

Échelles des niveaux de compétence



Enseignement secondaire
2^e cycle

Deuxième édition

Première et deuxième années du deuxième cycle du secondaire
(3^e et 4^e années du secondaire)

Québec 

Échelles des niveaux de compétence

Enseignement secondaire
2^e cycle

Deuxième édition

Première et deuxième années du deuxième cycle du secondaire
(3^e et 4^e années du secondaire)

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

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

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

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008-08-00830

ISBN 978-2-550-54687-0 (Version imprimée)

ISBN 978-2-550-54688-7 (PDF)

Dépôt Légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	4
PREMIÈRE PARTIE : PRÉSENTATION	5
DEUXIÈME PARTIE : LES ÉCHELLES	9
Français, langue d'enseignement, 3 ^e et 4 ^e années du secondaire	10
English as a Second Language, Core Program, Secondary III	16
Enriched English as a Second Language, Secondary III	22
English as a Second Language, Core Program, Secondary IV	28
Enriched English as a Second Language, Secondary IV	34
Mathématique, 3 ^e et 4 ^e années du secondaire	40
Science et technologie et Science et technologie de l'environnement, 3 ^e et 4 ^e années du secondaire	46
Applications technologiques et scientifiques, 3 ^e et 4 ^e années du secondaire	52
Science et environnement, 4 ^e année du secondaire	58
Histoire et éducation à la citoyenneté, 3 ^e année du secondaire	64
Histoire et éducation à la citoyenneté, 4 ^e année du secondaire	70
Art dramatique, 3 ^e et 4 ^e années du secondaire	76
Arts plastiques, 3 ^e et 4 ^e années du secondaire	82
Danse, 3 ^e et 4 ^e années du secondaire	88
Musique, 3 ^e et 4 ^e années du secondaire	94
Éducation physique et à la santé, 3 ^e année du secondaire	100
Éducation physique et à la santé, 4 ^e année du secondaire	106
Éthique et culture religieuse, 4 ^e année du secondaire	112
Projet personnel d'orientation, 3 ^e et 4 ^e années du secondaire	118

AVANT-PROPOS

Les échelles des niveaux de compétence présentées dans ce document constituent les références officielles à partir desquelles les enseignants des 1^{re} et 2^e années du deuxième cycle du secondaire (3^e et 4^e années du secondaire) doivent réaliser le bilan des apprentissages des élèves à compter de l'année scolaire 2008-2009.

Cette deuxième édition des échelles des niveaux de compétence du 2^e cycle du secondaire remplace la première édition publiée en 2007, car des ajustements ont été apportés à certaines échelles de la 3^e année du secondaire. Une édition complète comportant toutes les échelles du deuxième cycle du secondaire sera produite en 2009-2010.

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

PREMIÈRE PARTIE : PRÉSENTATION

Un outil officiel pour tous les enseignants

Les décisions liées au bilan des apprentissages des élèves ont des conséquences importantes sur leur avenir, particulièrement au 2^e cycle du secondaire. Il importe donc que l'indication du niveau de compétence, transmise à l'intérieur du bilan des apprentissages, s'appuie sur des références claires et uniformes. Les échelles des niveaux de compétence s'inscrivent dans cette perspective, et leur utilisation, pour situer le niveau de compétence atteint par les élèves à la fin de chacune des années du 2^e cycle du secondaire, est prescrite par le régime pédagogique (article 30.1).

Un modèle uniforme dans toutes les disciplines

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

Tableau 1
Structure des échelles des niveaux de compétence

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

Le contenu des échelles est en concordance avec celui du Programme de formation sans toutefois constituer une répétition de ce dernier. En effet, les échelles ne définissent pas les objets d'apprentissage, mais proposent plutôt des repères qui permettent de baliser le jugement qui doit être porté sur les compétences à la fin de chacune des années du 2^e cycle du secondaire.

Généralement, chaque niveau présente une description de manifestations concrètes jugées typiques des élèves qui l'ont atteint. Perçue dans sa globalité, cette description implique qu'il y a nécessairement des choix qui ont été faits afin de ne retenir que certains aspects révélateurs de ce niveau de compétence. La fonction de cette description est donc de fournir une représentation générale du niveau de compétence et non de proposer une liste exhaustive d'éléments à vérifier. À ce titre, les descriptions des niveaux de compétence se présentent comme des paragraphes structurés et portent autant sur le processus ou les démarches adoptées par l'élève que sur les résultats auxquels il parvient. Il est à noter que les niveaux ont un caractère inclusif. Ainsi, un aspect de la compétence qui est jugé acquis à un niveau donné est implicite dans les descriptions des niveaux supérieurs.

Particularité du niveau 1

La diversité des manifestations possibles d'une compétence très peu développée rend difficile la description d'un portrait type du niveau 1. En fait, le niveau 1 des échelles est attribué à l'élève n'ayant pas atteint le niveau 2. La description du niveau 1 est donc souvent brève et mentionne habituellement que l'élève a besoin d'une aide soutenue pour réaliser les tâches qui lui sont proposées. Il serait important que les élèves qui risquent de ne pas dépasser les niveaux inférieurs de l'échelle (1 et 2) soient dépistés dès que possible afin qu'ils puissent bénéficier de mesures de soutien appropriées.

Compétences transversales

Les descriptions que présentent les échelles des niveaux de compétence des différentes disciplines tiennent compte des compétences transversales, puisque le développement de ces dernières est étroitement lié à celui des compétences disciplinaires. La présence d'éléments qu'on peut associer aux compétences transversales, particulièrement aux niveaux supérieurs des échelles disciplinaires, montre l'importance qu'on leur accorde à l'égard de la réussite des élèves et accentue le fait que celles-ci doivent faire l'objet d'interventions planifiées.

Les caractéristiques des échelles du 2^e cycle du secondaire

Les échelles des niveaux de compétence du 2^e cycle du secondaire ont été conçues en continuité avec celles du 1^{er} cycle. Cependant, celles du 2^e cycle du secondaire ont des caractéristiques qui leur sont propres, car un bilan des apprentissages doit être réalisé à la fin de chacune des années. Dans ce contexte, le Programme de formation présente des indications pour chaque compétence, à l'intérieur de la rubrique *Développement de la compétence*, ce qui permet de planifier l'apprentissage et l'évaluation pour chacune des années. L'introduction de chacune des échelles reprend les éléments de cette rubrique en insistant sur ceux qui ont une incidence sur la réalisation du bilan des apprentissages.

L'utilisation des échelles

Pour assurer une utilisation adéquate des échelles, un processus d'évaluation approprié doit être mis en place¹. En effet, comme les compétences s'actualisent et se développent à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation, on peut difficilement porter un jugement sur les compétences sans que de telles situations soient au

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

cœur des pratiques pédagogiques. De façon générale, les dernières situations s'avéreront les plus révélatrices du niveau de compétence atteint par l'élève au moment de réaliser le bilan des apprentissages.

Les descriptions retenues dans les échelles sont relativement brèves et ne sauraient présenter tous les aspects dont il faut tenir compte pour porter un jugement sur une compétence donnée. Ainsi, outre les échelles des niveaux de compétence, différents outils d'évaluation sont nécessaires pour recueillir des informations plus spécifiques et plus complètes afin de donner une rétroaction à l'élève en cours d'apprentissage (grilles d'appréciation, listes de vérification, etc.) et pour fonder le jugement de l'enseignant. Puisque ce jugement doit s'appuyer sur des traces pertinentes et suffisantes qui témoignent du niveau de compétence atteint, il est important que ces traces soient consignées afin que les enseignants puissent s'y reporter au besoin.

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

Par souci de transparence, les enseignants sont invités à présenter les échelles aux élèves et aux parents afin de s'assurer qu'ils comprennent les descriptions des niveaux de compétence et la manière dont celles-ci seront utilisées.

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

- Offrir aux élèves des occasions fréquentes et variées de démontrer leurs compétences.
- Présenter les échelles et leur fonction aux élèves et à leurs parents.
- Consigner en nombre suffisant des traces liées aux critères d'évaluation du Programme de formation.
- Construire son jugement progressivement et le mettre à jour à la suite des dernières situations d'apprentissage et d'évaluation.
- Associer globalement la compétence d'un élève à un des niveaux de l'échelle, sans faire une association point par point entre les observations réalisées et chacun des énoncés d'un niveau.

DEUXIÈME PARTIE : LES ÉCHELLES

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à lire et à apprécier des textes variés conformément aux exigences du Programme de formation, et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 24 à 27 du programme de français, langue d'enseignement). Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- de s'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias;
- de poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation;
- de découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques.

(Voir le programme de français, langue d'enseignement, p. 22 et 23.)

Paramètres des tâches utilisées aux fins du bilan des apprentissages*

De façon générale, les tâches qui permettent d'évaluer la compétence <i>Lire et apprécier des textes variés</i>		
	3 ^e année du secondaire	4 ^e année du secondaire
Caractéristiques des textes	comportent un ou des textes consistants : • sujet ou thème connu ou plus ou moins connu • contenu abordé sous différents angles • présence d'ambiguïtés, d'abstractions et d'éléments implicites • vocabulaire accessible, parfois spécialisé	comportent un ou des textes consistants : • sujet ou thème connu ou peu connu • contenu abordé sous des angles inhabituels • contenu présentant une profondeur d'analyse • présence d'ambiguïtés, d'abstractions et d'éléments implicites • vocabulaire accessible, parfois spécialisé
Mise en relation des textes	demandent d'établir des liens : • entre des textes variés • entre des éléments explicites et parfois implicites dans un ou des textes • entre des textes et des repères culturels	demandent d'établir des liens étroits : • entre des textes variés • entre des éléments explicites et implicites dans un ou des textes • entre des textes et des repères culturels
Complexité des tâches	requièrent entre autres : • dans les textes courants : la sélection, l'organisation et l'analyse de renseignements • dans les textes littéraires : la comparaison de textes au regard de l'univers créé, du thème ou des procédés d'écriture	requièrent entre autres : • dans les textes courants : le tri, l'analyse et la synthèse de renseignements • dans les textes littéraires : la comparaison de textes au regard des repères culturels, des thèmes, des valeurs et des procédés d'écriture

* Des indications relatives aux paramètres des tâches de la 5^e année du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Il est à noter que, dans les échelles de français, langue d'enseignement, la première phrase de chaque échelon a un caractère plus englobant et présente les caractéristiques générales de ce niveau. Les énoncés qui suivent contribuent à les expliciter.

Compétence marquée

Manifeste une très bonne compréhension des textes et fonde son appréciation sur certaines subtilités des textes.

- 5 Sélectionne de façon critique des textes ou des éléments de textes en fonction de la tâche à accomplir. Fait ressortir le contenu des textes, y compris les nuances qu'ils comportent. Cerne les éléments qui révèlent le ton, les valeurs ou l'originalité d'un texte. Justifie de façon étoffée son interprétation, sa réaction et son appréciation en s'appuyant sur des éléments du texte et sur ses repères culturels.

Compétence assurée

Manifeste une bonne compréhension des textes et fonde son appréciation sur des éléments explicites et implicites.

- 4 Sélectionne des textes ou des éléments de textes pertinents. Fait ressortir avec justesse le contenu des textes. Fournit des justifications adéquates de son interprétation et de sa réaction. Fonde son appréciation à partir de critères appropriés et variés. Met en relation de façon pertinente des procédés d'écriture et des effets produits par le texte.

Compétence acceptable

Manifeste une compréhension globale des textes et fonde principalement son appréciation sur des éléments explicites.

- 3 Sélectionne des textes ou des éléments de textes liés à la tâche. Dégage les principaux éléments d'un texte ainsi que son organisation générale en s'appuyant sur des marques évidentes. Justifie son interprétation et sa réaction à partir d'éléments explicites et d'expériences personnelles. Apprécie des textes en s'appuyant sur des critères.

Compétence peu développée

Manifeste une compréhension partielle des textes et en apprécie certains éléments.

- 2 Relève, dans les textes, des éléments explicites et établit quelques liens entre eux. Dégage partiellement l'organisation des textes. Justifie sommairement son interprétation et sa réaction. Apprécie quelques éléments des textes à partir de critères évidents.

Compétence très peu développée

Manifeste une compréhension partielle de certains éléments des textes.

- 1 Relève, dans les textes, quelques éléments explicites et souvent familiers. Se réfère la plupart du temps à une seule source pour effectuer la tâche. Présente une interprétation et une réaction élémentaires.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à écrire des textes variés conformément aux exigences du Programme de formation, et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 32 à 35 du programme de français, langue d'enseignement). Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'informer en élaborant des descriptions et des explications;
- d'appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations;
- de créer en élaborant des textes « littéraires ».

(Voir le programme de français, langue d'enseignement, p. 30 et 31.)

Paramètres des tâches utilisées aux fins du bilan des apprentissages*

De façon générale, les tâches qui permettent d'évaluer la compétence <i>Écrire des textes variés</i>		
	3 ^e année du secondaire	4 ^e année du secondaire
Situation de communication	comportent un destinataire plus ou moins familier dont l'élève doit, avec de l'aide, cerner les caractéristiques	comportent un destinataire peu connu au sujet duquel l'élève doit s'informer pour en cerner les caractéristiques
Caractéristiques des textes	portent sur un sujet ou un thème plus ou moins connu	portent sur un sujet ou un thème connu ou peu connu, à traiter sous des angles diversifiés ou inhabituels
Complexité des tâches	amènent l'élève : • à utiliser la description, l'explication, la justification ou la narration • à mettre en relation des éléments d'information ou autres recueillis préalablement	amènent l'élève : • à utiliser la description, l'explication, la justification, l'argumentation ou la narration • à faire parfois l'analyse et la synthèse d'éléments d'information ou autres recueillis préalablement
Exigences linguistiques	comportent des exigences liées au respect de l'usage et des normes linguistiques spécifiques de la 3 ^e année du secondaire	comportent des exigences liées au respect de l'usage et des normes linguistiques spécifiques de la 4 ^e année du secondaire

* Des indications relatives aux paramètres des tâches de la 5^e année du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Il est à noter que, dans les échelles de français, langue d'enseignement, la première phrase de chaque échelon a un caractère plus englobant et présente les caractéristiques générales de ce niveau. Les énoncés qui suivent contribuent à les expliciter.

Compétence marquée

Écrit, dans une langue très satisfaisante, des textes dont le contenu est développé et organisé de façon personnalisée.

- 5** Met à profit ses connaissances sur la langue, les textes et la culture pour enrichir le contenu de ses textes. Étaye ses propos en utilisant judicieusement des éléments tirés de sources diverses et les fait progresser habilement. Exploite efficacement des procédés linguistiques et textuels variés. Construit ses phrases et orthographie ses textes en ne laissant pas d'erreur ou en en laissant très peu.

Compétence assurée

Écrit, dans une langue satisfaisante, des textes dont le contenu est développé et organisé de façon appropriée.

- 4** Développe et fait progresser ses propos en exploitant des éléments de contenu pertinents. Recourt à des procédés linguistiques et textuels adéquats et emploie des termes justes et variés. Construit et ponctue de façon généralement correcte des phrases de structure complexe. Rédige ses textes en laissant peu d'erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale. Améliore ses textes en y apportant des modifications de différents ordres.

Compétence acceptable

Écrit, dans une langue acceptable, des textes dont le contenu est suffisamment développé et organisé.

- 3** Présente des propos généralement pertinents et organise ses textes de façon logique. Évite les répétitions abusives en utilisant des substituts. Maintient la plupart du temps le point de vue adopté. Construit des phrases de structure complexe dont plusieurs sont correctes. Orthographie ses textes en laissant peu d'erreurs dans les accords les plus simples. Améliore certains aspects de ses textes selon les suggestions reçues.

Compétence peu développée

Écrit des textes qui traitent sommairement du sujet en tenant compte de certains paramètres de la situation de communication.

- 2** Présente quelques éléments de contenu pertinents en s'appuyant sur des repères culturels familiers ou des sources de documentation mises à sa disposition. Exprime ses idées en établissant certains liens entre elles. Construit et ponctue correctement la plupart des phrases de structure simple. Rédige ses textes dans une langue peu assurée.

Compétence très peu développée

Écrit des textes sommaires en tenant compte de certains paramètres de la situation de communication.

- 1** Présente quelques éléments de contenu liés au sujet. Établit à l'occasion des liens entre ses phrases et exprime ses idées en employant un vocabulaire souvent familier. Rédige ses textes dans une langue très peu maîtrisée.

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT
Compétence 3 : Communiquer oralement selon des modalités variées
3^e et 4^e années du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à communiquer oralement selon des modalités variées conformément aux exigences du Programme de formation, et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 40 à 43 du programme de français, langue d'enseignement). Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- de s'informer en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction;
- d'informer en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction;
- de confronter et de défendre des idées en interagissant oralement;
- de découvrir des œuvres de création en ayant recours à l'écoute.

(Voir le programme de français, langue d'enseignement, p. 38 et 39.)

Paramètres des tâches utilisées aux fins du bilan des apprentissages*

De façon générale, les tâches qui permettent d'évaluer la compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>		
	3 ^e année du secondaire	4 ^e année du secondaire
Situation de communication	comportent un ou des destinataires connus ou plus ou moins connus, dont l'élève cerne, avec de l'aide, les caractéristiques	comportent un ou des destinataires connus ou peu connus, au sujet desquels l'élève doit s'informer
Caractéristiques des textes	portent sur un sujet ou un thème : • connu ou plus ou moins connu • abordé sous différents angles • qui suscite des discussions	portent sur un sujet ou un thème : • connu ou peu connu • traité selon des modalités d'expression variées • présentant des angles inhabituels • qui suscite des prises de position ou qui implique la recherche de consensus
Complexité des tâches	amènent l'élève : • à décrire et à expliquer une réalité • à s'informer et à accroître son bagage culturel en consultant une variété de genres et de sources • à mettre l'information en contexte et en perspective (selon le locuteur, le moment de sa prise de parole, le média)	amènent l'élève : • à décrire et à expliquer une réalité ainsi qu'à réfuter des propos et à défendre une prise de position • à exercer son sens critique et à soutenir ses prises de position en mettant des documents oraux en relation avec des textes écrits • à établir des liens entre les sources utilisées en faisant ressortir leurs aspects complémentaires, convergents ou divergents

* Des indications relatives aux paramètres des tâches de la 5^e année du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Il est à noter que, dans les échelles de français, langue d'enseignement, la première phrase de chaque échelon a un caractère plus englobant et présente les caractéristiques générales de ce niveau. Les énoncés qui suivent contribuent à les expliciter.

5	Compétence marquée <i>S'exprime avec fluidité et manifeste une très bonne compréhension des propos entendus.</i> Traite le sujet de façon personnalisée en tirant profit de ses repères culturels. Développe efficacement ses propos et fait progresser habilement les échanges. Maintient l'intérêt de ses interlocuteurs ou de ses auditeurs en adaptant sa prise de parole. Utilise la langue standard avec une certaine aisance et s'autocorrige pour améliorer la qualité de son expression. Fait ressortir de façon juste et précise les éléments d'une communication orale ou d'une œuvre de création. Fonde son jugement critique sur des critères variés.
4	Compétence assurée <i>S'exprime avec cohérence et manifeste une bonne compréhension des propos entendus.</i> Traite le sujet en faisant des liens avec ses repères culturels. Développe ses propos de façon claire et cohérente et fait progresser les échanges. Suscite l'intérêt de ses interlocuteurs ou de ses auditeurs. Utilise la langue standard et emploie un vocabulaire juste et varié. Fait ressortir les éléments pertinents d'une communication orale ou d'une œuvre de création. Porte un jugement critique et fondé sur la qualité d'une communication.
3	Compétence acceptable <i>S'exprime de façon claire et manifeste une compréhension globale des propos entendus.</i> Présente ses propos de façon généralement cohérente et les développe suffisamment. Participe aux échanges en ajoutant, à l'occasion, de nouvelles informations. Utilise certaines marques de la langue standard et emploie un vocabulaire usuel. Communique ses idées à l'aide de moyens la plupart du temps adaptés au contexte. Fait ressortir les principaux éléments d'une communication orale ou d'une œuvre de création. Fonde son jugement critique sur des critères évidents.
2	Compétence peu développée <i>S'exprime sur le sujet et manifeste une compréhension partielle des propos entendus.</i> Présente ses propos et les développe sommairement. Prend la parole à l'occasion au cours d'un échange. Emploie un vocabulaire simple et parfois familier. Ajuste son volume ou son débit quand on le lui suggère. Utilise des supports sonores ou visuels liés au sujet traité. Dégage des éléments explicites d'une communication orale ou d'une œuvre de création. Justifie son interprétation et sa réaction en s'appuyant sur ses expériences personnelles.
1	Compétence très peu développée <i>S'exprime sommairement sur le sujet et manifeste une compréhension de certains propos entendus.</i> Présente quelques éléments liés au sujet traité en se référant surtout à son environnement immédiat. Répond aux demandes d'information qui lui sont adressées et précise ses idées avec l'aide soutenue de l'enseignant ou de ses pairs. Identifie le sujet d'une communication orale ou d'une œuvre de création lorsqu'il est explicite. Exprime sa réaction sur les éléments les plus saisissants d'une production.

At the end of each year of Secondary Cycle Two, the teacher must prepare a competency report after determining the competency levels attained by the students. Throughout the cycle, the teacher must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in interacting orally in English, in accordance with the requirements of the *Programme de formation de l'école québécoise* and, more specifically, with the guidelines under the heading *Development of Competency 1* (p. 17 of the English as a Second Language, Core program).

In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually speak more fluently, will refine their language repertoire and improve accuracy; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

For each year of the cycle, the following conditions must be put in place:

- the use of English as the language of communication in the classroom, by both the teacher and the students
- a supportive classroom environment where students: feel comfortable taking risks, participate in their learning and work in cooperation with others to provide and accept feedback, with prompting,* support and guidance** from the teacher
- a variety of learning and evaluation situations that allow for differentiation (e.g. type of grouping, choice of topics); that promote various types of interactions, both structured and spontaneous (e.g. class discussions, small-group work, one-on-one discussions between peers or with the teacher); and that also allow for students to expand their language repertoire and to build on their knowledge of strategies and resources
- explicit teaching and modelling of communication and learning strategies
- access to resources, both human and material (e.g. posters of functional language, banks of expressions, ICT, teacher, peers)

Notes:

1. The scales for Cycle Two, Year One and Year Two, includes behaviours that could apply to the whole cycle and behaviours that are more specific to either Year One or Year Two.
2. Some behaviours are common to both programs. Although the behaviours are similar, they will be observed in different contexts (e.g. texts may be more complex for Enriched or topics may be more familiar for Core).

* In this document, *prompted* means the student needs to be reminded or encouraged.

** In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. clarifying, pointing in the right direction, giving a clue), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating).

Advanced competency development

- 5** Interacts spontaneously in English and keeps discussions going, whether in small or large groups, by bringing in new information, viewpoints, questions. Demonstrates understanding of subtleties and nuances of messages. Expresses clear messages with ease, adjusting speed and simplifying language to take other speakers into account. Speech flows and contains some complex sentence structures. Experiments with language to expand language repertoire. Rephrases own messages when they are not understood by others and may act as a resource for other students while involved in tasks.

Thorough competency development

- 4** Exchanges ideas and information during discussions by bringing in new information related to the topics and reacting to what others say. Supports ideas with relevant examples, personal knowledge and/or experiences and expresses detailed viewpoints on familiar topics. Expresses clear and coherent messages that properly address other speakers. Uses newly acquired language in different tasks and/or contexts, and gives descriptions or explanations when lacking proper words. Verifies pronunciation of unfamiliar words with peers or teacher and helps peers with targeted functional language while involved in tasks. Accepts feedback from teacher while working on tasks and makes necessary adjustments. Selects and uses appropriate resources and strategies to carry out tasks.

Acceptable competency development

- 3** Attempts to speak English in all classroom situations. Uses simple sentence structures to express messages which may need interpretation or clarification but are pertinent to the tasks and/or contexts. Adds to peers' comments in order to share personal ideas on given topics. Correctly pronounces targeted functional language and vocabulary and, when prompted, corrects simple language errors brought to his/her attention. Maintains interactions with peers or teacher using various communication and socio-affective strategies (e.g. substitutes words, gestures, stalls for time, pays selective attention) and uses available resources (e.g. models, posters, word banks) to express messages, as needed.

Partial competency development

- 2** Participates in small-group discussions when prompted by teacher or peers and/or given the time to refer to resources. Often expresses incomplete or partially understandable messages due to language usage (e.g. faulty sentence structures, pronunciation, literal translations from mother tongue). Handles brief exchanges on familiar topics, everyday needs or experiences, using limited functional language and vocabulary. Relies on the same strategies such as delaying speaking, gesturing and asking for help to take part in discussions.

Minimal competency development

- 1** Uses functional language to express basic personal needs (e.g. I go toilet?, Repeat please, Slowly please), when prompted. Responds to familiar messages with formulaic patterns (e.g. Me too; Fine, thank you). Expresses ideas or opinions by repeating what other students say. Relies on resources and/or visual support to produce messages and uses words or phrases from mother tongue to complete messages. Uses gestures and/or onomatopoeia to compensate for lack of vocabulary (e.g. Can I glouglou some water?).

At the end of each year of Secondary Cycle Two, the teacher must prepare a competency report after determining the competency levels attained by the students. Throughout the cycle, the teacher must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in reinvesting understanding of texts in English, in accordance with the requirements of the *Programme de formation de l'école québécoise* and, more specifically, with the guidelines under the heading *Development of Competency 2* (p. 26 of the English as a Second Language, Core program).

In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually understand texts at a deeper level, will become more critical of the knowledge they should select from texts and will refine their language repertoire; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

For each year of the cycle, the following conditions must be put in place:

- the use of English as the language of communication in the classroom, by both the teacher and the students
- a supportive classroom environment where students feel comfortable taking risks, participate in their learning and work in cooperation with others to provide and accept feedback, with prompting,* support and guidance** from the teacher
- a variety of learning and evaluation situations that allow for differentiation (e.g. choice of texts, of reinvestment tasks) and that allow students to broaden their knowledge of texts, expand their language repertoire, use the response process, and build on their inventory of strategies and resources
- opportunity to explore and respond to a variety of authentic popular, literary and information-based texts*** and to go beyond demonstrating basic understanding by using knowledge from texts to carry out meaningful reinvestment tasks
 - To do so, students select, organize and adapt knowledge from texts (i.e. internal and external features) into new tasks (e.g. supporting a personal stand on a topic by drawing relevant facts from texts, transforming a story into a comic strip)
 - This also implies the explicit teaching of internal and external features of texts and the terminology associated with these aspects
- explicit teaching and modelling of communication and learning strategies
- access to resources, both human and material (e.g. posters of functional language, ICT, magazines, newspapers, teacher, peers)

Notes:

1. The scales for Cycle Two, Year One and Year Two, includes behaviours that could apply to the whole cycle and behaviours that are more specific to either Year One or Year Two.
2. Some behaviours are common to both programs. Although the behaviours are similar, they will be observed in different contexts (e.g. texts may be more complex for Enriched or topics may be more familiar for Core).

* In this document, *prompted* means the student needs to be reminded or encouraged.

** In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. clarifying, pointing in the right direction, giving a clue), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating)

*** *Text* refers to any form of communication—spoken, written and visual—involving the English language.

Advanced competency development**5**

Demonstrates an understanding of subtleties or nuances of texts. Makes inferences by linking ideas within texts and makes connections between internal features from new texts and texts previously read, listened to or viewed. During discussions, elaborates on various features of texts (e.g. topic, information) and furthers peers' understanding of texts by explaining or clarifying ideas. Reacts verbally or nonverbally to subtleties and nuances in texts (e.g. smiles at puns). Offers relevant feedback to peers while working on reinvestment tasks.

Thorough competency development**4**

Demonstrates understanding by expressing ideas from texts in own words. In discussions with peers, verifies own understanding and supports opinions using relevant information and examples from texts. Shares personal experiences and links them to texts. Carries out reinvestment tasks that respect targeted text features (e.g. text components, language, purpose). To carry out reinvestment tasks, selects relevant information from texts and uses and organizes this information appropriately. Accepts feedback from peers and makes necessary adjustments when working on reinvestment tasks. Selects and uses a variety of appropriate strategies to understand texts and to carry out reinvestment tasks, as needed.

Acceptable competency development**3**

Prepares to explore a variety of texts by sharing prior knowledge and/or by brainstorming on the topics. Demonstrates understanding of overall meaning and key elements of texts (e.g. through discussions, by responding to prompts or in reinvestment tasks). Contributes to discussions by using information, ideas and language from texts, when prompted. When guided, makes brief comments to link ideas in texts to his or her own or to someone else's experiences. Appropriately uses knowledge from texts (e.g. ideas, text components, language) to carry out reinvestment tasks. Uses new strategies modelled by teacher to understand texts and to carry out reinvestment tasks. Uses available resources properly to carry out reinvestment tasks.

Partial competency development**2**

Demonstrates understanding of parts of texts (e.g. by answering basic information questions, in reinvestment tasks). Uses word-for-word translations in attempts to understand texts and stays at literal meaning of words (e.g. it's raining cats and dogs). Asks for help to understand texts and waits for peers' responses to texts before participating in small-group discussions. Uses knowledge from texts in reinvestment tasks when guided by the teacher. Uses familiar strategies when prompted by teacher and uses resources provided to understand texts and to carry out reinvestment tasks.

Minimal competency development**1**

Demonstrates understanding of topics of texts by relying essentially on nonverbal cues and visual support (e.g. gestures, pictures, functional language) and/or on teacher or peers' support. Organizes information from texts in simple formats (e.g. lists, graphic organizers, outlines), with guidance. Attempts to carry out reinvestment tasks with teacher's guidance (e.g. going over task requirements, identifying and selecting key elements from the texts). Uses resources provided to understand texts and to carry out reinvestment tasks when prompted or guided by the teacher.

At the end of each year of Secondary Cycle Two, the teacher must prepare a competency report after determining the competency levels attained by the students. Throughout the cycle, the teacher must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in writing and producing texts in English, in accordance with the requirements of the *Programme de formation de l'école québécoise* and, more specifically, with the guidelines under the heading *Development of Competency 3* (p. 33 of the English as a Second Language, Core program).

In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually write and produce texts that are more fluid, they will refine their language repertoire and improve accuracy; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

For each year of the cycle, the following conditions must be put in place:

- the use of English as the language of communication in the classroom, by both the teacher and the students
- a supportive classroom environment where students feel comfortable taking risks, participate in their learning and work in cooperation with others to provide and accept feedback, with prompting,* support and guidance** from the teacher
- a variety of learning and evaluation situations that allow for differentiation (e.g. choice of topics, text format), that allow students to broaden the repertoire of texts that they write and produce, and that allow them to build their language repertoire
- explicit teaching and modelling of the writing and production processes, and opportunities for students to deconstruct texts
- opportunities for students to write and produce a variety of texts for authentic purposes and audiences and to experiment with the various phases of the writing and production processes
- explicit teaching and modelling of communication and learning strategies
- access to resources, both human and material (e.g. posters of functional language, ICT, models of texts, teacher, peers)

Notes:

1. The scales for Cycle Two, Year One and Year Two, includes behaviours that could apply to the whole cycle and behaviours that are more specific to either Year One or Year Two.
2. Some behaviours are common to both programs. Although the behaviours are similar, they will be observed in different contexts (e.g. texts may be more complex for Enriched or topics may be more familiar for Core).

* In this document, *prompted* means the student needs to be reminded or encouraged.

** In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. clarifying, pointing in the right direction, giving a clue), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating).

Advanced competency development

5

Writes and produces a wide range of texts (e.g. newspaper articles, letters, short stories) that are coherent and contain some complex sentence structures. Writes clear, well-structured texts that show a personal writing style and appropriately connects events, ideas and/or details in texts using transitional devices (e.g. besides, on the other hand). Uses targeted language conventions accurately and adjusts language repertoire according to targeted audiences. Makes adjustments and improves own texts using tools (e.g. self-editing checklist).

Thorough competency development

4

Contributes to the writing and production processes (e.g. brainstorm ideas, completes graphic organizers, writes drafts). Writes or produces a variety of texts on different topics that are mostly concrete or familiar, that include appropriate text components (e.g. heading for a letter, conclusion, climax) and that can be understood upon first reading. Elaborates on ideas and supports opinions in detail with facts, explanations and/or examples. Avoids repetition by varying vocabulary and formulation of sentences (e.g. adds complex structures, idiomatic expressions) and applies targeted language conventions (e.g. verb tense, capitalization, word order) appropriately. Selects and uses appropriate resources effectively and seeks feedback from teacher to validate unfamiliar language conventions (e.g. sentence structures, vocabulary, punctuation).

Acceptable competency development

3

Writes or produces texts that meet the requirements of the tasks such as targeted audience, text components, language, purpose. Overall meaning of texts can be understood upon first reading, but some ideas may require interpretation. Occasionally uses syntax borrowed from mother tongue. Effectively organizes ideas in texts when provided with tools (e.g. graphic organizers, outlines, templates). Uses strategies that have been taught in class to carry out tasks (e.g. activates prior knowledge, plans, takes notes), when needed. When reminded, revises own texts and corrects targeted errors (e.g. using a checklist, with peer editing). Provides feedback to peers on targeted elements in texts (e.g. capitalization, verb tenses), when prompted and seeks feedback from teacher to validate basic language conventions and language repertoire.

Partial competency development

2

Writes or produces texts that partially meet the requirements of the tasks (e.g. targeted audiences, length of texts) but contain many errors that impede understanding. Includes ideas and details that are often unclear or lack organization and often writes sentences or passages that require a lot of interpretation to be understood. Writes simple sentences (e.g. subject-verb-object) using basic and/or repetitious vocabulary. With help, corrects basic errors (e.g. plurals, capitals) that have been identified by others and uses familiar resources such as word lists, dictionaries, models, when reminded.

Minimal competency development

1

Closely follows explicit models when writing or producing texts on familiar topics. Writes texts that contain unrelated ideas and likely require interpretation. Writes sentences that often lack essential elements (e.g. verb, subject) and needs guidance to organize basic structure of texts (e.g. writing the date in a letter). Spells words as they sound (e.g. populachen, tenkiou) and includes many words from mother tongue in texts. Asks for help from teacher and peers and uses strategies and resources, when reminded.

At the end of each year of Secondary Cycle Two, the teacher must prepare a competency report after determining the competency levels attained by the students. Throughout the cycle, the teacher must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in interacting orally in English, in accordance with the requirements of the *Programme de formation de l'école québécoise* and, more specifically, with the guidelines under the heading *Development of Competency 1* (p. 17 of the Enriched English as a Second Language program).

In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually speak more fluently, will refine their language repertoire and improve accuracy; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

For each year of the cycle, the following conditions must be put in place:

- the use of English as the language of communication in the classroom, by both the teacher and the students
- a supportive classroom environment where students feel comfortable taking risks, participate in their learning and work in cooperation with others to provide and accept feedback, with prompting,* support and guidance** from the teacher
- a variety of learning and evaluation situations that allow for differentiation (e.g. type of grouping, choice of topics); that promote various types of interactions, both structured and spontaneous (e.g. class discussions, small-group work, one-on-one discussions between peers or with the teacher); and that also allow for students to refine and adapt their language repertoire and to continue to build an inventory of strategies and resources
- contexts where students investigate increasingly complex and meaningful issues and abstract ideas
- explicit teaching and modelling of communication and learning strategies
- access to resources, both human and material (e.g. posters of functional language, banks of expressions, ICT, teacher, peers)

Notes:

1. The scales for Cycle Two, Year One and Year Two, includes behaviours that could apply to the whole cycle and behaviours that are more specific to either Year One or Year Two.
2. Some behaviours are common to both programs. Although the behaviours are similar, they will be observed in different contexts (e.g. texts may be more complex for Enriched or topics may be more familiar for Core).

* In this document, *prompted* means the student needs to be reminded or encouraged.

** In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. clarifying, pointing in the right direction, giving a clue), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating).

Advanced competency development**5**

Actively participates in discussions on a broad range of topics, both familiar and unfamiliar. Demonstrates understanding of subtleties and nuances of messages. Speaks with ease and accuracy, often using typical English forms (e.g. the biggest one ever to be found; He set off towards the city). Elaborates on ideas and volunteers and supports opinions with detailed explanations. Expresses opinions on complex issues or abstract ideas when given background information. Experiments with language to expand language repertoire and seeks to use accurate language (e.g. by asking for precise words or explanations of grammar points).

Thorough competency development**4**

Interacts spontaneously in English in all situations requiring oral interactions such as class discussions, small-group work, one-on-one discussions with peers or teacher. Clearly expresses a variety of ideas with ease. Keeps discussions going by drawing on relevant examples, personal knowledge and/or experiences, but needs support when expressing elaborate messages on less familiar topics. Readjusts own understanding or clarifies that of others (e.g. by rephrasing messages, asking questions). Uses a variety of strategies (e.g. rephrases, adjusts speed, simplifies language) to take other speakers into account. May act as a resource for other students while involved in small-group discussions and reflects on use of language by requesting feedback from peers and/or teacher.

Acceptable competency development**3**

Participates in discussions on familiar topics, taking turns, reacting to what others say and maintaining interactions, but sometimes requires prompting to elaborate on ideas. Contributes to discussions on less familiar topics by making brief references to texts, to personal knowledge and/or to experiences. Communicates messages that are coherent, pertinent to the task and/or context and easily understood despite a lack of fluency. Cooperates with peers to carry out tasks (e.g. volunteers ideas, adds information). Expresses complete messages using a variety of strategies (e.g. sketching, rephrasing, asking for help) and selects and uses appropriate available resources.

Partial competency development**2**

Communicates with peers and teacher using familiar sentence structures (e.g. subject-verb-object). Fulfills needs (e.g. new vocabulary, clarification) by asking questions or initiating interaction with teacher. Elaborates on familiar topics by making brief references to examples, to personal knowledge and/or to experiences. Communicates ideas and opinions and responds to others' points of view on less familiar topics, when prompted. Expresses messages that lack clarity and fluency due to limited language repertoire (e.g. vocabulary, pronunciation, register). Uses newly taught strategies to communicate messages, when prompted (e.g. Teacher: take your time, say it differently). Uses resources provided to express messages.

Minimal competency development**1**

Communicates with peers and teacher using nonverbal communication, one-word answers, familiar functional language. Uses limited language repertoire (e.g. vocabulary, grammar, pronunciation, register) to communicate messages that may require clarification. Reacts to peers' ideas and opinions in small-group discussions using basic functional language and relies on words and/or phrases in mother tongue to complete messages. Draws on familiar strategies (e.g. requesting help, using cognates) to understand or express messages.

ENRICHED ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE
Competency 2: Reinvests understanding of texts
Secondary III

At the end of each year of Secondary Cycle Two, the teacher must prepare a competency report after determining the competency levels attained by the students. Throughout the cycle, the teacher must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in reinvesting understanding of texts, in accordance with the requirements of the *Programme de formation de l'école québécoise* and, more specifically, with the guidelines under the heading *Development of Competency 2* (p. 26 of the Enriched English as a Second Language program).

In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually understand texts at a deeper level, will become more critical of the knowledge they should select from texts and will refine their language repertoire; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

For each year of the cycle, the following conditions must be put in place:

- the use of English as the language of communication in the classroom, by both the teacher and the students
- a supportive classroom environment where students feel comfortable taking risks, participate in their learning and work in cooperation with others to provide and accept feedback, with prompting,* support and guidance** from the teacher
- a variety of learning and evaluation situations that allow for differentiation (e.g. choice of texts, of reinvestment tasks) and that allow students to learn how to enrich their knowledge of texts, refine their language repertoire, use the response process, and expand their inventory of strategies and resources
- opportunity to explore and respond to a variety of authentic popular, literary and information-based texts*** and to go beyond demonstrating basic understanding by using knowledge from texts to carry out meaningful reinvestment tasks
 - To do so, students select, organize and adapt knowledge from texts (i.e. internal and external features) into new tasks (e.g. supporting a personal stand on a topic by drawing relevant facts from texts, transforming a story into a comic strip).
 - This also implies the explicit teaching of internal and external features of texts and the terminology associated with these aspects.
- explicit teaching and modelling of communication and learning strategies
- access to resources, both human and material (e.g. posters of functional language, ICT, magazines, newspapers, teacher, peers)

Notes:

1. The scales for Cycle Two, Year One and Year Two, includes behaviours that could apply to the whole cycle and behaviours that are more specific to either Year One or Year Two.
2. Some behaviours are common to both programs. Although the behaviours are similar, they will be observed in different contexts (e.g. texts may be more complex for Enriched or topics may be more familiar for Core).

* In this document, *prompted* means the student needs to be reminded or encouraged.

** In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. clarifying, pointing in the right direction, giving a clue), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating)

*** *Text* refers to any form of communication—spoken, written and visual—involving the English language.

Advanced competency development

5

Demonstrates an understanding of subtleties or nuances in a variety of texts within the three text types. Makes inferences by linking ideas within texts and makes connections between new texts and texts previously read, listened to or viewed. Offers different perspectives concerning texts and introduces thought-provoking ideas in discussions. Uses strategies (e.g. inferring, using cognates) to bridge gap in understanding of texts and frequently acts as a resource for peers.

Thorough competency development

4

Further understanding of texts in various ways (e.g. sharing ideas, responding to guiding questions and/or written prompts). Asks teacher or peers for clarification regarding subtleties of texts. Fuels discussions about texts by bringing in personal knowledge and provides examples or details to clarify peers' understanding. To carry out reinvestment tasks, selects relevant information and ideas from texts and appropriately adapts them to tasks. Draws upon a variety of strategies and resources to understand texts and to carry out reinvestment tasks and provides constructive feedback to peers.

Acceptable competency development

3

Demonstrates understanding of overall meaning and key elements of texts. Requests feedback from teacher or peers to confirm own understanding of some elements of texts during class and/or small-group discussions. Constructs meaning of texts and builds on peers' ideas by referring to texts, to prior knowledge or to experiences. Elaborates on ideas using information and language from texts. To carry out reinvestment tasks, selects relevant information and ideas from texts and appropriately uses and organizes them. Uses strategies and available resources to understand texts and to carry out reinvestment tasks and reports on their effectiveness.

Partial competency development

2

Demonstrates partial understanding of texts. Shares and validates understanding of texts in small-group discussions or with teacher. Contributes to small-group discussions about texts when given time to refer to resources and supports opinions with information from texts, when prompted. Uses information and ideas taken directly from texts to carry out reinvestment tasks. Uses strategies explicitly modelled by teacher to understand and to carry out reinvestment tasks.

Minimal competency development

1

Demonstrates partial understanding of texts with support from teacher. Shows understanding of features (e.g. information, purpose) of familiar texts (e.g. comic strips, documentaries, surveys, legends) within the three text types. Makes brief comments about texts. Carries out reinvestment tasks with teacher or peer support. Uses familiar strategies (e.g. asking for help, using prior knowledge) and word-for-word translations in attempts to understand texts and to carry out reinvestment tasks.

ENRICHED ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE
Competency 3: Writes and produces texts
Secondary III

At the end of each year of Secondary Cycle Two, the teacher must prepare a competency report after determining the competency levels attained by the students. Throughout the cycle, the teacher must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in writing and producing texts, in accordance with the requirements of the *Programme de formation de l'école québécoise* and, more specifically, with the guidelines under the heading *Development of Competency 3* (p. 33 of the Enriched English as a Second Language program).

In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually write and produce texts that are more fluid; they will refine their language repertoire and improve accuracy; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

For each year of the cycle, the following conditions must be put in place:

- the use of English as the language of communication in the classroom, by both the teacher and the students
- a supportive classroom environment where students feel comfortable taking risks, participate in their learning and work in cooperation with others to provide and accept feedback, with prompting,* support and guidance** from the teacher
- a variety of learning and evaluation situations that allow for differentiation (e.g. choice of topics, text format); that allow students to enrich the repertoire of texts that they write and produce; and that allow them to continue to build on an inventory of strategies and resources
- explicit teaching and modelling of the writing and production processes, and opportunities to deconstruct texts
- opportunity to write and produce a variety of texts for authentic purposes and audiences and to experiment with the various phases of the writing and production processes, as well as with new ideas and original ways of using language
- explicit teaching and modelling of communication and learning strategies
- access to resources, both human and material (e.g. posters of functional language, models of texts, ICT, teacher, peers)

Notes:

1. The scales for Cycle Two, Year One and Year Two, includes behaviours that could apply to the whole cycle and behaviours that are more specific to either Year One or Year Two.
2. Some behaviours are common to both programs. Although the behaviours are similar, they will be observed in different contexts (e.g. texts may be more complex for Enriched or topics may be more familiar for Core).

* In this document, *prompted* means the student needs to be reminded or encouraged.

** In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. clarifying, pointing in the right direction, giving a clue), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating).

ENRICHED ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Competency 3: Writes and produces texts

Secondary III

Advanced competency development

5

Writes and produces texts that are well-structured and whose language is mostly accurate. When writing or producing texts, takes into account points of view drawn from a variety of texts. Uses a wide range of vocabulary and various English forms (e.g. colloquialisms, idiomatic expressions, phrasal verbs) in a variety of texts within the three texts types. Revises texts to enhance messages by consulting resources (e.g. thesaurus, texts previously deconstructed in class) and identifies elements needing improvement in own writing.

Thorough competency development

4

Writes and produces a wide range of texts that are coherent and easy to understand, while effectively using writing or production processes. Elaborates on or supports complex ideas on a variety of topics. Uses language conventions (e.g. punctuation, subject/verb agreement) that ensure clarity of texts. Connects ideas within paragraphs using a variety of transitional devices (e.g. besides, on the other hand). Appropriately adjusts language in texts to targeted audiences. Revises and edits own texts using feedback provided by peers and teacher. Selects the resources and/or strategies that best suit the tasks.

Acceptable competency development

3

Writes or produces texts that meet the requirements of the tasks (e.g. targeted audiences, text components, language) and whose overall meaning can be understood upon first reading. Uses models to write or produce unfamiliar texts. Elaborates on ideas and supports opinions (e.g. by providing details from personal experiences and/or background knowledge) in a variety of texts within the three text types. Links paragraphs efficiently using transitional devices; however, occasionally uses syntax from mother tongue when expressing complex ideas. Seeks feedback from teacher to confirm use of English forms.

Partial competency development

2

Writes or produces texts in which ideas are partially developed and supported. Ideas and details may be repeated throughout texts and/or are often unclear. Organizes ideas in texts if provided with planning tools. Applies targeted language conventions (e.g. verb tense, capitalizations, word order) with guidance from teacher and edits targeted errors with the help of a tool provided by teacher. Attempts to make adjustments to texts based on teacher's or peers' feedback. Uses resources and previously taught strategies, when reminded.

Minimal competency development

1

Follows the steps of the writing or production processes with explicit instructions from teacher. Writes or produces texts that partially meet the requirements of the tasks and will likely require more than one reading. Transfers sentences from models directly to own texts and overuses phrases and expressions due to limited language repertoire (e.g. a lot, really, very). Uses specific strategies when guided and available resources when prompted.

At the end of each year of Secondary Cycle Two, the teacher must prepare a competency report after determining the competency levels attained by the students. Throughout the cycle, the teacher must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in interacting orally in English, in accordance with the requirements of the *Programme de formation de l'école québécoise* and, more specifically, with the guidelines under the heading *Development of Competency 1* (p. 17 of the English as a Second Language, Core program).

In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually speak more fluently, refine their language repertoire and improve accuracy; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

For each year of the cycle, the following conditions must therefore be put in place:

- the use of English as the language of communication in the classroom, by both the teacher and the students
- a supportive classroom environment where students feel comfortable taking risks, participate in their learning, and work in cooperation with others to provide and accept feedback with prompting, * support and guidance** from the teacher
- a variety of learning and evaluation situations that allow for differentiation (e.g. type of grouping, choice of topics); that promote various types of interactions, both structured and spontaneous (e.g. class discussions, small-group work, one-on-one discussions between peers or with the teacher); and that also allow for students to expand their language repertoire, and build on their knowledge of strategies and resources
- explicit teaching and modelling of communication and learning strategies
- access to resources, both human and material (e.g. posters of functional language, banks of expressions, ICT, teacher, peers)

Notes:

1. The scales for Cycle Two, Year One and Year Two, includes behaviours that could apply to the whole cycle and behaviours that are more specific to either Year One or Year Two.
2. Some behaviours are common to both programs. Although the behaviours are similar, they will be observed in different contexts (e.g. texts may be more complex for Enriched or topics may be more familiar for Core).

* In this document, *prompted* means the student needs to be reminded or encouraged.

** In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. clarifying, pointing in the right direction, giving a clue), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating).

Advanced competency development**5**

Participates actively and confidently, and keeps discussions going on a broad range of topics. Explores different, less obvious avenues of the topics/issues addressed and considers the context when discussing issues (e.g. ethical aspects, cultural differences). Expresses clear messages with ease and accuracy, adjusting pace and simplifying language to take other speakers into account. Speech flows and often contains complex sentence structures and idiomatic expressions. Grasps subtleties and nuances in messages and uses them to enrich his or her messages. Experiments with language to expand and refine language repertoire (e.g. vocabulary, language conventions).

Thorough competency development**4**

Participates actively in all types of groupings and discussions, even in more challenging contexts, and explores the topics/issues addressed in order to better understand them. Expresses coherent messages and exchanges ideas during discussions, reacting to what others say and bringing in new or insightful information related to the topics. Defends own opinions with relevant facts while considering others' ideas and opinions. Maintains interaction by spontaneously and respectfully acting as a resource for others while involved in tasks, and rephrases own messages or those of others, as needed. Speaks with a certain degree of confidence (i.e. hesitations and errors do not hinder interaction), and produces segments of well-structured speech. Seeks to improve the content and formulation of his or her messages (e.g. corrects own pronunciation, verifies idiomatic expressions) using effective resources.

Acceptable competency development**3**

Speaks English in all classroom situations and participates in discussions, using new vocabulary related to topics at hand when provided with resources (e.g. word list, Student Booklet). Expresses ideas on various topics and issues, and supports opinions with examples, personal knowledge and/or experiences. Expresses messages that may need some interpretation, but are pertinent to the tasks and/or contexts and properly address other speakers. Maintains interactions with peers or teacher using various communication and social/affective strategies (e.g. substitutes words, gestures, stalls for time). Despite limited language repertoire, gets messages across by persevering when unsure of certain words, functional language or language conventions. Correctly uses functional language and targeted vocabulary, and corrects simple language errors when prompted. Selects and uses available resources effectively to express appropriate messages related to the task, context and purpose.

Partial competency development**2**

Participates in discussions on the few topics that he or she knows well. In other contexts, occasionally expresses ideas (i.e. no sustained interaction, more isolated statements) and, when prompted, makes brief references to texts, personal knowledge and/or experiences. Fulfills needs by asking questions or initiating interaction with peers or teacher. Often expresses messages that are only partially understood due to, for example, frequent pauses or lack of language repertoire. Uses social conventions as well as functional language in classroom situations. Uses resources provided as well as different strategies to participate in or follow discussions.

Minimal competency development**1**

In various classroom contexts, occasionally responds or expresses ideas. Expresses basic needs using short phrases. Responds to familiar or brief messages with formulaic patterns (e.g. *I agree; I like it; Me too*). Repeats what other students say and/or expresses incomplete messages by using prompts. Relies on memorized phrases, repetition or isolated words to communicate very brief messages, but rarely understands enough to keep conversation going. Overuses the same strategies, such as stalling for time and gesturing, to take part in discussions. Requires help or prompting to use a variety of resources effectively.

At the end of each year of Secondary Cycle Two, the teacher must prepare a competency report after determining the competency levels attained by the students. Throughout the cycle, the teacher must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in reinvesting understanding of texts, in accordance with the requirements of the *Programme de formation de l'école québécoise* and, more specifically, with the guidelines under the heading *Development of Competency 2* (p. 26 of the English as a Second Language, Core program).

In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually understand texts at a deeper level, become more critical of the knowledge they should select from texts and refine their language repertoire they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

For each year of the cycle, the following conditions must therefore be put in place:

- the use of English as the language of communication in the classroom, by both the teacher and the students
- a supportive classroom environment where students feel comfortable taking risks, participate in their learning, and work in cooperation with others to provide and accept feedback, with prompting,* support and guidance** from the teacher
- a variety of learning and evaluation situations that allow for differentiation (e.g. choice of texts, of reinvestment tasks) and that allow students to broaden their knowledge of texts, expand their language repertoire, use the response process, build on their inventory of strategies and resources
- opportunity to explore and respond to a variety of authentic popular, literary and information-based texts*** and to go beyond demonstrating basic understanding by using knowledge from texts to carry out meaningful reinvestment tasks
 - To do so, students select, organize and adapt knowledge from texts (e.g. internal and external features) to reinvestment tasks (e.g. supporting a personal stance on a topic by drawing relevant facts from texts, transforming a story into a comic strip)
 - This also implies the explicit teaching of internal and external features of texts and the terminology associated with these aspects
- explicit teaching and modelling of communication and learning strategies
- access to resources, both human and material (e.g. posters of functional language, ICT, magazines, newspapers, teacher, peers)

Notes:

1. The scales for Cycle Two, Year One and Year Two, includes behaviours that could apply to the whole cycle and behaviours that are more specific to either Year One or Year Two.
2. Some behaviours are common to both programs. Although the behaviours are similar, they will be observed in different contexts (e.g. texts may be more complex for Enriched or topics may be more familiar for Core).

* In this document, *prompted* means the student needs to be reminded or encouraged.

** In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. clarifying, pointing in the right direction, giving a clue), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating).

*** *Text* refers to any form of communication—spoken, written and visual—involving the English language.

5	Advanced competency development Fuels discussions about texts by offering various perspectives on issues and information presented in texts and by introducing distinct, thought-provoking ideas. Often acts as a resource to peers to help them understand texts in order to ensure the flow of discussion. Understands the issues presented, as well as subtleties and nuances, and transfers this understanding to reinvestment tasks. Expands on ideas from texts to enrich his or her reinvestment tasks and integrates more subtle elements from texts, such as culture and tone.
4	Thorough competency development Discusses and demonstrates understanding of texts that may deal with complex issues or abstract ideas. Finds ideas that are not explicitly stated, makes links between ideas within a text and among texts on a given topic, and transfers this understanding to reinvestment tasks. Uses the context to determine the meaning of phrases or idioms. Demonstrates understanding of the claims and appeals made in media texts. Furthers understanding of texts during discussions using various means (e.g. asks relevant questions, discusses challenging passages). To carry out reinvestment tasks, organizes and/or adapts relevant features from texts (e.g. ideas, language, text components). Carries out reinvestment tasks that contain coherent information and demonstrate some critical thinking (i.e. depth of thought). Selects and uses a variety of strategies and resources to understand texts and to carry out reinvestment tasks.
3	Acceptable competency development Demonstrates understanding of the literal meaning of texts, makes connections between key or explicit elements in texts, and uses this understanding in reinvestment tasks. Participates in discussions to construct meaning of texts on a variety of topics, using information, ideas and vocabulary from texts and referring to prior knowledge and/or personal experience. Uses direct references from texts to support claims and opinions, either in written responses or during discussions. To carry out reinvestment tasks, selects relevant features from a variety of texts such as information, ideas and text components, and organizes them coherently. Carries out reinvestment tasks that contain mostly accurate but mainly explicit information, and that are often mechanical but meet the task requirements. Correctly reinvests language from texts. Selects appropriate strategies and resources to understand texts and to successfully carry out reinvestment tasks.
2	Partial competency development Locates specific information in a variety of text types and makes connections between obvious elements in the texts, which is reflected in the reinvestment tasks. Participates in discussions about texts on various topics, shares personal experiences and sometimes links them to texts, with prompting. Carries out reinvestment tasks that partially meet the task requirements and often contain disconnected ideas. Selects basic or obvious features from texts and integrates them into reinvestment tasks in a manner that may introduce inaccuracies or lack coherence. Uses familiar strategies and available resources when prompted.
1	Minimal competency development Prepares to explore texts by sharing prior knowledge and/or by brainstorming ideas on the topics at hand when prompted by teacher. Demonstrates partial understanding of texts with support from the teacher. Transfers information by randomly copying sections of texts directly into reinvestment tasks. Carries out reinvestment tasks with teacher or peer guidance and/or relies mostly on own ideas or prior knowledge, instead of on ideas from texts. Uses familiar reading strategies, and needs guidance to select and use appropriate resources.

At the end of each year of Secondary Cycle Two, the teacher must prepare a competency report after determining the competency levels attained by the students. Throughout the cycle, the teacher must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in writing and in producing texts in English, in accordance with the requirements of the *Programme de formation de l'école québécoise* and, more specifically, with the guidelines under the heading *Development of Competency 3* (p. 33 of the English as a Second Language, Core program).

In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually write and produce texts that are more fluid, they will refine their language repertoire and improve accuracy; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

For each year of the cycle, the following conditions must therefore be put in place:

- the use of English as the language of communication in the classroom, by both the teacher and the students
- a supportive classroom environment where students feel comfortable taking risks, participate in their learning, and work in cooperation with others to provide and accept feedback with prompting,* support and guidance** from the teacher
- a variety of learning and evaluation situations that allow for differentiation (e.g. choice of topics, text format), that allow students to broaden the repertoire of texts that they write and produce, and that allow them to build their language repertoire
- explicit teaching and modelling of the writing and production processes, and opportunities for students to deconstruct texts
- opportunity to write and produce a variety of texts for authentic purposes and audiences, and to experiment with the various phases of the writing and production processes
- explicit teaching and modelling of communication and learning strategies
- access to resources, both human and material (e.g. posters of functional language, models of texts, ICT, teacher, peers)

Notes:

1. The scales for Cycle Two, Year One and Year Two, includes behaviours that could apply to the whole cycle and behaviours that are more specific to either Year One or Year Two.
2. Some behaviours are common to both programs. Although the behaviours are similar, they will be observed in different contexts (e.g. texts may be more complex for Enriched or topics may be more familiar for Core).

* In this document, *prompted* means the student needs to be reminded or encouraged.

** In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. clarifying, pointing in the right direction, giving a clue), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating).

Advanced competency development

5

Writes and produces a wide range of texts that contain correct, typical English forms (e.g. *Had I known...*, *He picked up speed*). Smoothly connects ideas between and within paragraphs, using transitional devices (e.g. *besides*, *on the other hand*). Demonstrates style and originality in his or her writing, and seeks to refine the content and formulation of texts, using appropriate strategies and resources autonomously.

Thorough competency development

4

Writes and produces texts for a variety of purposes (e.g. to inform, to convince). Even in more challenging contexts (less familiar topics, new text formats or text features), writes and produces texts that are understood upon first reading and in which ideas are coherent and well organized. Elaborates on ideas and supports opinions, in detail, with relevant facts, explanations and/or examples. Demonstrates adequate use of text components (e.g. setting, dialogue), as well as writing and production processes. Uses language repertoire that ensures clarity of texts and often uses varied vocabulary to avoid repetition. Uses some complex and varied sentence structures effectively, as well as mostly accurate language conventions. Effectively revises and edits texts using resources, strategies and/or feedback from teacher and/or peers.

Acceptable competency development

3

Writes and produces texts that meet the task requirements and are understood upon first reading with little interpretation, despite shifts in focus or omission of minor elements. Writing is on topic and demonstrates some knowledge of the topics addressed. Groups ideas to create texts that are easy to follow and appropriately adjusts language in texts to targeted audiences. Correctly uses simple sentence structures and familiar language conventions, and occasionally uses more complex sentence structures. Uses familiar vocabulary and seeks to use recently learned language in new tasks. Makes some improvements to own texts, but needs prompting from peers or teacher to go further. Uses available resources to revise and edit written or media texts.

Partial competency development

2

Writes and produces texts that partially meet the task requirements and often contain errors in choice of vocabulary, which hinders understanding of texts. Plans writing by completing a provided tool. Writes sentences that are often literal translations from mother tongue or closely resemble spoken language (e.g. structure, use of colloquial language). Writes sentences that are often incomplete or incorrect because they lack important elements. Often includes ideas that are not relevant to the tasks, or are related to the topic but not to each other. Uses familiar resources appropriately to correct obvious errors identified by peers or teacher.

Minimal competency development

1

Writes and produces texts that contain several ideas that are unrelated to the tasks, require a great deal of interpretation, and/or meet only a few task requirements. Incorporates words and expressions from mother tongue and/or uses the same words or phrases repeatedly throughout texts. Copies sentences from models directly into own texts and often lists words to lengthen texts. Needs guidance from teacher and/or peers to use a variety of resources and appropriate strategies.

At the end of each year of Secondary Cycle Two, the teacher must prepare a competency report after determining the competency levels attained by the students. Throughout the cycle, the teacher must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in interacting orally in English, in accordance with the requirements of the *Programme de formation de l'école québécoise* and, more specifically, with the guidelines under the heading *Development of Competency 1* (p. 17 of the Enriched English as a Second Language program).

In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually speak more fluently, refine their language repertoire and improve accuracy; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

For each year of the cycle, the following conditions must therefore be put in place:

- the use of English as the language of communication in the classroom, by both the teacher and the students
- a supportive classroom environment where students feel comfortable taking risks, participate in their learning and work in cooperation with others to provide and accept feedback with prompting, * support and guidance** from the teacher
- a variety of learning and evaluation situations that allow for differentiation (e.g. type of grouping, choice of topics); that promote various types of interactions, both structured and spontaneous (e.g. class discussions, small-group work, one-on-one discussions between peers or with the teacher); and that also allow for students to expand their language repertoire, and to build their knowledge of strategies and resources
- contexts where students investigate increasingly complex and meaningful issues and abstract ideas
- explicit teaching and modelling of communication and learning strategies
- access to resources, both human and material (e.g. posters of functional language, banks of expressions, ICT, teacher, peers)

Notes:

1. The scales for Cycle Two, Year One and Year Two, includes behaviours that could apply to the whole cycle and behaviours that are more specific to either Year One or Year Two.
2. Some behaviours are common to both programs. Although the behaviours are similar, they will be observed in different contexts (e.g. texts may be more complex for Enriched or topics may be more familiar for Core).

* In this document, *prompted* means the student needs to be reminded or encouraged.

** In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. clarifying, pointing in the right direction, giving a clue), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating).

Advanced competency development**5**

Participates actively and expresses himself or herself fluently in discussions on a broad range of topics, complex issues and abstract ideas. Elaborates on ideas, volunteers detailed explanations, and effectively uses ideas and language to achieve purpose (e.g. to persuade, to justify a point of view, to explain events). Adjusts pace and simplifies language to take other speakers into account. Plays with subtleties of language (e.g. uses humour, descriptions) to enhance his or her messages.

Thorough competency development**4**

Participates actively and confidently, even in more challenging contexts and formulates clear and detailed messages. Explores different, less obvious avenues of the topics/issues addressed and considers the context when discussing issues (e.g. ethical aspects, cultural differences). Grasps subtleties and nuances in messages and uses them to enrich his or her messages. Maintains interaction by spontaneously and respectfully acting as a resource for others while involved in tasks, and rephrases own messages or those of others, as needed. Speaks with ease and accuracy, often using typical English forms (e.g. *Had I known...*, *He picked up speed*). Uses complex sentence structures and a varied and mostly accurate language repertoire. Uses new vocabulary related to the topics at hand and seeks to use accurate language repertoire (e.g. asks for precise words or explanations of grammar points).

Acceptable competency development**3**

Speaks English and participates in a variety of contexts (e.g. unfamiliar topics, small or large teams). Takes turns, reacts to what others say and maintains interactions, often elaborating on ideas. Contributes to discussions on complex issues by making references to texts, personal knowledge and/or experiences. Expresses messages that are coherent, relevant to the tasks and/or contexts, and easily understood. Speaks with a certain degree of confidence (i.e. hesitations and errors do not hinder interaction). Uses targeted language conventions appropriately and perseveres even when unsure of certain words, functional language or language conventions. Cooperates with peers when carrying out tasks by volunteering ideas and adding information.

Partial competency development**2**

Participates in discussions on the few topics that he or she knows well. In other contexts, occasionally responds or expresses ideas (i.e. no sustained interaction, more isolated statements), and elaborates by making references to texts, personal knowledge and/or experiences, with prompting. Despite limited language repertoire, expresses complete messages, making effective use of strategies and resources, as needed.

Minimal competency development**1**

Communicates with peers and teacher for immediate needs and uses social conventions in classroom situations. Takes part in discussions when prompted, and maintains limited interaction. Fulfills own needs by asking questions or initiating interaction with teacher, and answers questions and responds to simple statements using familiar sentence structures (e.g. subject-verb-object). Expresses brief thoughts and/or incomplete messages on familiar topics by making brief references to examples, personal knowledge and/or experiences. Often expresses messages that are only partially understood due to, for example, frequent pauses or lack of language repertoire. Overuses the same strategies, such as stalling for time and gesturing, to take part in discussions. Requires help or prompting to use a variety of resources effectively.

At the end of each year of Secondary Cycle Two, the teacher must prepare a competency report after determining the competency levels attained by the students. Throughout the cycle, the teacher must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in reinvesting understanding of texts, in accordance with the requirements of the *Programme de formation de l'école québécoise* and, more specifically, with the guidelines under the heading *Development of Competency 2* (p. 26 of the Enriched English as a Second Language program).

In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually understand texts at a deeper level, will become more critical of the knowledge they should select from texts and will refine their language repertoire; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

For each year of the cycle, the following conditions must therefore be put in place:

- the use of English as the language of communication in the classroom, by both the teacher and the students
- a supportive classroom environment where students feel comfortable taking risks, participate in their learning, and work in cooperation with others to provide and accept feedback with prompting,* support and guidance** from the teacher
- a variety of learning and evaluation situations that allow for differentiation (e.g. choice of texts, of reinvestment tasks) and that allow students to learn how to enrich their knowledge of texts, refine their language repertoire, use the response process, and expand their inventory of strategies and resources
- opportunity to explore and respond to a variety of authentic popular, literary and information-based texts*** and to go beyond demonstrating basic understanding by using knowledge from texts to carry out meaningful reinvestment tasks
 - To do so, students select, organize and adapt knowledge from texts (e.g. internal and external features) to reinvestment tasks (e.g. supporting a personal stance on a topic by drawing relevant facts from texts, transforming a story into a comic strip)
 - This also implies the explicit teaching of internal and external features of texts and the terminology associated with these aspects
- explicit teaching and modelling of communication and learning strategies
- access to resources, both human and material (e.g. posters of functional language, ICT, magazines, newspapers, teacher, peers)

Notes:

1. The scales for Cycle Two, Year One and Year Two, includes behaviours that could apply to the whole cycle and behaviours that are more specific to either Year One or Year Two.
2. Some behaviours are common to both programs. Although the behaviours are similar, they will be observed in different contexts (e.g. texts may be more complex for Enriched or topics may be more familiar for Core).

* In this document, *prompted* means the student needs to be reminded or encouraged.

** In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. clarifying, pointing in the right direction, giving a clue), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating).

*** Text refers to any form of communication—spoken, written and visual—involving the English language.

5	Advanced competency development Fuels discussions about texts by offering various perspectives on issues and information presented in texts, and by introducing distinct, thought-provoking ideas during discussions. Often acts as a resource to peers to help them understand texts in order to ensure the flow of discussion. Understands the issues presented as well as subtleties and nuances, makes links between ideas in various texts, and transfers this understanding to reinvestment tasks. Expands on ideas from texts to enrich his or her reinvestment tasks, and integrates more subtle elements from texts, such as culture, tone and register.
4	Thorough competency development Demonstrates understanding of texts that may deal with complex issues or abstract ideas. Finds ideas that are not explicitly stated, makes links between ideas within a text and among texts on a given topic, and transfers this understanding to reinvestment tasks. Participates actively and confidently in discussions about texts by negotiating meaning, sharing different perspectives and making relevant references to texts. Accurately interprets texts (e.g. understands underlying values, stakes involved) and draws insightful conclusions. Effectively organizes relevant features from texts such as ideas, information and text components into reinvestment tasks, adapts them accordingly, and smoothly integrates language from texts. Selects and uses effective strategies (e.g. inferring, using contextual clues) to understand more complex texts, to bridge gaps in understanding of texts and to carry out reinvestment tasks.
3	Acceptable competency development Demonstrates understanding of the literal meaning of texts, makes connections between key or explicit elements in texts, and uses this understanding in reinvestment tasks. Participates in discussions to construct meaning of texts on a variety of topics, using information, ideas and vocabulary from texts, and referring to prior knowledge and/or personal experience. Furthers understanding of texts during discussions, using various means (e.g. asks relevant questions, discusses challenging passages). Demonstrates understanding of the claims and appeals made in media texts. Collects relevant, mostly accurate information, ideas and text components from a variety of texts and organizes them coherently to carry out reinvestment tasks that meet the task requirements and that demonstrate some critical thinking (i.e. depth of thought). Correctly reinvests language from texts in tasks or new contexts. Selects appropriate strategies and resources to understand texts and to successfully carry out reinvestment tasks.
2	Partial competency development Locates and uses specific information and makes connections between obvious elements in the texts, which is reflected in the reinvestment tasks. Uses direct references from texts to support claims and opinions, either in written responses or during discussions. Participates in discussions about texts on familiar topics, shares personal experiences and links them to texts. Carries out reinvestment tasks that partially meet the task requirements. Selects basic or obvious features from texts and integrates them into reinvestment tasks in a manner that may introduce inaccuracies or lack coherence. Requests feedback from teacher or peers to confirm own understanding of some elements of texts during class or small-group discussions.
1	Minimal competency development Prepares to explore texts by sharing prior knowledge and/or by brainstorming ideas on the topics at hand when prompted by teacher or peers. Makes brief comments in small-group discussions about texts when given time to reflect or refer to resources. Demonstrates partial understanding of texts, with support from teacher. Draws illogical or baseless conclusions, which results in inaccurate understanding of texts. Carries out reinvestment tasks with teacher or peer guidance. To carry out reinvestment tasks, copies information from texts or relies mostly on own ideas or prior knowledge instead of on ideas from texts. Uses available resources and familiar reading strategies.

At the end of each year of Secondary Cycle Two, the teacher must prepare a competency report after determining the competency levels attained by the students. Throughout the cycle, the teacher must present students with a variety of situations that enable them to demonstrate their competency in writing and in producing texts in English, in accordance with the requirements of the *Programme de formation de l'école québécoise* and, more specifically, with the guidelines under the heading *Development of Competency 3* (p. 33 of the Enriched English as a Second Language program).

In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually write and produce texts that are more fluid, refine their language repertoire and improve accuracy; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

For each year of the cycle, the following conditions must therefore be put in place:

- the use of English as the language of communication in the classroom, by both the teacher and the students
- a supportive classroom environment where students feel comfortable taking risks, participate in their learning, and work in cooperation with others to provide and accept feedback with prompting, * support and guidance** from the teacher
- a variety of learning and evaluation situations that allow for differentiation (e.g. choice of topics, text format); that allow students to enrich the repertoire of texts that they write and produce; and that allow them to continue to build an inventory of strategies and resources
- explicit teaching and modelling of the writing and production processes, and opportunities for students to deconstruct texts
- opportunity to write and produce a variety of texts for authentic purposes and audiences, and to experiment with the various phases of the writing and production processes, as well as with new ideas and original ways of using language
- explicit teaching and modelling of communication and learning strategies
- access to resources, both human and material (e.g. posters of functional language, models of texts, ICT, teacher, peers)

Notes:

1. The scales for Cycle Two, Year One and Year Two, includes behaviours that could apply to the whole cycle and behaviours that are more specific to either Year One or Year Two.
2. Some behaviours are common to both programs. Although the behaviours are similar, they will be observed in different contexts (e.g. texts may be more complex for Enriched or topics may be more familiar for Core).

* In this document, *prompted* means the student needs to be reminded or encouraged.

** In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. clarifying, pointing in the right direction, giving a clue), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating).

Advanced competency development

5

Writes and produces a wide range of texts that show style and originality. Correctly uses a broad language repertoire and seeks to enhance messages by using various typical English forms. Uses personalized means to revise and edit texts effectively. Writes elaborate content, effectively using ideas and language to create a compelling progression of ideas or events. Uses various resources effectively and goes beyond what is readily available to improve his or her texts.

Thorough competency development

4

Writes and produces a wide range of pertinent texts that flow, are coherent and are easy to understand because of highly accurate English sentence structures and effective organization of ideas. Writes or produces texts that achieve purpose of tasks (e.g. argue, analyze, persuade) and have desired impact on audiences. Maintains a clear focus throughout texts and presents insightful ideas. Writes texts that contain correct typical English forms. Experiments with own writing style and enriches texts by drawing on relevant personal experience. Connects ideas between and within paragraphs, using appropriate transitional devices (e.g. *besides*, *on the other hand*). Seeks to refine the content and formulation of texts. Uses precise vocabulary, proper register and mostly accurate language conventions. Effectively revises and edits texts using appropriate resources and/or strategies, as needed.

Acceptable competency development

3

Writes and produces texts that are on topic, meet the task requirements and are understood upon first reading, despite shifts in focus or omission of minor elements. Writes and produces texts for a variety of purposes (e.g. inform, convince), in which ideas are supported with relevant facts, examples and/or explanations. Explores more complex issues and abstract ideas through own writing, and elaborates on ideas and viewpoints. Demonstrates effective use of text components (e.g. setting, dialogue) in a variety of text formats within the three text types. Uses familiar language conventions and seeks to write or produce more effective texts by using a more effective, accurate vocabulary and/or recently learned language. Adjusts language level in texts to targeted audiences and integrates some feedback from peers and teacher to improve writing and production tasks. Selects the resources and/or strategies that best suit his or her needs.

Partial competency development

2

Writes and produces texts that are for the most part coherent but lack important elements, resulting in some unclear or only partially developed ideas. Writes and produces texts that lack a clear focus or organization and contain ideas that are somewhat repetitive or disconnected. Uses text components appropriately when provided with models, and uses the writing and production processes when prompted. Uses simple sentence structures and familiar language, sometimes repeatedly. Makes errors in choice of vocabulary and language conventions that hinder understanding. Makes simple improvements to texts using available resources, based on teacher or peer feedback.

Minimal competency development

1

Writes and produces texts that require more than one reading to be understood and only partially meet the task requirements. Follows the steps of the writing and production processes with step-by-step instructions when prompted or reminded by teacher. Copies sentences from models directly into own text and overuses certain phrases and expressions due to limited language repertoire (e.g. *I think, I don't think*). Uses specific strategies when guided, and available resources when prompted.

MATHÉMATIQUE
Compétence 1 : Résoudre une situation-problème
3^e et 4^e années du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations-problèmes variées qui lui ont permis de développer sa compétence à résoudre une situation-problème, conformément aux exigences du Programme de formation.

Puisque la même échelle s'applique aux trois séquences ainsi qu'aux trois années du 2^e cycle, il importe que l'enseignant propose des situations qui respectent les paramètres présentés dans la rubrique *Développement de la compétence* (p. 24 du programme de mathématique). Ces paramètres servent à élaborer, à moduler, à modifier ou à nuancer la complexité des situations et sont associés à la démarche réflexive de l'élève, aux contextes et aux modalités de réalisation ou aux ressources à mobiliser. Cette rubrique présente l'esprit qui caractérise chacune des séquences et donne un aperçu des éléments de contenu qui pourraient être associés aux situations-problèmes.

Remarque :

Conformément aux critères d'évaluation de la compétence *Résoudre une situation-problème*, l'échelle fait référence à la validation des étapes de la solution. Cependant, ainsi que le précise le programme de mathématique (p. 23), il n'est pas toujours possible d'observer des traces explicites de la validation.

MATHÉMATIQUE

Compétence 1 : Résoudre une situation-problème

3^e et 4^e années du secondaire

5

Compétence marquée

Dégage toutes les données pertinentes et tient compte de toutes les contraintes à respecter. Détermine toutes les étapes à franchir et utilise des stratégies efficaces (efficaces et économiques). Fait appel aux concepts et processus mathématiques requis et produit une solution exacte ou comportant des erreurs mineures (erreurs de calcul, imprécisions, oublis, etc.). Valide sa solution et la rectifie au besoin. Présente une solution dont les traces sont complètes et structurées. Respecte les règles et conventions propres au langage mathématique. Explique ou justifie, au besoin, les étapes de sa solution.

4

Compétence assurée

Dégage la plupart des données pertinentes et tient compte de la plupart des contraintes à respecter. Détermine la plupart des étapes à franchir et utilise des stratégies efficaces. Fait appel à la plupart des concepts et processus mathématiques requis et produit une solution comportant peu d'erreurs relatives à ceux-ci. Valide les principales étapes de sa solution et la rectifie au besoin. Présente une solution dont les traces sont structurées, bien que certaines étapes soient implicites. Respecte les règles et conventions propres au langage mathématique malgré quelques erreurs mineures ou imprécisions. Explique et justifie, au besoin, les principales étapes de sa solution.

3

Compétence acceptable

Dégage quelques données pertinentes et tient compte de quelques contraintes à respecter. Détermine quelques étapes à franchir et utilise des stratégies peu efficaces. Fait appel à quelques concepts et processus mathématiques requis et produit une solution comportant quelques erreurs relatives à ceux-ci. Valide quelques étapes de sa solution. Présente une solution dont les traces sont peu structurées ou dont plusieurs étapes sont implicites ou manquantes. Commet quelques erreurs relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique. Explique, au besoin, quelques étapes de sa solution.

2

Compétence peu développée

Dégage peu de données pertinentes et tient compte de peu de contraintes à respecter. Détermine les étapes à franchir les plus simples et utilise des stratégies peu appropriées. Fait appel à peu de concepts et processus mathématiques requis et produit une solution partielle comportant plusieurs erreurs relatives à ceux-ci. Remet peu en question ce qu'il obtient. Présente une solution dont les traces sont constituées d'éléments isolés. Commet plusieurs erreurs relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique. Explique et justifie, au besoin, les étapes les plus simples de sa solution.

1

Compétence très peu développée

Dégage des données sans distinguer celles qui sont pertinentes de celles qui ne le sont pas et tient compte, tout au plus, d'une contrainte à respecter. Utilise des stratégies inappropriées. Fait appel à des concepts et processus mathématiques peu appropriés et produit une solution inappropriée ou ne produit aucune solution. Laisse des traces si on lui présente un modèle ou une démarche à reproduire. Se soucie peu ou pas des règles et conventions propres au langage mathématique. Explique, au besoin, quelques-unes des étapes les plus simples du modèle ou de la démarche qu'on lui a fourni.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de développer sa compétence à déployer un raisonnement mathématique, conformément aux exigences du Programme de formation. Le développement de cette compétence au deuxième cycle s'appuie sur les acquis du premier cycle. Les types de raisonnement à déployer se raffinent. Les réseaux de concepts et de processus construits par l'élève s'approfondissent et s'élargissent.

Puisque la même échelle s'applique aux trois séquences ainsi qu'aux trois années du 2^e cycle, il importe que l'enseignant propose des situations qui respectent les paramètres présentés dans la rubrique *Développement de la compétence* (p. 33 du programme de mathématique). Ces paramètres servent à élaborer, à moduler, à modifier ou à nuancer la complexité des situations et sont associés à la démarche réflexive de l'élève, aux contextes et aux modalités de réalisation ou aux ressources à mobiliser. Cette rubrique présente l'esprit qui caractérise chacune des séquences et donne un aperçu des éléments de contenu qui pourraient être associés aux situations.

MATHÉMATIQUE

Compétence 2 : Déployer un raisonnement mathématique

3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

5

Cerne tous les aspects de la situation et recourt à des stratégies efficaces (efficaces et économiques) dans la mise en œuvre de son raisonnement mathématique. Fait appel aux concepts et processus mathématiques lui permettant de répondre de façon efficiente aux exigences de la situation. Applique de façon appropriée les concepts et processus mathématiques requis. Présente une démarche complète et structurée qui rend explicite ce qu'il a fait. Respecte de façon rigoureuse les règles et conventions propres au langage mathématique. Utilise de façon rigoureuse des arguments appropriés pour justifier ou appuyer au besoin ses affirmations, ses conclusions ou ses résultats. Formule une conjecture ou des conjectures appropriées qui couvrent tous les aspects de la situation.

Compétence assurée

4

Cerne la plupart des aspects de la situation et recourt à des stratégies efficaces dans la mise en œuvre de son raisonnement mathématique. Fait appel aux concepts et processus mathématiques appropriés lui permettant de répondre aux exigences de la situation. Applique de façon appropriée les concepts et processus mathématiques requis en commettant des erreurs mineures (erreurs de calcul, imprécisions, oublis, etc.). Présente une démarche complète et structurée qui rend explicite ce qu'il a fait, bien que certaines étapes soient implicites. Respecte les règles et conventions propres au langage mathématique malgré la présence de quelques erreurs mineures ou imprécisions. Utilise des arguments corrects pour justifier ou appuyer au besoin ses affirmations, ses conclusions ou ses résultats. Formule une conjecture ou des conjectures appropriées qui couvrent la plupart des aspects importants de la situation.

Compétence acceptable

3

Cerne quelques aspects de la situation et recourt à des stratégies peu efficaces dans la mise en œuvre de son raisonnement mathématique. Fait appel à quelques concepts et processus mathématiques appropriés pour répondre aux exigences de la situation. Applique les concepts et processus mathématiques requis en commettant quelques erreurs. Présente une démarche peu structurée ou qui manque de clarté, rendant peu explicite ce qu'il a fait. Commet quelques erreurs relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique. Utilise quelques arguments appropriés ou élémentaires pour justifier ou appuyer au besoin ses affirmations, ses conclusions ou ses résultats. Formule une conjecture ou des conjectures partiellement appropriées couvrant quelques aspects de la situation.

Compétence peu développée

2

Cerne peu d'aspects de la situation et recourt à des stratégies peu appropriées dans la mise en œuvre de son raisonnement mathématique. Fait appel à peu de concepts et processus mathématiques appropriés pour répondre aux exigences de la situation. Applique les concepts et processus mathématiques requis en commettant plusieurs erreurs. Présente des éléments isolés en guise de démarche, laissant peu de traces pour rendre explicite ce qu'il a fait. Commet plusieurs erreurs relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique. Utilise des arguments peu appropriés pour justifier ou appuyer au besoin ses affirmations, ses conclusions ou ses résultats. Formule une conjecture ou des conjectures peu appropriées et tenant compte de peu d'aspects de la situation.

Compétence très peu développée

1

Cerne des aspects non pertinents de la situation et recourt à des stratégies inappropriées dans la mise en œuvre de son raisonnement mathématique. Fait appel à des concepts et processus mathématiques non appropriés à la situation. Applique les concepts et processus mathématiques retenus en commettant plusieurs erreurs conceptuelles ou procédurales. Présente une démarche n'ayant aucun lien avec la situation ou ne laisse aucune trace. Se soucie peu ou pas des règles et conventions propres au langage mathématique. Utilise des arguments erronés ou sans liens avec la situation pour justifier ou appuyer au besoin ses affirmations, ses conclusions ou ses résultats. Formule une conjecture ou des conjectures inappropriées ou sans liens avec la situation.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de développer sa compétence à communiquer à l'aide du langage mathématique, conformément aux exigences du Programme de formation.

Puisque la même échelle s'applique aux trois séquences ainsi qu'aux trois années du 2^e cycle, il importe que l'enseignant propose des situations qui respectent les paramètres présentés dans la rubrique *Développement de la compétence* (p. 43 du programme de mathématique). Ces paramètres servent à élaborer, à moduler, à modifier ou à nuancer la complexité des situations et sont associés à la démarche réflexive de l'élève, aux contextes et aux modalités de réalisation ou aux ressources à mobiliser. Cette rubrique présente l'esprit qui caractérise chacune des séquences et donne un aperçu des éléments de contenu qui pourraient être associés aux situations de communication.

MATHÉMATIQUE

Compétence 3 : Communiquer à l'aide du langage mathématique

3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

5

Interprète un message mathématique en tenant compte de tous les éléments importants. Dégage toutes les informations pertinentes du traitement des données. Fait appel aux concepts et processus mathématiques les plus appropriés à l'objet du message à interpréter ou à produire. Traduit avec rigueur les éléments du message qui requiert cette opération à l'aide du ou des registres de représentation sémiotique les plus efficaces. Produit un message mathématique complet et articulé dont les arguments sont rigoureux. Tient compte de manière efficace du destinataire et de l'intention de communication. Fait appel aux éléments du langage mathématique et du langage courant pour traduire avec efficacité un message ou exprimer avec clarté et rigueur ses idées. Respecte de façon rigoureuse les règles et conventions propres au langage mathématique.

Compétence assurée

4

Interprète un message mathématique en tenant compte de la plupart des éléments importants. Dégage la plupart des informations pertinentes du traitement des données. Fait appel aux concepts et processus mathématiques appropriés à l'objet du message à interpréter ou à produire. Traduit la plupart des éléments du message qui requiert cette opération à l'aide du ou des registres de représentation sémiotique appropriés. Produit un message mathématique bien organisé dont les arguments sont appropriés. Tient compte, de manière appropriée, du destinataire et de l'intention de communication. Fait appel à la plupart des éléments du langage mathématique et du langage courant de façon appropriée pour traduire un message ou pour exprimer ses idées. Respecte les règles et conventions propres au langage mathématique malgré la présence de quelques erreurs mineures ou imprécisions.

Compétence acceptable

3

Interprète un message mathématique en tenant compte de quelques éléments importants. Dégage quelques informations pertinentes du traitement des données. Fait appel à quelques concepts et processus mathématiques appropriés à l'objet du message à interpréter ou à produire. Traduit quelques éléments du message qui requiert cette opération à l'aide du ou des registres de représentation sémiotique appropriés. Produit un message mathématique peu organisé dont quelques arguments sont appropriés ou peuvent être élémentaires. Tient compte, parfois avec difficulté, du destinataire et de l'intention de communication. Fait appel, de façon appropriée, à quelques éléments du langage mathématique et du langage courant pour traduire un message ou pour exprimer ses idées. Commet quelques erreurs relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique.

Compétence peu développée

2

Interprète un message mathématique en tenant compte de peu d'éléments importants. Dégage peu d'informations pertinentes du traitement des données. Fait appel à peu de concepts et processus mathématiques appropriés à l'objet du message à interpréter ou à produire. Traduit peu d'éléments du message qui requiert cette opération à l'aide d'un ou de registres de représentation sémiotique. Produit un message mathématique confus dont les arguments sont peu appropriés. Se soucie peu du destinataire et de l'intention de communication. Fait appel aux éléments du langage mathématique et du langage courant de façon peu appropriée pour traduire un message ou pour exprimer ses idées. Commet plusieurs erreurs relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique.

Compétence très peu développée

1

Interprète un message mathématique en tenant compte d'éléments non importants liés au contexte. Dégage des informations non pertinentes du traitement des données. Fait appel à des concepts et processus mathématiques non appropriés ou sans liens avec l'objet du message à interpréter ou à produire. Traduit de façon inappropriée des éléments du message qui requiert cette opération à l'aide d'un ou de registres de représentation sémiotique. Produit un message mathématique sans liens avec la situation et dont les arguments sont inappropriés. Fait appel aux éléments du langage mathématique et du langage courant de façon inappropriée pour traduire un message ou pour exprimer ses idées. Se soucie peu ou ne se soucie pas des règles et conventions propres au langage mathématique.

Au deuxième cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 15 du programme de science et technologie).

Les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées à l'élève suscitent son engagement dans la résolution de problèmes faisant appel à une démarche expérimentale ou de conception. Ces situations comportent donc des manipulations et entraînent des démarches de modélisation et d'observation, de même que des démarches empiriques dans certains cas.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques propres à chacune des années, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, les situations devraient entre autres :

- comporter un problème bien circonscrit (la plupart des sous-tâches sont indiquées à l'élève);
- exiger la mobilisation des concepts associés au thème *L'humain, un organisme vivant*;
- viser, de manière générale, une compréhension qualitative des concepts;
- offrir un nombre suffisant de ressources parmi lesquelles l'élève effectue une sélection;
- amener l'élève à faire appel aux démarches, aux stratégies ou aux techniques appropriées;
- permettre à l'élève d'avoir recours à un soutien pour contrôler des variables;
- donner lieu à des moments de retour réflexif dirigé.

En 4^e année du secondaire, pour le cours de science et technologie, les situations devraient entre autres :

- comporter un problème peu circonscrit (les sous-tâches ne sont pas toutes indiquées à l'élève);
- exiger la mobilisation des concepts associés aux problématiques environnementales à l'étude;
- amener l'élève à traiter des concepts de manière qualitative et quantitative;
- exiger une recherche de ressources supplémentaires, nécessaires à la résolution du problème;
- nécessiter la justification du choix des démarches, des stratégies ou des techniques;
- amener l'élève à contrôler les variables de façon autonome;
- donner lieu à des moments de retour réflexif, individuellement ou en équipe.

Pour le cours optionnel de science et technologie de l'environnement, les situations devraient **en plus** :

- amener l'élève à traiter le plus souvent possible des concepts de manière quantitative;
- exiger de la rigueur de la part de l'élève;
- mettre l'accent sur le formalisme mathématique et sur la prise en compte des erreurs liées à la mesure;
- viser le développement des attitudes associées à l'efficacité et à l'efficience.

Compétence marquée

5 Traduit clairement et de façon complète le problème à résoudre ou le besoin à satisfaire. Formule des hypothèses ou des pistes de solution qu'il justifie en s'appuyant sur les concepts appropriés. Dans l'élaboration de son plan d'action, prévoit le contrôle des variables ayant une incidence sur les résultats. Suggère des étapes différentes qui enrichissent son plan d'action. Propose des outils, des équipements ou des matériaux en plus de ceux mis à sa disposition et en justifie l'usage si nécessaire. Organise ses données selon des formats facilitant leur traitement ou leur interprétation. Propose des réponses complètes ou des solutions efficaces. Justifie, à l'aide des résultats obtenus, les modifications à apporter à son plan d'action.

Compétence assurée

4 Sélectionne les informations pertinentes liées au problème à résoudre ou au besoin à satisfaire. Formule des hypothèses vraisemblables ou des pistes de solution réalisables qu'il justifie et qui respectent les contraintes du problème et les conditions de réalisation relatives à sa résolution. Planifie chacune des étapes de son plan d'action en prévoyant le contrôle de variables susceptibles d'influer sur ses résultats. Dans la mise en œuvre de son plan d'action, consigne les éléments nécessaires à l'élaboration de ses réponses ou de ses solutions et se réajuste au besoin. Recueille des données valables en utilisant correctement les outils et les instruments choisis. En science, vérifie la concordance entre l'hypothèse et l'analyse des résultats obtenus. En technologie, s'assure que sa solution répond au besoin identifié ou aux exigences du cahier des charges. Propose des réponses ou des solutions appropriées qui tiennent compte de ses résultats ou de ses essais. Suggère, au besoin, des améliorations à apporter à son plan d'action.

De plus, pour le cours optionnel de science et technologie de l'environnement :

Tient compte des erreurs liées aux mesures lors de la prise de données et du traitement de ses résultats. Recourt au formalisme mathématique requis pour traiter ses résultats et appuyer son raisonnement.

Compétence acceptable

3 Relève des éléments du problème à résoudre ou du besoin à satisfaire. Formule des hypothèses ou des pistes de solution qui tiennent compte de certaines contraintes du problème. Propose un plan d'action sommaire en identifiant des variables susceptibles d'influer sur les résultats. Travaille de façon sécuritaire pour lui et pour les autres. Présente, dans les traces de son plan d'action, des éléments de la collecte de données et un parcours qui respecte les étapes planifiées. En science, établit des liens entre l'hypothèse et l'analyse des résultats. En technologie, propose une solution en relation avec ses essais, répondant partiellement au besoin identifié ou aux exigences du cahier des charges. Propose des réponses ou des solutions qui sont généralement en relation avec ses résultats ou ses essais.

De plus, pour le cours optionnel de science et technologie de l'environnement :

Recourt au formalisme mathématique requis, mais avec des erreurs mineures (exemple : erreur de conversion des unités de mesure).

Compétence peu développée

2 Formule des suppositions plus ou moins reliées au problème à résoudre ou au besoin à satisfaire. Propose un plan d'action incomplet en identifiant des variables peu ou pas pertinentes. Manipule des outils, des équipements et des matériaux parmi ceux mis à sa disposition. Décrit, dans les traces de sa démarche, certaines étapes réalisées ou certains aspects de sa solution. Présente les résultats obtenus et propose des réponses ou des solutions sans vérifier si elles ont un lien avec ses résultats ou avec le problème.

Compétence très peu développée

1 Retranscrit des éléments du problème ou du cahier des charges tels qu'ils sont présentés. Entreprend une action sans établir de plan. Selon le matériel mis à sa disposition, reproduit des manipulations familières, reliées ou non au problème à résoudre. Énumère, dans les traces de sa démarche, quelques actions réalisées. Présente les résultats obtenus sans proposer d'explications ou de solutions reliées au problème.

Au deuxième cycle du secondaire, l'enseignant réalise un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 19 du programme de science et technologie).

Les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées à l'élève doivent l'amener à mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques. Différentes stratégies pédagogiques utilisées dans le cadre d'une résolution de problème, comme l'approche par problème, l'étude de cas, la controverse ou le projet, peuvent se prêter au développement d'une approche réflexive, dans la mesure où on amène l'élève à se poser des questions et à prendre du recul à l'égard de sa démarche. L'analyse de données ou d'informations lui permet de poursuivre le développement de ses habiletés cognitives dans des situations de plus en plus complexes.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques propres à chacune des années, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, les situations devraient entre autres :

- comporter un nombre limité d'aspects et de points de vue liés à la problématique;
- exiger la mobilisation des concepts associés au thème *L'humain, un organisme vivant*;
- viser, de manière générale, une compréhension qualitative des concepts;
- offrir un nombre suffisant de ressources parmi lesquelles l'élève effectue une sélection;
- amener l'élève à faire appel aux démarches, aux stratégies ou aux techniques appropriées;
- permettre à l'élève d'être accompagné pour construire son opinion;
- donner lieu à des moments de retour réflexif dirigé.

En 4^e année du secondaire, pour le cours de science et technologie, les situations devraient entre autres :

- comporter plusieurs aspects et points de vue liés à la problématique;
- exiger la mobilisation des concepts associés aux problématiques environnementales à l'étude;
- amener l'élève à traiter des concepts de manière qualitative et quantitative;
- exiger une recherche de ressources supplémentaires, nécessaires à la résolution de la problématique;
- nécessiter la justification du choix des démarches, des stratégies ou des techniques;
- amener l'élève à construire son opinion de façon autonome;
- donner lieu à des moments de retour réflexif, individuellement ou en équipe.

Pour le cours optionnel de science et technologie de l'environnement, les situations devraient **en plus** :

- exiger le recours au formalisme mathématique lorsque la situation s'y prête;
- exiger le recours à une argumentation riche et variée dans sa construction d'opinion;
- viser le développement des attitudes associées à l'efficacité et à l'efficience.

Compétence marquée**5**

Justifie son explication, sa solution ou son opinion provisoire en s'appuyant sur ses connaissances scientifiques ou technologiques. Enrichit ses explications ou ses solutions d'éléments complémentaires aux concepts clés de la problématique. Propose des améliorations relatives au choix des matériaux ou au procédé de fabrication de l'objet technique ou du système technologique. Fournit des explications, justifie ses solutions ou défend ses opinions en s'appuyant sur des principes scientifiques ou technologiques allant au-delà des aspects explicites de la problématique. Recourt au formalisme mathématique pour enrichir ses explications. Au terme du processus, identifie des retombées positives et négatives liées à la problématique.

Compétence assurée**4**

Formule des questions permettant de cerner les aspects essentiels liés à la problématique et à son contexte. Élabore, en mobilisant ses connaissances, ses démarches de résolution de problème à partir d'une explication, d'une solution ou d'une opinion provisoire. Dégage les principaux éléments constitutifs d'un objet technique, d'un système technologique ou d'un produit. Établit des liens pertinents entre la problématique et les principes scientifiques ou technologiques en cause. Décrit les principes de fonctionnement ou de construction d'un objet technique ou du système technologique et de ses principaux sous-systèmes et mécanismes. Justifie ses explications, ses solutions ou ses opinions en s'appuyant surtout sur des principes scientifiques ou technologiques tirés d'informations obtenues de sources crédibles. Fait appel au formalisme mathématique lorsque la situation s'y prête. Produit des explications ou des solutions cohérentes en utilisant les concepts, les lois, les théories et les modèles de la science et de la technologie. Au terme du processus, identifie des retombées réalistes liées à la problématique.

Compétence acceptable**3**

Formule des questions qui cernent en partie des aspects essentiels de la problématique. Détermine la fonction globale d'un objet technique, d'un système technologique ou d'un produit. Établit des liens évidents entre la problématique et les concepts, lois, théories et modèles en cause. Décrit sommairement les principes de fonctionnement de l'objet technique ou du système technologique. Utilise un formalisme mathématique comportant des erreurs mineures (exemple : erreur concernant la conversion des unités de mesure). Produit des explications ou des solutions partielles. Au terme du processus, identifie des retombées accessoires à la problématique.

Compétence peu développée**2**

Propose une explication, une solution ou émet une opinion provisoire sans fondement. Établit des liens plus ou moins pertinents entre la problématique et les concepts. Nomme certains principes de fonctionnement d'un objet technique, d'un système technologique ou d'un produit. Au terme du processus, produit une ébauche d'explication ou de solution.

Compétence très peu développée**1**

Formule des questions axées uniquement sur des éléments accessoires. Retranscrit telles quelles des informations liées à la problématique. Attribue un usage peu approprié à un objet technique, à un système technologique ou à un produit. Au terme du processus, émet des opinions injustifiées.

Au deuxième cycle du secondaire, l'enseignant réalise un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 23 du programme de science et technologie).

Les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées à l'élève lui demandent de choisir un mode de représentation approprié, d'utiliser, à l'oral comme à l'écrit, un vocabulaire scientifique et technologique adéquat et d'établir des liens entre des concepts et leurs diverses représentations graphiques ou symboliques.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques propres à chacune des années, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, les situations devraient, entre autres :

- comporter des indications liées à l'analyse, à la production ou à la transmission du message;
- exiger la mobilisation des concepts associés au thème *L'humain, un organisme vivant*;
- viser, de manière générale, une compréhension qualitative des concepts;
- offrir un nombre suffisant de ressources, parmi lesquelles l'élève effectue une sélection;
- amener l'élève à faire appel aux démarches, aux stratégies ou aux techniques appropriées;
- donner lieu à des moments de retour réflexif dirigé.

En 4^e année du secondaire, les situations devraient, entre autres :

- comporter un nombre limité d'indications liées à l'analyse, à la production ou à la transmission du message;
- exiger la mobilisation des concepts associés aux problématiques environnementales à l'étude;
- amener l'élève à traiter des concepts de manière qualitative et quantitative;
- exiger une recherche de ressources supplémentaires;
- nécessiter la justification du choix des démarches, des stratégies ou des techniques;
- donner lieu à des moments de retour réflexif individuellement ou en équipe.

Compétence marquée

5

Rehausse la qualité de la communication en faisant appel à des éléments complémentaires. Interprète avec exactitude l'information contenue dans le message. Identifie et utilise des sources d'information pertinentes et, sur demande, en justifie la crédibilité en s'appuyant sur des critères valables. Vulgarise son message de façon à en faciliter la compréhension et l'interprétation. Utilise une terminologie allant au-delà de celle exigée par la tâche tout en respectant les règles et les conventions dans l'ensemble des modes de représentation. Choisit des modes de représentation efficaces.

Compétence assurée

4

Sélectionne les éléments appropriés à la réalisation de la tâche. Identifie et utilise des sources d'information crédibles. Organise correctement les éléments de son message, l'adapte aux destinataires et le transmet clairement. Produit un message qui respecte la propriété intellectuelle et recourt à une terminologie conforme aux règles et conventions en usage. Utilise des modes de représentation appropriés en faisant appel, au besoin, aux technologies de l'information et de la communication pour présenter des données sous forme de tableaux, de graphiques ou de schémas.

Compétence acceptable

3

Décode des données contenues dans le message. Utilise des sources d'information dont la crédibilité peut varier. Organise et adapte partiellement des éléments de son message. Emploie, pour les concepts les plus simples, une terminologie qui respecte les règles et les conventions. Choisit des modes de représentation acceptables pour présenter des données.

Compétence peu développée

2

Transcrit des données contenues dans le message à interpréter. Produit un message en juxtaposant des éléments et sans l'adapter aux destinataires. Utilise un vocabulaire élémentaire ou des modes de représentation qui respectent peu les règles et les conventions.

Compétence très peu développée

1

Omet d'identifier les sources d'information consultées. Présente un nombre restreint d'éléments, ce qui rend difficile la compréhension du message. Utilise un vocabulaire familier ou des modes de représentation sans se soucier des règles et des conventions.

Au deuxième cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 16 du programme d'applications technologiques et scientifiques).

Les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées à l'élève suscitent son engagement dans la résolution de problèmes faisant appel à une démarche expérimentale ou de conception. Ces situations comportent donc des manipulations et entraînent des démarches de modélisation et d'observation, de même que des démarches empiriques dans certains cas.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques propres à chacune des années, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, les situations devraient entre autres :

- comporter un problème bien circonscrit (la plupart des sous-tâches sont indiquées à l'élève);
- exiger la mobilisation des concepts de la 3^e année du secondaire associés aux champs technologiques à l'étude;
- viser, de manière générale, une compréhension qualitative des concepts;
- offrir un nombre suffisant de ressources parmi lesquelles l'élève effectue une sélection;
- amener l'élève à faire appel aux démarches, aux stratégies ou aux techniques appropriées;
- permettre à l'élève d'avoir recours à un soutien pour contrôler des variables;
- donner lieu à des moments de retour réflexif dirigé.

En 4^e année du secondaire, les situations devraient entre autres :

- comporter un problème peu circonscrit (les sous-tâches ne sont pas toutes indiquées à l'élève);
- exiger la mobilisation des concepts de la 4^e année du secondaire associés aux champs technologiques à l'étude;
- amener l'élève à traiter des concepts de manière qualitative et quantitative;
- exiger une recherche de ressources supplémentaires, nécessaires à la résolution du problème;
- nécessiter la justification du choix des démarches, des stratégies ou des techniques;
- amener l'élève à contrôler les variables de façon autonome;
- donner lieu à des moments de retour réflexif, individuellement ou en équipe.

APPLICATIONS TECHNOLOGIQUES ET SCIENTIFIQUES

Compétence 1 : Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique
3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

5

Traduit clairement et de façon complète le problème à résoudre ou le besoin à satisfaire. Formule des hypothèses ou des pistes de solution qu'il justifie en s'appuyant sur les concepts appropriés. Dans l'élaboration de son plan d'action, prévoit le contrôle des variables ayant une incidence sur les résultats. Suggère des étapes différentes qui enrichissent son plan d'action. Propose des outils, des équipements ou des matériaux en plus de ceux mis à sa disposition et en justifie l'usage si nécessaire. Organise ses données selon des formats facilitant leur traitement ou leur interprétation. Propose des réponses complètes ou des solutions efficaces. Justifie, à l'aide des résultats obtenus, les modifications à apporter à son plan d'action.

Compétence assurée

4

Sélectionne les informations pertinentes liées au problème à résoudre ou au besoin à satisfaire. Formule des hypothèses vraisemblables ou des pistes de solution réalisables qu'il justifie et qui respectent les contraintes du problème et les conditions de réalisation relatives à sa résolution. Planifie chacune des étapes de son plan d'action en prévoyant le contrôle de variables susceptibles d'influer sur ses résultats. Dans la mise en œuvre de son plan d'action, consigne les éléments nécessaires à l'élaboration de ses réponses ou de ses solutions et se réajuste au besoin. Recueille des données valables en utilisant correctement les outils et les instruments choisis. En science, vérifie la concordance entre l'hypothèse et l'analyse des résultats obtenus. En technologie, s'assure que sa solution répond au besoin identifié ou aux exigences du cahier des charges. Propose des réponses ou des solutions appropriées qui tiennent compte de ses résultats ou de ses essais. Suggère, au besoin, des améliorations à apporter à son plan d'action.

Compétence acceptable

3

Relève des éléments du problème à résoudre ou du besoin à satisfaire. Formule des hypothèses ou des pistes de solution qui tiennent compte de certaines contraintes du problème. Propose un plan d'action sommaire en identifiant des variables susceptibles d'influer sur les résultats. Travaille de façon sécuritaire pour lui et pour les autres. Présente, dans les traces de son plan d'action, des éléments de la collecte de données et un parcours qui respecte les étapes planifiées. En science, établit des liens entre l'hypothèse et l'analyse des résultats. En technologie, propose une solution en relation avec ses essais, répondant partiellement au besoin identifié ou aux exigences du cahier des charges. Propose des réponses ou des solutions qui sont généralement en relation avec ses résultats ou ses essais.

Compétence peu développée

2

Formule des suppositions plus ou moins reliées au problème à résoudre ou au besoin à satisfaire. Propose un plan d'action incomplet en identifiant des variables peu ou pas pertinentes. Manipule des outils, des équipements et des matériaux parmi ceux mis à sa disposition. Décrit, dans les traces de sa démarche, certaines étapes réalisées ou certains aspects de sa solution. Présente les résultats obtenus et propose des réponses ou des solutions sans vérifier si elles ont un lien avec ses résultats ou avec le problème.

Compétence très peu développée

1

Retranscrit des éléments du problème ou du cahier des charges tels qu'ils sont présentés. Entreprend une action sans établir de plan. Selon le matériel mis à sa disposition, reproduit des manipulations familières, reliées ou non au problème à résoudre. Énumère, dans les traces de sa démarche, quelques actions réalisées. Présente les résultats obtenus sans proposer d'explications ou de solutions reliées au problème.

APPLICATIONS TECHNOLOGIQUES ET SCIENTIFIQUES
Compétence 2 : Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques
3^e et 4^e années du secondaire

Au deuxième cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 20 du programme d'applications technologiques et scientifiques).

Les situations d'apprentissages et d'évaluation proposées à l'élève doivent l'amener à mettre à profit ses connaissances scientifiques ou technologiques. En choisissant des applications diverses, l'enseignant peut proposer des tâches variées qui rejoignent divers styles d'apprentissage. Différentes stratégies pédagogiques utilisées dans le cadre d'une résolution de problème, comme l'approche par problème, l'étude de cas, la controverse ou le projet, peuvent se prêter au développement d'une approche réflexive, dans la mesure où on amène l'élève à se poser des questions et à prendre du recul à l'égard de sa démarche. L'analyse de données ou d'informations lui permet de poursuivre le développement de ses habiletés cognitives dans des situations de plus en plus complexes.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques propres à chacune des années, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, les situations devraient entre autres :

- comporter un nombre limité d'aspects et de points de vue liés à l'application;
- être axées sur l'analyse, l'entretien ou la réparation d'applications associées aux concepts de la troisième année du secondaire et aux champs technologiques à l'étude;
- viser, de manière générale, une compréhension qualitative des concepts;
- offrir un nombre suffisant de ressources parmi lesquelles l'élève effectue une sélection;
- amener l'élève à faire appel aux démarches, aux stratégies ou aux techniques appropriées;
- permettre à l'élève d'avoir recours à un soutien pour contrôler l'état de fonctionnement d'un objet technique ou d'un système technologique;
- donner lieu à des moments de retour réflexif dirigé.

En 4^e année du secondaire, les situations devraient entre autres :

- comporter plusieurs aspects et points de vue liés à l'application;
- être axées sur l'analyse, l'entretien ou la réparation d'applications associées aux concepts de la quatrième année du secondaire et aux champs technologiques à l'étude;
- amener l'élève à traiter des concepts de manière qualitative et quantitative;
- exiger une recherche de ressources supplémentaires, nécessaires à l'entretien ou à la réparation de l'objet ou du système;
- nécessiter la justification du choix des démarches, des stratégies ou des techniques;
- amener l'élève à être autonome dans sa démarche de contrôle de l'état de fonctionnement d'un objet technique ou d'un système technologique;
- donner lieu à des moments de retour réflexif, individuellement ou en équipe.

Compétence marquée**5**

Justifie son explication ou sa solution provisoire en s'appuyant sur ses connaissances scientifiques ou technologiques. Enrichit ses explications ou ses solutions d'éléments complémentaires aux concepts clés de l'application. Propose des améliorations relatives au choix des matériaux ou au procédé de fabrication de l'application. Anticipe les impacts provoqués par les éléments défectueux sur le reste de l'application. Propose et réalise des interventions améliorant la performance de l'application. Fournit des explications, justifie ses solutions ou ses interventions en s'appuyant sur des principes scientifiques ou technologiques allant au-delà des limites de l'application. Recourt au formalisme mathématique pour enrichir ses explications. Au terme du processus, identifie des retombées positives et négatives liées à l'application.

Compétence assurée**4**

Formule des questions permettant de cerner les aspects essentiels liés à l'application et à son contexte. Élabore, en mobilisant ses connaissances, ses démarches de résolution de problème à partir d'une explication ou d'une solution provisoire. Relève les conditions de fonctionnement d'un objet technique, d'un système technologique, d'un produit ou d'un procédé. Détermine la fonction globale et dégage les principaux éléments constitutifs d'une application. Établit des liens pertinents entre l'application et les principes scientifiques ou technologiques en cause. Décrit les principes de fonctionnement ou de construction d'un objet technique ou du système technologique et de ses principaux sous-systèmes et mécanismes. Trouve les éléments défectueux de l'application. Propose ou réalise des interventions adéquates sur celle-ci. Justifie ses explications, ses solutions ou ses interventions, en s'appuyant surtout sur des principes scientifiques ou technologiques. Fait appel au formalisme mathématique lorsque le contexte de l'application s'y prête. Produit des explications ou des solutions cohérentes en utilisant les concepts, lois, théories et modèles liés à l'application. Au terme du processus, identifie des retombées réalistes liées à l'application.

Compétence acceptable**3**

Formule des questions qui cernent en partie des aspects essentiels de l'application. Relève les conditions de fonctionnement les plus simples d'un objet technique, d'un système technologique, d'un produit ou d'un procédé. Détermine la fonction globale d'une application. Établit des liens évidents entre l'application et les concepts, lois, théories et modèles en cause. Décrit sommairement les principes de fonctionnement de l'application. Trouve les éléments défectueux de l'application lorsqu'ils sont évidents. Utilise un formalisme mathématique comportant des erreurs mineures (exemple : erreur concernant la conversion des unités de mesure). Produit des explications ou des solutions partielles. Au terme du processus, identifie des retombées accessoires liées à l'application.

Compétence peu développée**2**

Propose une explication ou une solution provisoire sans fondement. Établit des liens plus ou moins pertinents entre l'application et les concepts. Nomme certains principes de fonctionnement d'un objet technique, d'un système technologique, d'un produit ou d'un procédé. Au terme du processus, produit une ébauche d'explication ou de solution.

Compétence très peu développée**1**

Formule des questions axées uniquement sur des éléments accessoires. Retranscrit telles quelles des informations liées à l'application. Attribue un usage peu approprié à un objet technique, à un système technologique ou à un produit. Propose ou réalise des interventions inappropriées.

APPLICATIONS TECHNOLOGIQUES ET SCIENTIFIQUES
Compétence 3 : Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie
3^e et 4^e années du secondaire

Au deuxième cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 24 du programme d'applications technologiques et scientifiques).

Les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées à l'élève lui demandent de choisir un mode de représentation approprié, d'utiliser, à l'oral comme à l'écrit, un vocabulaire scientifique et technologique adéquat et d'établir des liens entre des concepts et leurs diverses représentations graphiques ou symboliques.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques propres à chacune des années, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, les situations devraient, entre autres :

- comporter des indications liées à l'analyse, à la production ou à la transmission du message;
- exiger la mobilisation des concepts de la 3^e année du secondaire associés aux champs technologiques à l'étude;
- viser, de manière générale, une compréhension qualitative des concepts;
- offrir un nombre suffisant de ressources, parmi lesquelles l'élève effectue une sélection;
- amener l'élève à faire appel aux démarches, aux stratégies ou aux techniques appropriées;
- donner lieu à des moments de retour réflexif dirigé.

En 4^e année du secondaire, les situations devraient, entre autres :

- comporter un nombre limité d'indications liées à l'analyse, à la production ou à la transmission du message;
- exiger la mobilisation des concepts de la 4^e année du secondaire associés aux champs technologiques à l'étude;
- amener l'élève à traiter des concepts de manière qualitative et quantitative;
- exiger une recherche de ressources supplémentaires;
- nécessiter la justification du choix des démarches, des stratégies ou des techniques;
- donner lieu à des moments de retour réflexif individuellement ou en équipe.

APPLICATIONS TECHNOLOGIQUES ET SCIENTIFIQUES

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

3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

5

Rehausse la qualité de la communication en faisant appel à des éléments complémentaires. Interprète avec exactitude l'information contenue dans le message. Identifie et utilise des sources d'information pertinentes et, sur demande, en justifie la crédibilité en s'appuyant sur des critères valables. Vulgarise son message de façon à en faciliter la compréhension et l'interprétation. Utilise une terminologie allant au-delà de celle exigée par la tâche tout en respectant les règles et les conventions dans l'ensemble des modes de représentation. Choisit des modes de représentation efficaces.

Compétence assurée

4

Sélectionne les éléments appropriés à la réalisation de la tâche. Identifie et utilise des sources d'information crédibles. Organise correctement les éléments de son message, l'adapte aux destinataires et le transmet clairement. Produit un message qui respecte la propriété intellectuelle et recourt à une terminologie conforme aux règles et aux conventions en usage. Utilise des modes de représentation appropriés en faisant appel, au besoin, aux technologies de l'information et de la communication pour présenter des données sous forme de tableaux, de graphiques ou de schémas.

Compétence acceptable

3

Décode des données contenues dans le message. Utilise des sources d'information dont la crédibilité peut varier. Organise et adapte partiellement des éléments de son message. Emploie, pour les concepts les plus simples, une terminologie qui respecte les règles et les conventions. Choisit des modes de représentation acceptables pour présenter des données.

Compétence peu développée

2

Transcrit des données contenues dans le message à interpréter. Produit un message en juxtaposant des éléments et sans l'adapter aux destinataires. Utilise un vocabulaire élémentaire ou des modes de représentation qui respectent peu les règles et les conventions.

Compétence très peu développée

1

Omet d'identifier les sources d'information consultées. Présente un nombre restreint d'éléments, ce qui rend difficile la compréhension du message. Utilise un vocabulaire familier ou des modes de représentation sans se soucier des règles et des conventions.

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

Les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées à l'élève suscitent son engagement dans la résolution de problèmes faisant appel à une démarche expérimentale. Ces situations comportent donc des manipulations et entraînent des démarches de modélisation et d'observation, de même que des démarches empiriques dans certains cas.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques propres à la quatrième année du secondaire et propres au programme optionnel de science et environnement, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

Les situations devraient entre autres :

- exiger la mobilisation des concepts associés aux problématiques environnementales à l'étude;
- amener l'élève à traiter le plus souvent possible des concepts de manière quantitative;
- mettre l'accent sur le formalisme mathématique et sur la prise en compte des erreurs liées à la mesure;
- exiger une recherche de ressources supplémentaires, nécessaires à la résolution du problème;
- nécessiter la justification du choix des démarches, des stratégies ou des techniques;
- exiger de la rigueur de la part de l'élève;
- amener l'élève à contrôler les variables de façon autonome;
- viser le développement des attitudes associées à l'efficacité et à l'efficience;
- donner lieu à des moments de retour réflexif, individuellement ou en équipe.

Compétence marquée**5**

Traduit clairement et de façon complète le problème à résoudre. Formule des hypothèses qu'il justifie en s'appuyant sur les concepts appropriés. Dans l'élaboration de son plan d'action, prévoit le contrôle des variables ayant une incidence sur les résultats. Suggère des étapes différentes qui enrichissent son plan d'action. Propose des outils, des équipements ou des matériaux en plus de ceux mis à sa disposition et en justifie l'usage si nécessaire. Organise ses données selon des formats facilitant leur traitement ou leur interprétation. Propose des réponses complètes. Justifie, à l'aide des résultats obtenus, les modifications à apporter à son plan d'action.

Compétence assurée**4**

Sélectionne les informations pertinentes liées au problème à résoudre. Formule des hypothèses vraisemblables qu'il justifie et qui respectent les contraintes du problème et les conditions de réalisation relatives à sa résolution. Planifie chacune des étapes de son plan d'action en prévoyant le contrôle de variables susceptibles d'influer sur ses résultats. Dans la mise en œuvre de son plan d'action, consigne les éléments nécessaires à l'élaboration de ses réponses et se réajuste au besoin. Recueille des données valables en utilisant correctement les outils et les instruments choisis. Tient compte des erreurs liées aux mesures lors de la prise de données et du traitement de ses résultats. Recourt au formalisme mathématique requis pour traiter ses résultats et appuyer son raisonnement. Vérifie la concordance entre l'hypothèse et l'analyse des résultats obtenus. Propose des réponses appropriées qui tiennent compte de ses résultats. Suggère, au besoin, des améliorations à apporter à son plan d'action.

Compétence acceptable**3**

Relève des éléments du problème à résoudre. Formule des hypothèses qui tiennent compte de certaines contraintes du problème. Propose un plan d'action sommaire en identifiant des variables susceptibles d'influer sur les résultats. Travaille de façon sécuritaire pour lui et pour les autres. Présente, dans les traces de son plan d'action, des éléments de la collecte de données et un parcours qui respecte les étapes planifiées. Recourt au formalisme mathématique requis, mais comportant des erreurs mineures (exemple : erreur de conversion des unités de mesure). Établit des liens entre l'hypothèse et l'analyse des résultats. Propose des réponses qui sont généralement en relation avec ses résultats.

Compétence peu développée**2**

Formule des suppositions plus ou moins liées au problème à résoudre. Propose un plan d'action incomplet en identifiant des variables peu ou pas pertinentes. Manipule des outils, des équipements et des matériaux parmi ceux mis à sa disposition. Décrit, dans les traces de sa démarche, certaines étapes réalisées. Présente les résultats obtenus et propose des réponses sans vérifier si elles ont un lien avec ses résultats ou avec le problème.

Compétence très peu développée**1**

Retranscrit des éléments du problème tels qu'ils sont présentés. Entreprend une action sans établir de plan. Selon le matériel mis à sa disposition, reproduit des manipulations familières, liées ou non au problème à résoudre. Énumère, dans les traces de sa démarche, quelques actions réalisées. Présente les résultats obtenus sans proposer d'explications liées au problème.

Au deuxième cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de mettre à profit ses connaissances scientifiques, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées à l'élève doivent l'amener à mettre à profit ses connaissances scientifiques. Différentes stratégies pédagogiques utilisées dans le cadre d'une résolution de problème, comme l'approche par problème, l'étude de cas, la controverse ou le projet, peuvent se prêter au développement d'une approche réflexive, dans la mesure où on amène l'élève à se poser des questions et à prendre du recul à l'égard de sa démarche. L'analyse de données ou d'informations lui permet de poursuivre le développement de ses habiletés cognitives dans des situations de plus en plus complexes.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques propres à la quatrième année du secondaire et propres au programme optionnel de science et environnement, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

Les situations devraient, entre autres :

- exiger la mobilisation des concepts associés aux problématiques environnementales à l'étude;
- amener l'élève à traiter le plus souvent possible des concepts de manière quantitative;
- exiger le recours au formalisme mathématique lorsque la situation s'y prête;
- exiger une recherche de ressources supplémentaires, nécessaires à la résolution de la problématique;
- nécessiter la justification du choix des démarches, des stratégies ou des techniques;
- amener l'élève à construire son opinion de façon autonome, à l'aide d'une argumentation riche et variée;
- viser le développement des attitudes associées à l'efficacité et à l'efficience;
- donner lieu à des moments de retour réflexif, individuellement ou en équipe.

Compétence marquée**5**

Justifie son explication ou son opinion provisoire en s'appuyant sur ses connaissances scientifiques. Enrichit ses explications d'éléments complémentaires aux concepts clés de la problématique. Fournit des explications ou défend ses opinions en s'appuyant sur des principes scientifiques allant au-delà des aspects explicites de la problématique. Recourt au formalisme mathématique pour enrichir ses explications. Au terme du processus, identifie des retombées positives et négatives liées à la problématique.

Compétence assurée**4**

Formule des questions permettant de cerner les aspects essentiels liés à la problématique et à son contexte. Élabore, en mobilisant ses connaissances, ses démarches de résolution de problème à partir d'une explication ou d'une opinion provisoire. Établit des liens pertinents entre la problématique et les principes scientifiques en cause. Justifie ses explications ou ses opinions en s'appuyant surtout sur des principes scientifiques tirés d'informations obtenues de sources crédibles. Fait appel au formalisme mathématique lorsque la situation s'y prête. Produit des explications cohérentes en utilisant les concepts, les lois, les théories et les modèles de la science et de la technologie. Au terme du processus, identifie des retombées réalistes liées à la problématique.

Compétence acceptable**3**

Formule des questions qui cernent en partie des aspects essentiels de la problématique. Établit des liens évidents entre la problématique et les concepts, lois, théories et modèles en cause. Utilise un formalisme mathématique comportant des erreurs mineures (exemple : erreur concernant la conversion des unités de mesure). Produit des explications partielles. Au terme du processus, identifie des retombées accessoires à l'enjeu.

Compétence peu développée**2**

Propose une explication ou émet une opinion provisoire sans fondement. Établit des liens plus ou moins pertinents entre la problématique et les concepts. Au terme du processus, produit une ébauche d'explication.

Compétence très peu développée**1**

Formule des questions axées uniquement sur des éléments accessoires. Retranscrit telles quelles des informations liées à la problématique. Au terme du processus, émet des opinions injustifiées.

Au deuxième cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de communiquer à l'aide du langage utilisé en science, conformément aux exigences du Programme de formation.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées à l'élève lui demandent de choisir un mode de représentation approprié, d'utiliser, à l'oral comme à l'écrit, un vocabulaire scientifique adéquat et d'établir des liens entre des concepts et leurs diverses représentations graphiques ou symboliques.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques propres à la quatrième année du secondaire, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

Les situations devraient, entre autres :

- comporter un nombre limité d'indications liées à l'analyse, à la production ou à la transmission du message;
- exiger la mobilisation des concepts associés aux problématiques environnementales à l'étude;
- amener l'élève à traiter des concepts de manière qualitative et quantitative;
- exiger une recherche de ressources supplémentaires;
- nécessiter la justification du choix des démarches, des stratégies ou des techniques;
- donner lieu à des moments de retour réflexif individuellement ou en équipe.

SCIENCE ET ENVIRONNEMENT

Compétence 3 : Communiquer à l'aide du langage scientifique

4^e année du secondaire

Compétence marquée

5

Rehausse la qualité de la communication en faisant appel à des éléments complémentaires. Interprète avec exactitude l'information contenue dans le message. Identifie et utilise des sources d'information pertinentes et, sur demande, en justifie la crédibilité en s'appuyant sur des critères valables. Vulgarise son message de façon à en faciliter la compréhension et l'interprétation. Utilise une terminologie allant au-delà de celle exigée par la tâche tout en respectant les règles et les conventions dans l'ensemble des modes de représentation. Choisit des modes de représentation efficaces.

Compétence assurée

4

Sélectionne les éléments appropriés à la réalisation de la tâche. Identifie et utilise des sources d'information crédibles. Organise correctement les éléments de son message, l'adapte aux destinataires et le transmet clairement. Produit un message qui respecte la propriété intellectuelle et recourt à une terminologie conforme aux règles et aux conventions en usage. Utilise des modes de représentation appropriés en faisant appel, au besoin, aux technologies de l'information et de la communication pour présenter des données sous forme de tableaux, de graphiques ou de schémas.

Compétence acceptable

3

Décode des données contenues dans le message. Utilise des sources d'information dont la crédibilité peut varier. Organise et adapte partiellement des éléments de son message. Emploie, pour les concepts les plus simples, une terminologie qui respecte les règles et les conventions. Choisit des modes de représentation acceptables pour présenter des données.

Compétence peu développée

2

Transcrit des données contenues dans le message à interpréter. Produit un message en juxtaposant des éléments et sans l'adapter aux destinataires. Utilise un vocabulaire élémentaire ou des modes de représentation qui respectent peu les règles et les conventions.

Compétence très peu développée

1

Omet d'identifier les sources d'information consultées. Présente un nombre restreint d'éléments, ce qui rend difficile la compréhension du message. Utilise un vocabulaire familier ou des modes de représentation sans se soucier des règles et des conventions.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Compétence 1 : Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

3^e année du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années du cycle en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à interroger les réalités sociales dans une perspective historique conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 14 du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté).

Les situations à privilégier au 2^e cycle du secondaire devraient permettre à l'élève :

- d'examiner des documents variés traitant d'un objet d'interrogation (ex. : texte, carte, diagramme, tableau, document iconographique, ligne du temps);
- de relever des informations sur un objet d'interrogation;
- de réaliser des tâches liées à un objet d'interrogation;
- de faire un retour réflexif sur sa démarche.

Particularités des situations en 3 ^e année du secondaire	Critères d'évaluation
Les documents contiennent des informations explicites (clairement formulées).	
Les informations sont liées à un objet d'interrogation (une réalité sociale du présent et une réalité sociale du passé).	
Les tâches permettent à l'élève : • de faire des constats sur un objet d'interrogation (une réalité sociale du présent et une réalité sociale du passé) lesquels s'appuient sur des éléments pertinents* et tiennent compte d'éléments de perspective temporelle**; • d'établir des relations entre des constats du présent et du passé; • de formuler des questions qui tiennent compte d'éléments pertinents* et d'éléments de perspective temporelle**.	Pertinence de l'interrogation et Prise en compte de la perspective temporelle
Le retour réflexif présente des moyens pour améliorer sa démarche.	Analyse critique de la démarche

* Les éléments pertinents sont : les origines, le contexte, des croyances, des attitudes, des valeurs, des faits, des acteurs, des témoins, des actions, des points de vue, des causes, des conséquences, des aspects de société.

** Les éléments de perspective temporelle sont : des repères de temps, la synchronie, la diachronie, la continuité et le changement.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Compétence 1 : Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

3^e année du secondaire

Compétence marquée

- 5** Utilise de manière appropriée des concepts liés à la réalité sociale. Propose des moyens pour améliorer sa démarche.

Compétence assurée

- 4** Fait des constats qui s'appuient sur des éléments pertinents et qui tiennent compte d'éléments de perspective temporelle. Formule des questions qui tiennent compte d'éléments pertinents et d'éléments de perspective temporelle. Utilise souvent de manière appropriée des concepts liés à la réalité sociale. Relève dans sa démarche des causes de ses réussites et de ses difficultés.

Compétence acceptable

- 3** Fait des constats qui s'appuient sur des éléments pertinents ou qui tiennent compte d'éléments de perspective temporelle et, parfois, en fait d'autres qui s'appuient sur des éléments pertinents et qui tiennent compte d'éléments de perspective temporelle. Établit des relations entre des constats du présent et des constats du passé. Formule des questions qui tiennent compte d'éléments pertinents ou d'éléments de perspective temporelle et parfois des deux. Utilise parfois de manière appropriée des concepts liés à la réalité sociale. Souligne ses forces et détermine des défis à relever dans le cadre de sa démarche.

Compétence peu développée

- 2** Examine des documents traitant de l'objet d'interrogation. Formule des questions qui tiennent compte d'éléments pertinents ou d'éléments de perspective temporelle. Énumère des actions accomplies dans le cadre de sa démarche.

Compétence très peu développée

- 1** Effectue un survol de documents traitant de l'objet d'interrogation. Relève des informations sur l'objet d'interrogation. Présente des informations sur l'objet d'interrogation sans faire de constats. Formule des questions qui ne tiennent pas compte d'éléments pertinents ni d'éléments de perspective temporelle.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

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

3^e année du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années du cycle en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à interpréter des réalités sociales à l'aide de la méthode historique conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 19 du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté).

Les situations à privilégier au 2^e cycle du secondaire devraient permettre à l'élève :

- de formuler une hypothèse (explication provisoire);
- d'examiner des documents variés traitant d'un objet d'interprétation (ex. : texte, carte, diagramme, tableau, document iconographique, ligne du temps);
- de relever des informations sur un objet d'interprétation;
- de réaliser des tâches liées à un objet d'interprétation;
- de faire un retour réflexif sur sa démarche.

Particularités des situations en 3 ^e année du secondaire	Critères d'évaluation
Une hypothèse est formulée à partir d'une question posée portant sur une réalité sociale.	
Les documents contiennent des informations explicites (clairement formulées).	
Les informations sont liées à un objet d'interprétation qui se rapporte à une conjoncture historique.	
Les tâches permettent à l'élève : • d'expliquer une réalité sociale en tenant compte des causes, des conséquences, des intérêts et des points de vue d'acteurs ou de témoins ainsi que d'autres éléments liés à l'interprétation*;	Rigueur du raisonnement
• d'établir des similitudes et des différences entre la société québécoise et une société « d'ailleurs » à une époque déterminée par une réalité sociale.	Distance critique
Le retour réflexif présente des moyens pour améliorer sa démarche.	Analyse critique de la démarche

* Les autres éléments liés à l'interprétation sont : des faits, le cadre spatiotemporel, des circonstances, des actions, des acteurs, des témoins.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

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

3^e année du secondaire

Compétence marquée

- 5** Explique la réalité sociale en tenant compte des éléments de réponse (des causes, des conséquences et d'autres éléments liés à l'interprétation). Utilise de manière appropriée des concepts liés à la réalité sociale. Propose des moyens pour améliorer sa démarche.

Compétence assurée

- 4** Explique la réalité sociale en tenant compte d'une partie des éléments de réponse, dont des intérêts et des points de vue d'acteurs ou de témoins. Utilise souvent de manière appropriée des concepts liés à la réalité sociale. Relève dans sa démarche des causes de ses réussites et de ses difficultés.

Compétence acceptable

- 3** Formule une hypothèse en relation avec la question posée. Explique la réalité sociale en tenant compte d'une partie des éléments de réponse (des causes, des conséquences et d'autres éléments liés à l'interprétation). Établit des similitudes et des différences entre deux sociétés à la même époque. Utilise parfois de manière appropriée des concepts liés à la réalité sociale. Souligne ses forces et détermine des défis à relever dans le cadre de sa démarche.

Compétence peu développée

- 2** Examine des documents traitant de l'objet d'interprétation. Met en relation les informations relevées sans expliquer la réalité sociale. Établit parfois des similitudes et des différences entre deux sociétés à la même époque. Énumère des actions accomplies dans le cadre de sa démarche.

Compétence très peu développée

- 1** Formule une hypothèse qui n'est pas en relation avec la question posée. Effectue un survol de documents traitant de l'objet d'interprétation. Relève des informations sur l'objet d'interprétation. Énumère les informations relevées sans expliquer la réalité sociale.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Compétence 3 : Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire

3^e année du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années du cycle en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 25 du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté).

Les situations à privilégier au 2^e cycle du secondaire devraient permettre à l'élève :

- d'examiner des documents variés traitant d'un objet de citoyenneté (ex. : texte, carte, diagramme, tableau, document iconographique, ligne du temps);
- de relever des informations sur un objet de citoyenneté;
- de réaliser des tâches liées à un objet de citoyenneté;
- de faire un retour réflexif sur sa démarche.

Particularités des situations en 3 ^e année du secondaire	Critères d'évaluation
Les documents contiennent des informations explicites (clairement formulées) liées à un objet de citoyenneté.	
Les informations sont liées à un objet de citoyenneté.	
Les tâches permettent à l'élève : • de tenir compte soit de la participation à la vie collective, soit des institutions publiques, soit de la vie démocratique, soit de l'identité sociale*;	Considération du vivre-ensemble et considération du caractère pluraliste d'une société
• de relever des éléments de continuité et de changement entre le présent et le passé en fonction d'un objet de citoyenneté;	Transfert des savoirs historiques
• de justifier son opinion sur un enjeu de société.	Débat sur un enjeu de société
Le retour réflexif présente des moyens pour améliorer sa démarche.	Analyse critique de la démarche

* La **participation à la vie collective** fait référence à l'action humaine, à la prise de parole, à des interventions. Les **institutions publiques** font référence à leurs origines, à leurs fonctions, au rôle du citoyen. La **vie démocratique** fait référence à des valeurs, à des principes, à des droits. L'**identité sociale** fait référence à des attributs et à leurs origines, à la diversité, à l'appartenance commune.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Compétence 3 : Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire

3^e année du secondaire

Compétence marquée

- 5** Donne une opinion liée à l'enjeu de société en s'appuyant sur des faits appropriés. Utilise de manière appropriée des concepts liés à l'objet de citoyenneté. Propose des moyens pour améliorer sa démarche.

Compétence assurée

- 4** Tient compte du vivre-ensemble et du caractère pluraliste d'une société dans la réalisation des tâches. Relève des éléments de continuité et de changement. Utilise souvent de manière appropriée des concepts liés à l'objet de citoyenneté. Relève dans sa démarche des causes de ses réussites et de ses difficultés.

Compétence acceptable

- 3** Tient souvent compte du vivre-ensemble et du caractère pluraliste d'une société dans la réalisation des tâches. Relève parfois des éléments de continuité et de changement. Donne une opinion liée à l'enjeu de société en s'appuyant parfois sur des faits appropriés. Utilise parfois de manière appropriée des concepts liés à l'objet de citoyenneté. Souligne ses forces et détermine des défis à relever dans le cadre de sa démarche.

Compétence peu développée

- 2** Examine des documents traitant de l'objet de citoyenneté. Tient peu compte du vivre-ensemble et du caractère pluraliste d'une société dans la réalisation des tâches. Donne une opinion liée à l'enjeu de société sans l'appuyer sur des faits. Énumère des actions accomplies dans le cadre de sa démarche.

Compétence très peu développée

- 1** Effectue un survol de documents traitant de l'objet de citoyenneté. Relève des informations sur l'objet de citoyenneté. Donne une opinion non liée à l'enjeu de société.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Compétence 1 : Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

4^e année du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années du cycle en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à interroger les réalités sociales dans une perspective historique conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 14 du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté).

Les situations à privilégier au 2^e cycle du secondaire devraient permettre à l'élève :

- d'examiner des documents variés (ex. : texte, carte, diagramme, tableau, document iconographique, ligne du temps) traitant d'un objet d'interrogation;
- de relever des informations sur un objet d'interrogation;
- de réaliser des tâches liées à un objet d'interrogation;
- de faire un retour réflexif sur sa démarche.

Particularités des situations en 4 ^e année du secondaire	Critères d'évaluation
Les documents contiennent des informations explicites (clairement formulées) et des informations implicites (qui peuvent être obtenues par déduction ou induction).	
Les informations sont liées à un objet d'interrogation (une réalité sociale du présent).	
Les tâches permettent à l'élève : • de faire des constats sur un objet d'interrogation (une réalité sociale du présent), lesquels s'appuient sur des éléments pertinents* et tiennent compte d'éléments de perspective temporelle**; • de formuler des questions qui tiennent compte d'éléments pertinents* et d'éléments de perspective temporelle**. Parmi ces questions, l'une d'elles doit tenir compte de liens entre des aspects de société ou tenir compte de la continuité et du changement;	Pertinence de l'interrogation et Prise en compte de la perspective temporelle
Le retour réflexif présente des moyens pour améliorer sa démarche.	Analyse critique de la démarche

* Les éléments pertinents sont : les origines, le contexte, des croyances, des attitudes, des valeurs, des faits, des acteurs, des témoins, des actions, des points de vue, des causes, des conséquences, des aspects de société.

** Les éléments de perspective temporelle sont : des repères de temps, la synchronie, la diachronie, la continuité et le changement.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Compétence 1 : Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

4^e année du secondaire

Compétence marquée

- 5** Formule des questions qui tiennent compte d'éléments pertinents et d'éléments de perspective temporelle, et dont l'une tient compte de liens entre des aspects de société ou de la continuité et du changement. Utilise de manière appropriée des concepts liés à la réalité sociale. Propose des moyens pour améliorer sa démarche.

Compétence assurée

- 4** Fait des constats qui s'appuient sur des éléments pertinents et qui tiennent compte d'éléments de perspective temporelle. Formule des questions qui tiennent compte d'éléments pertinents et d'éléments de perspective temporelle. Utilise souvent de manière appropriée des concepts liés à la réalité sociale. Relève dans sa démarche des causes de ses réussites et de ses difficultés.

Compétence acceptable

- 3** Fait des constats qui s'appuient sur des éléments pertinents ou qui tiennent compte d'éléments de perspective temporelle et, parfois, en fait d'autres qui s'appuient sur des éléments pertinents et qui tiennent compte d'éléments de perspective temporelle. Formule des questions qui tiennent compte d'éléments pertinents ou d'éléments de perspective temporelle, et parfois des deux. Utilise parfois de manière appropriée des concepts liés à la réalité sociale. Souligne ses forces et détermine des défis à relever dans le cadre de sa démarche.

Compétence peu développée

- 2** Examine des documents traitant de l'objet d'interrogation. Formule des questions qui tiennent compte d'éléments pertinents ou d'éléments de perspective temporelle. Énumère des actions accomplies dans le cadre de sa démarche.

Compétence très peu développée

- 1** Effectue un survol de documents traitant de l'objet d'interrogation. Relève des informations sur l'objet d'interrogation. Présente des informations sur l'objet d'interrogation sans faire de constat. Formule des questions qui ne tiennent pas compte d'éléments pertinents ni d'éléments de perspective temporelle.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

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

4^e année du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années du cycle en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à interpréter des réalités sociales à l'aide de la méthode historique conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 19 du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté).

Les situations à privilégier au 2^e cycle du secondaire devraient permettre à l'élève :

- de formuler une hypothèse (explication provisoire);
- d'examiner des documents variés traitant d'un objet d'interprétation (ex. : texte, carte, diagramme, tableau, document iconographique, ligne du temps);
- de relever des informations sur un objet d'interprétation;
- de réaliser des tâches liées à un objet d'interprétation;
- de faire un retour réflexif sur sa démarche.

Particularités des situations en 4 ^e année du secondaire	Critères d'évaluation
Une hypothèse est formulée à partir d'une question posée portant sur une réalité sociale ou des hypothèses sont formulées pour chacune des périodes historiques.	
Les documents contiennent des informations explicites (clairement formulées) et des informations implicites (qui peuvent être obtenues par déduction ou induction).	
Les informations sont liées à un objet d'interprétation qui se rapporte à une thématique dans la longue durée.	
Les tâches permettent à l'élève : • d'expliquer une réalité sociale en tenant compte des éléments de réponse (des causes, des conséquences, des intérêts et des points de vue d'acteurs ou de témoins ainsi que d'autres éléments liés à l'interprétation*);	Rigueur du raisonnement
• de relever des éléments de continuité et de changement entre des périodes historiques;	Rigueur du raisonnement
• de caractériser l'évolution de la société québécoise;	Rigueur du raisonnement
• d'établir des similitudes et des différences entre la société québécoise et une société « d'ailleurs » aujourd'hui.	Distance critique
Le retour réflexif présente des moyens pour améliorer sa démarche.	Analyse critique de la démarche

*Les autres éléments liés à l'interprétation sont : des faits, le cadre spatiotemporel, des circonstances, des actions, des acteurs, des témoins.

Compétence marquée

5

Explique la réalité sociale en tenant compte des éléments de réponse (des causes, des conséquences et d'autres éléments liés à l'interprétation). Caractérise l'évolution de la société québécoise. Utilise de manière appropriée des concepts liés à la réalité sociale. Propose des moyens pour améliorer sa démarche.

Compétence assurée

4

Explique la réalité sociale en tenant compte d'une partie des éléments de réponse, dont des intérêts et des points de vue d'acteurs ou de témoins. Relève des éléments de continuité et de changement. Utilise souvent de manière appropriée des concepts liés à la réalité sociale. Relève dans sa démarche des causes de ses réussites et de ses difficultés.

Compétence acceptable

3

Formule une hypothèse en relation avec la question posée. Explique la réalité sociale en tenant compte d'une partie des éléments de réponse (des causes, des conséquences et d'autres éléments liés à l'interprétation). Relève parfois des éléments de continuité et de changement. Caractérise parfois l'évolution de la société québécoise. Établit des similitudes et des différences entre deux sociétés à la même époque. Utilise parfois de manière appropriée des concepts liés à la réalité sociale. Souligne ses forces et détermine des défis à relever dans le cadre de sa démarche.

Compétence peu développée

2

Examine des documents traitant de l'objet d'interprétation. Met en relation les informations relevées sans expliquer la réalité sociale. Établit parfois des similitudes et des différences entre deux sociétés à la même époque. Énumère des actions accomplies dans le cadre de sa démarche.

Compétence très peu développée

1

Formule une hypothèse qui n'est pas en relation avec la question posée. Effectue un survol de documents traitant de l'objet d'interprétation. Relève des informations sur l'objet d'interprétation. Énumère les informations relevées sans expliquer la réalité sociale.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Compétence 3 : Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire

4^e année du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années du cycle en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 25 du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté).

Les situations à privilégier au 2^e cycle du secondaire devraient permettre à l'élève :

- d'examiner des documents variés traitant d'un objet de citoyenneté (ex. : texte, carte, diagramme, tableau, document iconographique, ligne du temps);
- de relever des informations sur un objet de citoyenneté;
- de réaliser des tâches liées à un objet de citoyenneté;
- de faire un retour réflexif sur sa démarche.

Particularités des situations en 4 ^e année du secondaire	Critères d'évaluation
Les documents contiennent des informations explicites (clairement formulées) et des informations implicites (qui peuvent être obtenues par déduction ou induction).	
Les informations sont liées à un objet de citoyenneté.	
Les tâches permettent à l'élève : • de tenir compte soit de la participation à la vie collective, soit des institutions publiques, soit de la vie démocratique, soit de l'identité sociale*;	Considération du vivre-ensemble et considération du caractère pluraliste d'une société
• de relever des éléments de continuité et de changement entre le présent et le passé en fonction de l'objet de citoyenneté;	Transfert des savoirs historiques
• de justifier son opinion sur un enjeu de société.	Débat sur un enjeu de société
Le retour réflexif présente des moyens pour améliorer sa démarche.	Analyse critique de la démarche

* La **participation à la vie collective** fait référence à l'action humaine, à la prise de parole, à des interventions. Les **institutions publiques** font référence à leurs origines, à leurs fonctions, au rôle du citoyen. La **vie démocratique** fait référence à des valeurs, à des principes, à des droits. L'**identité sociale** fait référence à des attributs et à leurs origines, à la diversité, à l'appartenance commune.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Compétence 3 : Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire

4^e année du secondaire

Compétence marquée

5

Utilise judicieusement des faits pour convaincre. Utilise de manière appropriée des concepts liés à l'objet de citoyenneté. Propose des moyens pour améliorer sa démarche.

Compétence assurée

4

Tient compte du vivre-ensemble et du caractère pluraliste d'une société dans la réalisation des tâches. Relève des éléments de continuité et de changement. Donne une opinion liée à l'enjeu de société en s'appuyant sur des faits appropriés. Utilise souvent de manière appropriée des concepts liés à l'objet de citoyenneté. Relève dans sa démarche des causes de ses réussites et de ses difficultés.

Compétence acceptable

3

Relève parfois des éléments de continuité et de changement. Tient souvent compte du vivre-ensemble et du caractère pluraliste d'une société dans la réalisation des tâches. Donne une opinion liée à l'enjeu de société en s'appuyant parfois sur des faits appropriés. Utilise parfois de manière appropriée des concepts liés à l'objet de citoyenneté. Souligne ses forces et détermine des défis à relever dans le cadre de sa démarche.

Compétence peu développée

2

Examine des documents traitant de l'objet de citoyenneté. Tient peu compte du vivre-ensemble et du caractère pluraliste d'une société dans la réalisation des tâches. Donne une opinion liée à l'enjeu de société sans l'appuyer sur des faits. Énumère des actions accomplies dans le cadre de sa démarche.

Compétence très peu développée

1

Effectue un survol de documents traitant de l'objet de citoyenneté. Relève des informations sur l'objet de citoyenneté. Donne une opinion non liée à l'enjeu de société.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de développer et de démontrer sa compétence à créer des œuvres dramatiques, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 13 du programme d'art dramatique).

Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'exploiter des propositions de création variées;
- de mobiliser des stratégies associées à la dynamique de création;
- d'enrichir ses créations en puisant dans des ressources documentaires et artistiques diversifiées;
- d'exploiter les éléments du langage dramatique en fonction de son intention de création;
- de travailler en équipe;
- de conserver des traces de sa démarche.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- improviser en tenant compte de certains éléments du jeu dramatique;
- composer de courtes séquences dramatiques en intégrant des éléments de mise en place et en exploitant l'espace scénique;
- présenter des réalisations en classe devant ses pairs.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- improviser en exploitant les éléments du jeu dramatique;
- composer des séquences dramatiques en exploitant l'écriture textuelle et scénique;
- développer l'action dramatique en mobilisant des ressources personnelles;
- présenter des réalisations en classe devant ses pairs.

Remarque :

Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

ART DRAMATIQUE

Compétence 1 : Créer des œuvres dramatiques

3^e et 4^e années du secondaire

5	Compétence marquée Planifie, dès le début du processus, les étapes du travail de création à effectuer et suscite les échanges d'idées pour dynamiser son équipe. Crée des rôles de composition, expérimente différentes facettes de ses personnages et insère des didascalies de manière judicieuse afin de préciser les intentions de ses personnages. Intègre différents procédés dramatiques à ses textes et a recours à différents genres dramatiques. Exploite des éléments visuels et sonores et développe des scénographies pertinentes pour enrichir ses créations. Justifie aisément ses choix de création et fait ressortir les apprentissages réalisés au cours de ses travaux de création.
	Compétence assurée Improvise la trame de l'histoire dans l'espace scénique et conserve, parmi les idées émises, celles qui conviennent le mieux à sa création. Invente des personnages crédibles et des histoires tirées de son univers personnel ou de la culture populaire. Reprend des éléments d'expériences antérieures dans le but de bonifier sa création. Tient compte des caractéristiques du personnage tout au long du processus de création, organise l'espace scénique pour soutenir ses créations et établit des conventions relatives à l'unité de temps, d'espace et d'action. Contribue de manière significative au travail de son équipe. Ajuste ses créations à la lumière des commentaires de ses pairs et utilise le vocabulaire disciplinaire pour décrire de façon appropriée ses expériences de création.
3	Compétence acceptable Émet des idées si on le sollicite et respecte les propositions de création. Reproduit régulièrement le même type de personnages dans ses créations. Organise ses créations en tenant compte de la structure dramatique (début, milieu, fin). Insère des didascalies dans ses textes dramatiques pour indiquer les déplacements. Utilise les ressources documentaires et matérielles (éléments visuels et sonores) mises à sa disposition et tient compte du public dans l'organisation de l'espace scénique. Ajuste ses créations en fonction des pistes d'amélioration qui lui sont proposées. Collabore au travail d'équipe, respecte les conventions de jeu établies par celle-ci et mène à terme ses projets. Explique les principales étapes de ses créations et conserve des traces de celles-ci dans un outil de consignment.
	Compétence peu développée Fait un plan sommaire de ses projets, valide ceux-ci auprès de l'enseignant et réalise avec de l'aide les tâches attendues. Compose ses histoires à l'aide des idées de ses pairs et a recours à des gestes qui relèvent davantage de lui-même que du personnage. Construit ses personnages à partir de stéréotypes et en modifie un aspect après indications de l'enseignant. Utilise de façon minimale l'espace scénique, exécute les déplacements prévus par l'équipe et donne ses répliques au bon moment durant les présentations. Décrit sommairement ses expériences de création.
1	Compétence très peu développée Réalise de courtes improvisations avec le soutien de ses pairs. Utilise le décor en place pour sa mise en espace. Attribue quelques caractéristiques à ses personnages et ajoute un dénouement avec l'aide de l'enseignant. Présente ses créations à l'état d'ébauche.

ART DRAMATIQUE
Compétence 2 : Interpréter des œuvres dramatiques
3^e et 4^e années du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à interpréter des œuvres dramatiques, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 20 du programme d'art dramatique).

Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'exploiter des propositions d'interprétation variées;
- de mobiliser des stratégies pour cheminer dans sa démarche d'interprétation;
- d'aborder un répertoire couvrant des époques et des cultures différentes;
- d'enrichir ses interprétations en puisant dans des ressources documentaires et artistiques diversifiées;
- d'exploiter les éléments du langage dramatique en fonction de son intention de communication;
- de travailler en équipe;
- de conserver des traces de son expérience d'interprétation.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- interpréter un personnage en exploitant certains éléments expressifs repérés dans le contenu dramatique de l'œuvre;
- construire sa transposition du personnage en ayant recours à des éléments du jeu dramatique;
- mettre en espace des œuvres dramatiques en exploitant des éléments visuels et sonores;
- présenter des œuvres dramatiques en classe devant ses pairs.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- interpréter un personnage en tenant compte des éléments expressifs de l'œuvre;
- construire sa transposition du personnage en ayant recours aux éléments du jeu dramatique;
- mettre en espace des œuvres dramatiques en exploitant la structure théâtrale;
- présenter des œuvres dramatiques devant ses pairs et un public scolaire.

Remarque :

Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

ART DRAMATIQUE

Compétence 2 : Interpréter des œuvres dramatiques

3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

5

Planifie la démarche d'interprétation. S'approprie l'œuvre en intégrant les caractéristiques des personnages et en explorant différentes façons de les jouer. Exprime avec justesse les émotions des personnages. Dirige la mise en espace de son équipe et ajoute des éléments visuels et sonores pertinents pour enrichir ses interprétations. Insère des éléments de technique théâtrale, exploite judicieusement les costumes de théâtre et tient compte des commentaires de ses pairs pour améliorer son jeu. Accepte au pied levé tous les genres de rôles qu'on lui propose et réagit adéquatement aux imprévus. Explique ses choix d'interprétation et ses stratégies de résolution de problèmes.

Compétence assurée

4

Tient compte des particularités des types de discours, des motivations et du caractère des personnages dans son jeu. Utilise le non-verbal pour communiquer les émotions des personnages. Apporte des améliorations à son jeu en exploitant les moyens corporels et vocaux. Respecte les éléments du travail d'ensemble et les conventions de jeu spécifiées dans la mise en scène de l'œuvre. Fait progresser l'interprétation à partir de ses idées et de celles des autres, et dynamise l'équipe par ses interventions. Exploite des éléments visuels et sonores de façon pertinente et tire profit de l'ensemble de l'espace scénique. Pose des questions sur la qualité de son jeu et apporte des ajustements à ses interprétations.

Compétence acceptable

3

Résume l'action dramatique et explore les caractéristiques de base des personnages. Tient compte des didascalies dans ses interprétations, dit le texte de manière compréhensible et donne ses répliques au bon moment. Utilise, dans sa mise en place, les éléments visuels et sonores mis à sa disposition et intègre les costumes et les accessoires à son jeu. Établit un contact visuel avec ses partenaires de jeu et retrouve sa concentration lorsqu'on lui signale un décrochage. Décrit ses choix d'interprétation en utilisant les principaux termes du vocabulaire disciplinaire.

Compétence peu développée

2

Repère dans les textes à jouer les différentes séquences dramatiques à interpréter. Décrit les liens entre les personnages de la pièce et explore, avec de l'aide, les caractéristiques de ses personnages. Conçoit la mise en espace en tenant compte des lieux proposés dans l'œuvre et effectue quelques déplacements de base. Utilise les exemples suggérés par ses pairs pour jouer un personnage. Respecte des conventions de jeu simples ainsi que la mise en espace établie. Décrit sommairement ses expériences d'interprétation.

Compétence très peu développée

1

Réalise les tâches avec une aide soutenue. Choisit des rôles secondaires et joue texte en main. Porte le costume approprié au moment des présentations et utilise le matériel qui lui est assigné. Souligne un moment de son interprétation.

ART DRAMATIQUE
Compétence 3 : Apprécier des œuvres dramatiques
3^e et 4^e années du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à apprécier des œuvres dramatiques, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 27 du programme d'art dramatique).

Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'exploiter des propositions d'appréciation variées;
- de mobiliser des stratégies pour cheminer dans sa démarche d'appréciation;
- d'aborder un répertoire couvrant des époques et des cultures différentes et d'enrichir ses appréciations en puisant dans des ressources documentaires et artistiques diversifiées;
- de repérer des éléments de contenu en fonction des pistes d'appréciation proposées;
- de travailler seul, en équipe ou en groupe;
- de communiquer son appréciation verbalement ou par écrit en utilisant le vocabulaire disciplinaire;
- de conserver des traces de son appréciation.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- porter un regard sur les improvisations de ses pairs en ciblant l'exploitation d'éléments du jeu dramatique;
- porter un regard sur l'interprétation des personnages en ciblant l'exploitation des éléments expressifs repérés dans le contenu dramatique de l'œuvre;
- porter un regard sur de courtes séquences dramatiques réalisées par les pairs.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- porter un regard sur les improvisations de ses pairs en ciblant l'exploitation des différents éléments du jeu dramatique;
- porter un regard sur une lecture publique;
- porter un regard sur l'interprétation des personnages en ciblant l'exploitation des éléments expressifs;
- porter un regard sur une représentation théâtrale en ciblant l'exploitation d'éléments de la structure dramatique et de la structure théâtrale.

Remarque :

Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

ART DRAMATIQUE

Compétence 3 : Apprécier des œuvres dramatiques

3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

5

Souligne l'apport des éléments visuels et sonores utilisés dans la présentation et repère les éléments qui font avancer l'action. Ajoute des critères d'appréciation personnels et pertinents. Illustre ses propos par des exemples concrets et fait preuve d'objectivité au moment de la communication. Commente les choix artistiques de ses pairs et suscite des échanges par des questions judicieuses. Relève les principaux apprentissages réalisés au cours de ses expériences d'appréciation.

Compétence assurée

4

Distingue les différents niveaux de langage des œuvres et décrit l'utilisation de l'espace scénique. Fait des liens entre les notions abordées en classe et ce qu'il a vu sur scène. Émet une opinion sur des éléments visuels. Se réfère à ses repères culturels et à ses expériences artistiques pour appuyer ses appréciations. Échange avec ses pairs sur ce qui a été ressenti lors des présentations et ajuste, au besoin, ses appréciations. Communique ses appréciations en utilisant le vocabulaire disciplinaire.

Compétence acceptable

3

Commente les séquences dramatiques à partir de quelques critères d'observation et compare les différentes présentations de ses pairs. Formule des commentaires sur des traits distinctifs des personnages et repère les stéréotypes. Donne son point de vue sur l'utilisation de l'espace scénique et sur les éléments visuels et sonores choisis pour la présentation.

Compétence peu développée

2

Résume la scène ou la séquence dramatique et identifie un élément sonore ou visuel qui a attiré son attention. Utilise les stratégies d'observation proposées par l'enseignant et construit son opinion à partir d'un aspect de la séquence dramatique. Communique sommairement son appréciation.

Compétence très peu développée

1

Décrit dans les grandes lignes les séquences dramatiques avec l'aide de l'enseignant. Relève les éléments évidents des présentations. Émet un commentaire d'humeur tel que « j'aime » ou « je n'aime pas », ou approuve les commentaires entendus.

ARTS PLASTIQUES
Compétence 1 : Créer des images personnelles
3^e et 4^e années du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à créer des images personnelles, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 14 du programme d'arts plastiques).

Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'exploiter des propositions de création variées;
- de mener des actions et de mobiliser des stratégies associées à la dynamique de création;
- d'enrichir ses images en puisant dans des ressources documentaires et artistiques diversifiées;
- de travailler seul;
- de conserver des traces de sa démarche.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e et en 4^e années du secondaire, l'élève doit notamment :

- exploiter les concepts et notions du langage plastique en fonction de son intention de création;
- transformer la matière en faisant appel à la mémoire, à l'observation ou à l'invention, pour réaliser des images bidimensionnelles ou tridimensionnelles;
- créer ses images en ayant accès à des matériaux et à des outils traditionnels.

Remarque :

Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

ARTS PLASTIQUES

Compétence 1 : Créer des images personnelles

3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

5

Développe ses idées en puisant dans le répertoire visuel et dans ses repères culturels. Conserve des traces de ses idées et de ses expérimentations dans un outil de consignation et consulte celui-ci régulièrement. Réalise des images élaborées et ajoute des éléments complémentaires pour les enrichir. Choisit des moyens inusités pour transformer la matière et organiser l'espace. Justifie ses choix tout au long de sa démarche. Propose des solutions de rechange judicieuses face à des situations imprévues. Peaufine ses images pour leur donner une touche personnelle.

Compétence assurée

4

Fait des expérimentations et varie ses idées d'une création à l'autre. Mobilise des ressources diversifiées pour enrichir ses images. Utilise les matériaux de façon pertinente, choisit les gestes appropriés et traite de façon authentique le langage plastique et l'organisation de l'espace. Organise son temps à l'intérieur des tâches à réaliser. Consulte régulièrement son outil de consignation durant la démarche de création. Décrit ses expériences de création en utilisant le vocabulaire disciplinaire et garde des traces de l'ensemble de sa démarche de création.

Compétence acceptable

3

Tient compte des propositions de création et utilise les ressources documentaires mises à sa disposition. Discute avec ses pairs pour trouver des idées et mène ses créations à terme. Fait des esquisses et expérimente des gestes à l'aide des outils et des matériaux proposés. Choisit des éléments du langage plastique et organise l'espace de façon appropriée pour réaliser ses images. Relève les points forts et les points faibles de sa démarche et nomme les principales stratégies employées.

Compétence peu développée

2

Pose des questions pour clarifier la tâche, prépare le matériel nécessaire à sa réalisation et note quelques idées de création. Choisit des éléments de base du langage plastique et utilise des gestes simples et des matériaux familiers. Relate des étapes de sa démarche.

Compétence très peu développée

1

Ébauche ses images à partir de sa première idée et les réalise avec l'aide de ses pairs ou de l'enseignant. Utilise les matériaux et les outils de façon sommaire. Utilise telles quelles les couleurs mises à sa disposition et organise l'espace de façon simple.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à créer des images médiatiques, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 22 du programme d'arts plastiques).

Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'exploiter des propositions médiatiques variées en relation avec le type de message à transmettre (informer, persuader, divertir);
- de tenir compte des codes visuels pour augmenter l'efficacité du message;
- de mobiliser des stratégies associées à la dynamique de création;
- d'enrichir ses images en puisant dans des ressources documentaires et artistiques diversifiées;
- de travailler seul;
- de conserver des traces de sa démarche.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- utiliser des concepts et des notions du langage plastique;
- transformer la matière en faisant appel à la mémoire, à l'observation ou à l'invention pour réaliser des images bidimensionnelles;
- créer ses images en ayant accès à des matériaux et à des outils traditionnels.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- exploiter les concepts et notions du langage plastique en fonction de son intention de création;
- transformer la matière en faisant appel à la mémoire, à l'observation ou à l'invention pour réaliser des images bidimensionnelles;
- créer ses images en ayant accès à des matériaux et à des outils traditionnels.

Remarque :

Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

ARTS PLASTIQUES

Compétence 2 : Créer des images médiatiques

3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

5

Planifie ses projets de création, effectue des recherches et recueille des informations pertinentes pour préciser les messages à véhiculer et pour mieux connaître les publics cibles. Trouve des moyens inusités pour transformer la matière et organiser l'espace. Réalise des images élaborées et ajoute des éléments complémentaires pour les enrichir. Justifie ses choix de codes visuels, de symboles, de formes et de couleurs tout au long de sa démarche et valide l'impact de son message visuel.

Compétence assurée

4

Détermine les caractéristiques du public cible et réalise ses images en choisissant des codes visuels pour communiquer un message clair et univoque. Utilise les matériaux, les gestes, les éléments du langage plastique et l'organisation de l'espace pour donner à l'image médiatique la fonction appropriée (informer, persuader, divertir). Organise son temps à l'intérieur des tâches à réaliser. Décrit ses expériences de création en utilisant le vocabulaire disciplinaire et garde des traces de l'ensemble de sa démarche de création.

Compétence acceptable

3

Utilise les ressources documentaires mises à sa disposition pour réaliser son image médiatique selon les propositions et mène ses créations à terme. Fait des esquisses de ses projets de création et réalise ses images médiatiques en utilisant des codes visuels proposés par l'enseignant. Organise l'espace de façon appropriée pour communiquer les messages. Expérimente des gestes à l'aide d'outils et de matériaux appropriés à ses projets de création médiatique. Relève les points forts et les points faibles de sa démarche et nomme quelques stratégies employées.

Compétence peu développée

2

Pose des questions pour clarifier la tâche, prépare le matériel nécessaire à ses réalisations et note quelques idées de création. Transmet des messages visuels qui respectent en partie les propositions de création. Choisit les éléments de base du langage plastique et utilise des gestes simples et des matériaux familiers. Relate des étapes de sa démarche.

Compétence très peu développée

1

Détermine un public cible et réalise son image à l'aide de codes visuels connus. Ébauche ses images à partir d'une première idée et les réalise avec l'aide de ses pairs ou de l'enseignant. Utilise les matériaux et les outils de façon sommaire. Insère les éléments médiatiques proposés et organise l'espace de façon simple.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à apprécier des images, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 29 du programme d'arts plastiques).

Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'exploiter des propositions d'appréciation variées;
- de mener des actions et de mobiliser des stratégies associées à sa démarche d'appréciation;
- d'aborder un répertoire couvrant des époques et des cultures différentes, et d'enrichir ses appréciations en puisant dans des ressources documentaires et artistiques diversifiées;
- de repérer des éléments de contenu en fonction des pistes d'appréciation proposées;
- de travailler seul ou en interaction;
- de conserver des traces;
- de personnaliser son outil de consignation;
- de communiquer son appréciation en utilisant le vocabulaire approprié.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- lire des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique et des images médiatiques;
- lire des réalisations de ses pairs;
- reconnaître les matériaux et les outils exploités;
- reconnaître des concepts et notions du langage plastique;
- conserver des traces de sa démarche d'appréciation.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- lire des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique et des images médiatiques;
- lire des réalisations de ses pairs;
- comprendre le sens et la symbolique d'une œuvre;
- reconnaître les matériaux et les outils exploités;
- reconnaître des concepts et notions du langage plastique;
- conserver des traces de sa démarche d'appréciation.

Remarque :

Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

ARTS PLASTIQUES

Compétence 3 : Apprécier des images

3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

5

Compare les œuvres d'un même artiste et les courants artistiques les plus connus. Utilise ses recherches personnelles pour enrichir ses appréciations. Approfondit ses appréciations en posant des questions pertinentes et amène ses pairs à préciser leurs idées. Justifie ses interprétations du sens des images par des arguments qui tiennent compte des composantes de celles-ci. Établit des liens avec des aspects abordés au cours d'autres expériences d'appréciation.

Compétence assurée

4

Repère des aspects socioculturels et historiques dans des œuvres d'art, des objets culturels et des images médiatiques, et établit des liens entre différentes œuvres. Relève des caractéristiques des images observées telles que les éléments expressifs, la symbolique et le type de représentation de l'espace. Souligne les éléments qui favorisent l'efficacité d'un message et la prise en compte du public cible. Justifie son appréciation par des commentaires appropriés en employant avec justesse le vocabulaire disciplinaire dans un outil de consignation personnalisé.

Compétence acceptable

3

Formule ses appréciations en tenant compte des critères retenus. Distingue une œuvre ancienne d'une œuvre contemporaine et nomme les éléments du langage plastique observés dans l'œuvre. Relève dans les œuvres observées des façons simples d'organiser l'espace et souligne la présence de la perspective. Associe un effet ressenti à un aspect de l'image. Mentionne des caractéristiques d'une image médiatique et en dégage le message. Décrit sa démarche d'appréciation et en conserve des traces dans un outil de consignation.

Compétence peu développée

2

Relève les éléments de base du langage plastique utilisés dans une œuvre : formes, lignes, couleurs, textures et motifs. Décrit l'idée principale des œuvres et communique sommairement ses appréciations en tenant compte de critères proposés et en s'appuyant sur des observations globales.

Compétence très peu développée

1

Réalise les étapes les plus simples d'une démarche d'appréciation. Distingue une œuvre figurative d'une œuvre non figurative. Émet un commentaire avec l'aide de l'enseignant en s'appuyant sur des éléments évidents de l'œuvre. Relate un fait relié à sa démarche d'appréciation.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à créer des danses, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 14 du programme de danse).

Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'exploiter des propositions de création variées;
- de mobiliser des stratégies associées à la dynamique de création;
- d'enrichir ses créations en puisant dans des ressources documentaires et artistiques diversifiées;
- d'exploiter les éléments du langage de la danse en fonction de son intention de création;
- de travailler seul, en équipe ou en groupe;
- de conserver des traces de sa démarche.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- adapter des séquences de mouvements;
- exploiter le corps, l'espace, le temps, l'énergie et les interrelations;
- utiliser des procédés de composition;
- exploiter ou expérimenter des éléments de la structure chorégraphique;
- présenter ses adaptations devant ses pairs.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- improviser des séquences de mouvements;
- composer des danses;
- exploiter le corps, l'espace, le temps, l'énergie et les interrelations;
- utiliser les procédés de composition;
- exploiter les éléments de la structure chorégraphique;
- présenter ses improvisations et ses chorégraphies devant ses pairs.

Remarque :

Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

DANSE

Compétence 1 : Créer des danses

3^e et 4^e années du secondaire

5	Compétence marquée
	A recours à plusieurs sources d'information pour alimenter sa création et anticipe les étapes des tâches à réaliser. Propose des mouvements recherchés et des éléments expressifs pour rehausser ses créations. Combine de façon novatrice des éléments du langage, des éléments de structure et des procédés de composition pour élaborer ses créations. Dynamise son équipe par ses commentaires et ses idées chorégraphiques originales. Propose des solutions pour résoudre un problème en tenant compte des capacités physiques et expressives de son équipe.
4	Compétence assurée
	Manifeste une compréhension claire de la proposition de création et modifie, improvise ou compose de façon originale des séquences de mouvements selon le sens qu'il donne à ses créations. Exploite les éléments du langage de la danse et ses habiletés techniques pour varier le mouvement. Choisit les procédés de composition appropriés à l'intention de création. Assure le suivi du travail de son équipe d'une période à l'autre. Ajuste ses créations à la lumière des commentaires reçus. Explique ses choix chorégraphiques et fait ressortir les apprentissages liés à la dynamique de création. Décrit ses expériences de création en utilisant les termes du vocabulaire disciplinaire. Conserve ses idées de création dans un outil de consignation.
3	Compétence acceptable
	Amorce son travail à partir d'un élément issu de sa recherche d'informations et tient compte de la proposition de création dans ses choix chorégraphiques. Réalise les tâches à partir de ses connaissances liées à la gestuelle et d'éléments simples de la danse. Structure ses danses en respectant le déroulement (début, milieu, fin). Modifie certains aspects de ses créations lorsqu'on lui signale des pistes d'amélioration et mène ses projets à terme. Participe aux échanges d'idées de l'équipe et commente son expérience de création.
2	Compétence peu développée
	Ébauche ses danses à partir d'un élément du langage de la danse ou d'un principe chorégraphique. Utilise principalement les extrémités des parties du corps, les niveaux (haut, moyen, bas) et des actions spatiales simples pour adapter, improviser ou composer ses séquences de mouvements. Joue le rôle prévu par l'équipe et recherche l'approbation ou demande l'aide de ses pairs ou de l'enseignant pour poursuivre son travail. Explique l'idée de départ et les principaux choix de son équipe.
1	Compétence très peu développée
	Réalise, avec une aide soutenue, les aspects les plus simples des tâches. A recours à l'imitation pour réaliser les tâches ou reproduit des mouvements stéréotypés. Joue un rôle limité au sein de l'équipe. Observe ses pairs pendant le travail de création et reprend leurs suggestions.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à interpréter des danses, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 22 du programme de danse).

Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'exploiter des propositions d'interprétation variées;
- de mobiliser des stratégies associées à sa démarche d'interprétation;
- d'aborder un répertoire couvrant des époques et des cultures différentes, et d'enrichir ses interprétations en s'inspirant d'éléments provenant de repères culturels (rencontres d'artistes, documentation diversifiée, etc.);
- d'exploiter les éléments de la technique du mouvement en fonction de son intention de communication;
- de travailler seul, en équipe ou en groupe;
- de conserver des traces de sa démarche.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- exploiter des aspects associés à la mobilité corporelle;
- exploiter des aspects associés à l'alignement postural;
- exploiter des aspects associés à l'expression artistique;
- tenir compte des conventions de la danse;
- interpréter des enchaînements imposés et son adaptation devant ses pairs.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- exploiter des aspects associés à la mobilité corporelle;
- exploiter des aspects associés à l'alignement postural;
- exploiter des aspects associés à l'expression artistique;
- tenir compte des conventions de la danse;
- interpréter des enchaînements imposés et la chorégraphie d'un autre devant ses pairs.

Remarque :

Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

DANSE

Compétence 2 : Interpréter des danses

3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

5

Enchaîne les mouvements avec fluidité et démontre de la musicalité. Exécute des séquences de mouvements complexes avec amplitude en exploitant l'espace au maximum. Ajuste ses interprétations pour faire ressortir l'aspect expressif de ses danses ou pour tenir compte des changements chorégraphiques et scéniques. Aide ses partenaires à résoudre leurs problèmes liés à la mobilité corporelle et à l'expression artistique en suggérant les correctifs nécessaires. Met à profit les apprentissages réalisés au cours d'autres situations d'interprétation et fait part de ses stratégies de mémorisation.

Compétence assurée

4

Mémorise et répète les séquences de mouvements de façon autonome. Exécute les mouvements avec précision, utilise le transfert de poids de manière efficace et ajuste ses déplacements en fonction de ceux de ses partenaires. Utilise les points de repère de façon adéquate (focus) et maintient sa concentration malgré les imprévus. Règle ses mouvements selon les changements de direction et les précisions apportés à la séquence en tenant compte de ses capacités motrices. Pose des questions pour améliorer ses interprétations. Communique l'intention de la danse par l'expression du visage ou du corps. Souligne ses qualités expressives ainsi que les apprentissages effectués en utilisant le vocabulaire disciplinaire.

Compétence acceptable

3

Observe la séquence à interpréter et relève les difficultés techniques de l'enchaînement. Exécute les séquences dans leur ensemble en reproduisant globalement les mouvements selon la rythmique établie. Effectue les déplacements simples en maintenant la pulsation dans les danses de tempo moyen. Incorpore les principes dynamiques associés à l'isolation et à la coordination dans un enchaînement non locomoteur. Respecte l'espace personnel qui lui est assigné tout au long de l'enchaînement et maintient sa concentration au moment des présentations. Corrige l'exécution de certains mouvements lorsqu'on lui signale ses erreurs. Consigne des traces de sa démarche d'interprétation.

Compétence peu développée

2

Mémorise des sections de la danse. Exécute les mouvements associés à des patrons rythmiques simples et utilise la musique comme repère pour exécuter une séquence de mouvements. Exécute les mouvements en privilégiant une partie du corps et repère son emplacement dans les différents types de formation. Relève les erreurs les plus évidentes de sa prestation et travaille, avec l'aide de ses pairs, l'exécution de ses mouvements.

Compétence très peu développée

1

Effectue sommairement les séquences de mouvements avec une aide soutenue. Interprète les parties les plus simples de la séquence et a recours à l'imitation au moment de présenter ses danses.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à apprécier des danses, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 29 du programme de danse).

Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'exploiter des propositions d'appréciation variées;
- de mobiliser des stratégies associées à sa démarche d'appréciation;
- d'aborder un répertoire couvrant des époques et des cultures différentes, et d'enrichir ses appréciations en puisant dans des ressources documentaires et artistiques diversifiées;
- de repérer des éléments de la danse ou de l'œuvre en fonction des pistes d'appréciation proposées;
- de travailler seul, en équipe ou en groupe;
- de conserver des traces de sa démarche.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- porter un regard sur la danse de ses pairs;
- se prononcer sur les aspects liés à la création (éléments du langage de la danse, éléments de structure et procédés de composition);
- se prononcer sur les aspects liés à l'interprétation (mobilité corporelle et expression artistique);
- communiquer son appréciation oralement ou par écrit.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- porter un regard sur une œuvre de répertoire;
- se prononcer sur les aspects liés à la création (éléments du langage de la danse, éléments de structure, procédés de composition, éléments de l'environnement scénique et dimension symbolique);
- se prononcer sur les aspects liés à l'interprétation (mobilité corporelle et expression artistique);
- se prononcer sur les aspects liés aux repères culturels (éléments de l'histoire de la danse);
- communiquer son appréciation oralement ou par écrit.

Remarque :

Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

DANSE

Compétence 3 : Apprécier des danses

3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

5

Propose des éléments à observer et décrit avec justesse sa représentation des danses. Relève la dynamique des mouvements ayant un effet sur la qualité de l'interprétation des danses. Pose des questions sur les choix chorégraphiques et relève les éléments qui contribuent à exprimer le sens des danses. Formule des commentaires portant sur l'esthétique des danses observées et échange avec ses pairs sur ses observations ainsi que sur les effets ressentis. Fait ressortir les similitudes et les différences dans le traitement des éléments chorégraphiques des créations de ses pairs.

Compétence assurée

4

Reconnaît les points forts et les points faibles des présentations et compare celles-ci entre elles. Associe des éléments expressifs et symboliques des présentations aux images et aux réactions qu'elles suscitent afin d'appuyer ses appréciations. Formule des commentaires sur la structure chorégraphique des danses. Se réfère à ses expériences artistiques pour soutenir ses appréciations. Communique son appréciation de façon structurée en utilisant le vocabulaire disciplinaire.

Compétence acceptable

3

Mentionne les procédés de composition utilisés et un élément du langage dans les danses observées. Décrit le déroulement général des danses et relève des associations entre le mouvement et l'environnement sonore. Élabore ses appréciations à partir d'un moment marquant des danses ou de critères prédéterminés. Émet des commentaires sur l'interprétation des danses en se référant à des aspects associés à l'expression artistique. Ajuste ses appréciations à la lumière des suggestions qui lui sont faites.

Compétence peu développée

2

Nomme des éléments de base du langage de la danse et des notions simples de l'organisation chorégraphique présents dans l'interprétation. Communique sommairement ses appréciations en tenant compte d'un critère proposé et associe aux danses des images stéréotypées.

Compétence très peu développée

1

Décrit le début et la fin de la danse. Relève des éléments simples qui composent les danses et émet des commentaires sur les costumes, la musique ou les effets sonores. Formule ses appréciations à partir d'un élément des danses observées. Émet un commentaire d'humeur tel que « j'aime » ou « je n'aime pas », ou approuve les commentaires entendus.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de développer et de démontrer sa compétence à créer des œuvres musicales, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 13 du programme de musique).

Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'exploiter des idées issues de propositions de création;
- de mobiliser des stratégies associées à la dynamique de création;
- d'enrichir ses créations en s'inspirant d'éléments provenant de repères culturels;
- d'exploiter les éléments du contenu de formation en fonction de son intention de création;
- de travailler seul, en équipe ou en interaction;
- de conserver des traces de sa démarche.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- improviser en tenant compte de certains éléments du langage musical et de structure;
- composer en tenant compte de certains éléments du langage musical et de structure;
- utiliser un ou des procédés de composition;
- réaliser des productions sonores.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- improviser en exploitant des éléments du langage musical et de structure;
- composer en exploitant des éléments du langage musical et de structure;
- utiliser des procédés de composition;
- traduire sa création en utilisant une représentation graphique;
- réaliser des productions sonores.

Remarque :

Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

MUSIQUE

Compétence 1 : Créer des œuvres musicales

3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

5

Exploite le registre de son instrument pour développer et enrichir ses idées de création. Improvise seul des mélodies en combinant des éléments du langage musical et des éléments de structure. Exploite des éléments musicaux de manière inusitée et utilise plus d'un procédé de composition pour enrichir ses créations. Écrit ses partitions en employant un code (traditionnel, conventionnel ou personnel). Intervient pour dynamiser le travail d'équipe dans le but d'améliorer la création. Explique les points forts et les points faibles de sa démarche de création et apporte des solutions aux problèmes rencontrés.

Compétence assurée

4

Planifie les principales étapes de son travail et emploie des structures simples ou complexes (forme, organisation rythmique et mélodique) pour composer une pièce. Exploite de façon appropriée ses expérimentations antérieures, met à profit sa technique instrumentale et incorpore des éléments expressifs à ses compositions. Improvise à son instrument une mélodie accompagnée d'une base harmonique. Émet des commentaires judicieux sur le travail de son équipe et décrit les étapes de sa démarche de création en utilisant le vocabulaire disciplinaire.

Compétence acceptable

3

Explore des pistes de travail liées à la proposition de création et expérimente différentes manières d'exploiter ses idées. Compose une pièce en utilisant un ou des procédés de composition. Improvise une séquence rythmique ou mélodique en utilisant les moyens sonores appropriés. Insère dans ses créations des effets sonores ou des éléments musicaux déjà expérimentés. Exploite des pistes de travail, dont certaines proposées par l'enseignant ou par ses pairs, pour mener à terme ses créations. Mentionne les difficultés rencontrées et les principales étapes de sa démarche de création, et en conserve des traces.

Compétence peu développée

2

Réalise sommairement les tâches et élabore ses créations à partir d'idées musicales stéréotypées et selon la démarche proposée. Fait des essais d'enchaînements de notes et complète une mélodie par des sons conjoints ou des notes répétées. Réalise une courte improvisation mélodique à partir d'une structure simple (mélodie trouée). Invente un patron rythmique répétitif (*ostinato* rythmique). Utilise le registre de base de son instrument dans ses créations.

Compétence très peu développée

1

Présente sa création à l'état d'ébauche. Compose une courte pièce rythmique ou mélodique et improvise une séquence rythmique simple avec de l'aide. Reproduit des sonorités entendues dans la classe et utilise un seul moyen sonore dans sa création. Commente sommairement ses expériences de création.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de développer et de démontrer sa compétence à interpréter des œuvres musicales, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 19 du programme de musique).

Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'exploiter des idées issues de propositions d'interprétation;
- de mobiliser des stratégies associées à sa démarche d'interprétation;
- d'aborder un répertoire couvrant des époques et des cultures différentes;
- d'enrichir ses interprétations en puisant dans des ressources documentaires et artistiques diversifiées;
- d'exploiter les éléments du contenu de formation en fonction de son intention de communication;
- de travailler en petite et en grande formation ou de jouer parfois comme soliste;
- de conserver des traces de sa démarche.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- jouer des œuvres musicales en tenant compte de certains éléments du caractère expressif;
- jouer ses créations;
- utiliser le registre de base de son instrument;
- présenter des productions sonores.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- jouer des œuvres musicales en tenant compte de leur caractère expressif;
- jouer ses créations;
- utiliser le registre moyen de son instrument;
- présenter des productions sonores.

Remarque :

Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

MUSIQUE

Compétence 2 : Interpréter des œuvres musicales

3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

5

Accorde son instrument de façon autonome et joue de courtes pièces à la première lecture. Joue un répertoire supplémentaire, de niveau équivalent ou supérieur à celui proposé en classe. Joue un solo et sa création de façon personnelle en respectant toutes les indications inscrites sur la partition et met en valeur le caractère expressif des pièces. Démonstre du leadership au sein de sa formation en suggérant des améliorations à apporter à l'interprétation des pièces. Identifie les difficultés rencontrées et apporte des solutions de façon autonome.

Compétence assurée

4

Emploie des stratégies de lecture efficaces pour s'approprier l'œuvre. Exploite les ressources mises à sa disposition et se réfère aux apprentissages réalisés au cours d'interprétations antérieures. Joue les œuvres de façon expressive en tenant compte des signes d'articulation simple et des changements de tempo. Tient compte de la structure de la pièce, répond aux indications du chef et rattrape le jeu d'ensemble en localisant, dans sa partition, l'endroit où reprendre. Met à profit dans son interprétation les éléments de technique développés. Décrit les étapes de sa démarche d'interprétation en utilisant le vocabulaire disciplinaire.

Compétence acceptable

3

Repère les principaux éléments du langage musical et les principaux éléments de structure dans sa partition, tels que les séquences rythmiques, les signes d'articulation et les similitudes ou les différences entre les passages. Joue sa partition selon l'armure et les signes de nuance, enchaîne les phrases musicales et s'ajuste au jeu d'ensemble selon les règles établies. Ajoute sur sa partition des annotations pertinentes en vue de son interprétation. Améliore son interprétation à la lumière des commentaires reçus. Consigne des traces de son expérience d'interprétation.

Compétence peu développée

2

Utilise les stratégies proposées par l'enseignant pour s'approprier le contenu de l'œuvre. Adopte une posture appropriée pour jouer, utilise les doigtés de base et les techniques élémentaires pour produire les sons. Joue une pièce contenant des cellules rythmiques simples. Corrige son jeu à condition qu'on lui souligne ses erreurs de technique et de lecture.

Compétence très peu développée

1

Identifie les notes et les silences sur la portée. Joue seul de courtes mélodies exploitant le registre de base de son instrument. Participe au jeu d'ensemble en jouant des parties simples de la pièce et en repérant la mesure demandée sur la partition.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de développer et de démontrer sa compétence à apprécier des œuvres musicales, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 25 du programme de musique).

Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'exploiter des propositions d'appréciation;
- de mobiliser des stratégies associées à sa démarche d'appréciation;
- d'aborder un répertoire varié couvrant des époques et des cultures différentes et d'enrichir ses appréciations en puisant dans des ressources documentaires et artistiques diversifiées;
- de repérer des éléments du contenu de formation en fonction des pistes d'appréciation proposées;
- de travailler seul, en équipe ou en interaction;
- de communiquer son appréciation oralement ou par écrit;
- de conserver des traces de sa démarche.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, l'évaluation doit aussi respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- porter un regard sur les créations de ses pairs;
- porter un regard sur des œuvres du répertoire;
- se prononcer sur certains moyens sonores, sur les éléments du langage musical et les éléments de structure, sur certains procédés de composition et sur des éléments de technique.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- porter un regard sur les créations de ses pairs;
- porter un regard sur des œuvres du répertoire;
- se prononcer sur l'exploitation des moyens sonores, sur les éléments du langage musical et les éléments de structure, sur les procédés de composition et sur les éléments de technique.

Remarque :

Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

MUSIQUE

Compétence 3 : Apprécier des œuvres musicales 3e et 4e années du secondaire

Compétence marquée

5

Relève des éléments liés au contexte historique et établit des liens entre le milieu socioculturel et les œuvres issues de ce milieu de même qu'entre l'organisation mélodique et l'effet ressenti. Porte un jugement d'ordre esthétique en s'appuyant sur des critères liés aux éléments du langage musical et aux éléments de structure. Suscite des échanges par des questions sur l'œuvre. Enrichit ses appréciations en utilisant le résultat de ses recherches ou en établissant des liens avec d'autres domaines d'apprentissage.

Compétence assurée

4

Propose des critères d'appréciation pertinents. Communique ses appréciations en utilisant le vocabulaire disciplinaire. Souligne les éléments musicaux qui caractérisent la création de ses pairs ou des œuvres du répertoire. Reconnaît le style des œuvres à partir de ses repères culturels et situe le contexte socioculturel des œuvres en identifiant les moyens sonores utilisés. Se réfère à ses expériences artistiques pour appuyer ses appréciations. Relève des similitudes entre des éléments de contenu vus en classe et des aspects qui composent l'œuvre. Revoit ses appréciations à la lumière des échanges avec ses pairs ou avec l'enseignant.

Compétence acceptable

3

Communique ses appréciations en tenant compte des critères retenus. Relève, dans une œuvre, le tempo, la reprise d'une phrase musicale ainsi que des notions élémentaires de l'organisation rythmique, mélodique ou harmonique. Établit des liens entre les éléments expressifs utilisés dans l'œuvre et les émotions perçues ou ressenties. Reconnaît le style d'une œuvre issue du répertoire provenant de sa culture immédiate. Conserve des traces de sa démarche d'appréciation.

Compétence peu développée

2

Repère quelques signes de nuance et de tempo et reconnaît, à partir de ses repères culturels, une œuvre entendue dans un contexte différent. Construit et communique sommairement ses appréciations à partir d'un élément des œuvres entendues.

Compétence très peu développée

1

Communique une appréciation sommaire avec le soutien de l'enseignant. Relève dans l'œuvre des contrastes musicaux et au moins un instrument utilisé. Nomme une impression, un sentiment ou une ambiance qui se dégagent de l'œuvre. Construit son jugement à partir de l'opinion de ses pairs.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit établir le bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 12 du programme d'éducation physique et à la santé).

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

- de s'approprier progressivement le contexte réel de pratique d'activités physiques en tenant compte d'un grand nombre de contraintes et d'exigences;
- de pratiquer divers types d'activités physiques;
- de manifester des comportements éthiques et de respecter les règles de sécurité qui s'imposent;
- de décrire son expérience à partir de traces (visuelles, écrites, numériques, etc.) et de dégager ce qu'il a appris.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, il doit respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- exécuter des actions motrices et des enchaînements d'actions en continuité;
- recourir à une ou des techniques appropriées selon le type d'activité physique.

Remarque :

L'échelle est constituée d'éléments qui s'appliquent à l'ensemble du cycle et d'autres qui sont plus spécifiques de la 3^e année du secondaire.

Compétence marquée

5 Sélectionne avec justesse des actions motrices en tenant compte des types d'activités physiques à réaliser et des contraintes. Exécute des actions motrices et des enchaînements dont la direction et le rythme sont ajustés au but visé. Ajuste sa position et ses actions motrices aux aspects imprévisibles de l'activité (environnement). Justifie ses choix et explique les ajustements apportés. Intervient au besoin pour assurer la sécurité des autres.

Compétence assurée

4 Exécute des exercices d'échauffement et d'étirement qui sont appropriés aux types d'activités physiques. Planifie de façon appropriée ses actions motrices et ses enchaînements selon les contraintes associées aux types d'activités physiques et les exécute de façon continue. Recourt à une ou des techniques appropriées selon les types d'activités physiques. Évalue l'efficacité de sa démarche à partir des traces et de ses résultats pour déterminer les améliorations à apporter ou les éléments à conserver. Relève des apprentissages pouvant être réinvestis dans d'autres tâches ou types d'activités physiques. Emploie le vocabulaire disciplinaire pour communiquer et adopte des attitudes positives (esprit sportif, aide et entraide, sens des responsabilités, acceptation des différences, persévérance, etc.).

Compétence acceptable

3 Utilise des ressources suggérées par l'enseignant (affiches, documents, tableaux et Internet). Planifie ses enchaînements en tenant compte des exigences et de certaines contraintes associées aux types d'activités physiques. Enchaîne et combine des actions motrices propres à certaines techniques selon les types d'activités physiques et réajuste son équilibre, s'il y a lieu. Évalue partiellement sa démarche à partir des traces et de ses résultats et procède à des ajustements. Respecte les règles de sécurité au cours d'activités physiques.

Compétence peu développée

2 Exécute avec de l'aide des exercices d'échauffement et d'étirement. Exécute des enchaînements non planifiés et de manière peu contrôlée. Insiste trop sur l'une ou l'autre des parties des enchaînements ou en escamote certaines. Relève avec de l'aide ses réussites et ses difficultés. Apporte des améliorations à ses prestations lorsque des pistes sont proposées. Persévère malgré ses difficultés.

Compétence très peu développée

1 Réalise les étapes de sa démarche avec une aide constante. Suit les procédures les plus simples dans la réalisation des tâches. Exécute, avec des arrêts fréquents, des actions motrices spécifiques des différents types d'activités physiques. Conserve son équilibre sur une courte période en exécutant des mouvements superflus. Change souvent et de façon aléatoire l'ordre d'exécution de ses actions motrices.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit établir le bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 17 du programme d'éducation physique et à la santé).

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

- de s'approprier progressivement le contexte réel de pratique d'activités physiques en tenant compte d'un grand nombre de contraintes et d'exigences;
- de pratiquer divers types d'activités physiques;
- de manifester des comportements éthiques et de respecter les règles de sécurité qui s'imposent;
- de travailler en relation avec un ou plusieurs pairs (partenaires ou opposants);
- de décrire son expérience à partir de traces (visuelles, écrites, numériques, etc.) et de dégager ce qu'il a appris.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, il doit respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, l'élève doit notamment mettre en application des principes d'action selon les proportions qui suivent. Certains principes d'action peuvent être ceux qui ont déjà fait l'objet d'apprentissage dans les années antérieures.

- | | |
|----------------------------------|--|
| - activités de coopération : 2/2 | - activités collectives dans un espace commun : 8/15 |
| - activités de combat : 4/8 | - activités collectives dans un espace distinct : 6/11 |
| - activités de duel : 3/6 | |

Les proportions indiquées ci-dessus représentent le nombre de principes d'action sélectionnés par l'enseignant à des fins d'apprentissage sur le nombre total de principes d'action figurant au contenu de formation du programme d'éducation physique et à la santé, aux pages 31 à 33.

Remarque :

L'échelle est constituée d'éléments qui s'appliquent à l'ensemble du cycle et d'autres qui sont plus spécifiques de la 3^e année du secondaire.

Compétence marquée

5 Élabore un plan d'action en tenant compte de la tâche et des contraintes liées à sa réalisation, et suggère des éléments de solution aux problèmes anticipés. Ajuste sa position et ses actions motrices aux aspects imprévisibles de l'activité (environnement ou pairs). Propose, si nécessaire, des pistes de solution aux problèmes constatés à la suite de l'évaluation du plan d'action et des prestations. Justifie les choix de stratégies et explique les ajustements apportés. Intervient au besoin pour assurer la sécurité des autres.

Compétence assurée

4 Exécute des exercices d'échauffement et d'étirement qui sont appropriés aux types d'activités physiques. Planifie les stratégies en tenant compte des forces et des difficultés de son ou ses pairs et coopère à l'évaluation du plan d'action. Émet, selon la situation et au moment opportun, des messages clairs à son ou ses partenaires et des messages trompeurs à son ou ses opposants. Ajuste sa position et ses actions motrices à ceux de son ou ses pairs. Évalue l'efficacité de sa démarche à partir des traces et des résultats pour déterminer les améliorations à apporter ou les éléments à conserver. Relève des apprentissages pouvant être réinvestis dans d'autres tâches ou types d'activités physiques. Emploie le vocabulaire disciplinaire pour communiquer et adopte des attitudes positives (esprit sportif, aide et entraide, sens des responsabilités, acceptation des différences, persévérance, etc.).

Compétence acceptable

3 Tient compte du nombre de principes d'action proposés ainsi que des exigences et de certaines contraintes liées aux types d'activités physiques. Utilise des ressources suggérées par l'enseignant (pairs, affiches, documents, tableaux et Internet) pour élaborer le plan d'action. Exécute des actions motrices offensives, défensives ou coopératives pour jouer son rôle prévu au plan d'action. Manifeste son adhésion aux idées proposées par son ou ses partenaires au cours de l'évaluation du plan d'action et reçoit positivement les commentaires ou différents points de vue. Évalue partiellement sa démarche à partir des traces et de ses résultats et procède à des ajustements. Respecte les règles de sécurité au cours d'activités physiques.

Compétence peu développée

2 Exécute avec de l'aide des exercices d'échauffement et d'étirement. Manifeste son adhésion aux idées proposées par son ou ses partenaires lors de l'élaboration du plan d'action. Applique partiellement des stratégies du plan d'action en exécutant peu d'actions offensives, défensives ou coopératives. Joue son rôle avec le soutien de son ou ses partenaires. Apporte des améliorations à la coopération, aux prestations et aux plans d'action lorsque des pistes sont proposées. Relève avec de l'aide ses réussites et ses difficultés. Persévère malgré ses difficultés.

Compétence très peu développée

1 Réalise les étapes de sa démarche avec une aide constante. Exécute des actions motrices sans tenir compte du plan d'action. Occupe un espace restreint ou se déplace de manière peu efficace pour jouer son rôle.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit établir le bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à adopter un mode de vie sain et actif, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 21 du programme d'éducation physique et à la santé).

Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'exploiter de manière critique diverses sources d'information qui le renseignent sur les effets de ses habitudes de vie sur sa santé et son bien-être;
- de s'approprier progressivement le contexte réel de pratique d'activités physiques en tenant compte d'un grand nombre de contraintes et d'exigences;
- de manifester des comportements éthiques et de respecter les règles de sécurité lorsque la situation l'impose;
- d'approfondir sa réflexion et d'assurer une prise en charge progressive de sa santé et de son bien-être;
- de s'appuyer sur divers outils pour porter un jugement sur ses habitudes de vie (pratique régulière d'activités physiques et adoption d'un mode de vie sain) et l'atteinte de ses objectifs.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, il doit respecter les particularités suivantes.

En 3^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- démontrer qu'il a intégré ou maintenu un mode de vie sain et actif dans sa vie quotidienne;
- démontrer qu'il s'est engagé dans un processus visant l'amélioration ou le maintien de sa condition physique;
- réfléchir sur les caractéristiques d'une pratique sécuritaire d'activités physiques;
- poser un regard critique sur les facteurs qui influent sur ses goûts et ses centres d'intérêt dans le choix d'habitudes de vie;
- examiner la pertinence de maintenir ou de modifier certaines habitudes de vie à la lumière de sa réflexion sur certains de ses comportements;
- établir un répertoire des installations sportives et des services offerts en contextes scolaire et communautaire et faire des choix en conséquence.

Remarque :

L'échelle est constituée d'éléments qui s'appliquent à l'ensemble du cycle et d'autres qui sont plus spécifiques de la 3^e année du secondaire.

Compétence marquée**5**

Soulève des interrogations pertinentes au sujet des habitudes de vie et de leurs conséquences sur la santé et le bien-être. Se fixe des objectifs allant au-delà des exigences. Justifie ses choix d'habitudes de vie et explique les ajustements apportés pour atteindre ses objectifs. Détermine divers moyens pour améliorer ou maintenir ses habitudes de vie. Démonstre par des traces pertinentes une pratique fréquente d'un mode de vie sain et actif. Évalue les effets de l'intégration de saines habitudes de vie sur sa santé, son bien-être et sa condition physique.

Compétence assurée**4**

Élabore selon les exigences fixées un plan visant à améliorer ou à maintenir ses habitudes de vie à partir de diverses ressources. Démonstre que ses résultats aux tests de condition physique progressent ou se maintiennent selon les normes correspondant à son groupe d'âge. Fait le point, à des moments clés, sur l'état de ses habitudes de vie et ajuste, si nécessaire, son plan en conséquence. Évalue l'efficacité de sa démarche à partir des traces et de ses résultats pour démontrer l'amélioration et le maintien de ses habitudes de vie. Relève des apprentissages pouvant être réinvestis dans les activités liées aux deux autres compétences du programme. Emploie le vocabulaire disciplinaire pour communiquer.

Compétence acceptable**3**

Distingue ses bonnes habitudes de vie de celles qui sont néfastes et souligne certains effets sur sa santé. Se fixe des objectifs pour améliorer certaines habitudes de vie. Utilise des ressources suggérées par l'enseignant (affiches, tableaux, documents et Internet). Élabore un plan pour améliorer ou maintenir ses habitudes de vie et explique des exigences qu'impose sa mise en œuvre. Établit un répertoire d'activités physiques pouvant se pratiquer à l'école, à la maison ou dans la communauté. Évalue partiellement sa démarche et l'atteinte de ses objectifs à partir des traces et de ses résultats et procède à des ajustements.

Compétence peu développée**2**

Se fixe avec de l'aide des objectifs d'amélioration ou de maintien de ses habitudes de vie. Démonstre par ses résultats une amélioration ou un maintien dans un déterminant de la condition physique selon les normes correspondant à son groupe d'âge. Inscrit dans son plan quelques actions à entreprendre pour atteindre ses objectifs. Relève avec de l'aide ses réussites et ses difficultés. Apporte des ajustements lorsque des pistes sont proposées. Persévère malgré ses difficultés.

Compétence très peu développée**1**

Réalise les étapes de sa démarche avec une aide constante. Utilise peu l'outil de consignation. Pose peu de gestes pour améliorer ou maintenir ses habitudes de vie. Réutilise les mêmes réflexions qui répondent peu aux exigences.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ
Compétence 1 : Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques
4^e année du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit établir le bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 12 du programme d'éducation physique et à la santé).

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

- de s'approprier progressivement le contexte réel de pratique d'activités physiques en tenant compte d'un grand nombre de contraintes et d'exigences;
- de pratiquer divers types d'activités physiques;
- de manifester des comportements éthiques et de respecter les règles de sécurité qui s'imposent;
- de décrire son expérience à partir de traces (visuelles, écrites, numériques, etc.) et de dégager ce qu'il a appris.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, il doit respecter les particularités suivantes.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- ajuster la direction et le rythme d'exécution des actions motrices et des enchaînements d'actions motrices selon le but visé;
- consolider les techniques développées et, s'il y a lieu, s'initier à de nouvelles techniques selon la variété des activités présentées.

Remarque :

L'échelle est constituée d'éléments qui s'appliquent à l'ensemble du cycle et d'autres qui sont plus spécifiques de la 4^e année du secondaire.

Compétence marquée

5

Sélectionne avec justesse des actions motrices en tenant compte des types d'activités physiques à réaliser et de l'ensemble des contraintes. Exécute des actions motrices et des enchaînements avec constance et précision. Justifie ses choix et explique les ajustements apportés. Intervient au besoin pour assurer la sécurité des autres.

Compétence assurée

4

Exécute des exercices d'échauffement et d'étirement qui sont appropriés aux types d'activités physiques. Planifie de façon appropriée ses enchaînements selon les contraintes associées aux types d'activités physiques. Exécute des actions motrices et des enchaînements en continuité dont la direction et le rythme sont ajustés au but visé. Recourt aux techniques appropriées selon les types d'activités physiques. Ajuste sa position et ses actions motrices aux aspects imprévisibles de l'activité (environnement). Évalue l'efficacité de sa démarche à partir des traces et de ses résultats pour déterminer les améliorations à apporter ou les éléments à conserver. Adopte des attitudes positives (esprit sportif, aide et entraide, sens des responsabilités, acceptation des différences, persévérance, etc.).

Compétence acceptable

3

Utilise des ressources suggérées par l'enseignant (affiches, documents, tableaux et Internet). Planifie ses enchaînements en tenant compte des exigences et de certaines contraintes associées aux types d'activités physiques. Enchaîne et combine différentes actions motrices propres aux techniques selon les types d'activités physiques et réajuste son équilibre, s'il y a lieu. Évalue partiellement sa démarche à partir des traces et de ses résultats et procède à des ajustements. Relève des apprentissages pouvant être réinvestis dans d'autres tâches ou types d'activités physiques. Emploie le vocabulaire disciplinaire pour communiquer. Respecte les règles de sécurité au cours d'activités physiques.

Compétence peu développée

2

Exécute avec de l'aide, des exercices d'échauffement et d'étirement. Exécute des enchaînements non planifiés et de manière peu contrôlée. Insiste trop sur l'une ou l'autre des parties des enchaînements ou en escamote certaines. Relève avec de l'aide ses réussites et ses difficultés. Apporte des améliorations à ses prestations lorsque des pistes sont proposées. Persévère malgré ses difficultés.

Compétence très peu développée

1

Réalise les étapes de sa démarche avec une aide constante. Suit les procédures les plus simples dans la réalisation des tâches. Exécute, avec des arrêts fréquents, des actions motrices spécifiques des différents types d'activités physiques. Conserve son équilibre sur une courte période en exécutant des mouvements superflus. Change souvent et de façon aléatoire l'ordre d'exécution de ses actions motrices.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit établir le bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 17 du programme d'éducation physique et à la santé).

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

- de s'approprier progressivement le contexte réel de pratique d'activités physiques en tenant compte d'un grand nombre de contraintes et d'exigences;
- de pratiquer divers types d'activités physiques;
- de manifester des comportements éthiques et de respecter les règles de sécurité qui s'imposent;
- de travailler en relation avec un ou plusieurs pairs (partenaires ou opposants);
- de décrire son expérience à partir de traces (visuelles, écrites, numériques, etc.) et de dégager ce qu'il a appris.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, il doit respecter les particularités suivantes.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment mettre en application des principes d'action selon les proportions qui suivent. Certains principes d'action peuvent être ceux qui ont déjà fait l'objet d'apprentissage dans les années antérieures.

- | | |
|----------------------------------|--|
| - activités de coopération : 2/2 | - activités collectives dans un espace commun : 9/15 |
| - activités de combat : 5/8 | - activités collectives dans un espace distinct : 7/11 |
| - activités de duel : 4/6 | |

Les proportions indiquées ci-dessus représentent le nombre de principes d'action sélectionnés par l'enseignant à des fins d'apprentissage sur le nombre total de principes d'action figurant au contenu de formation du programme d'éducation physique et à la santé, aux pages 31 à 33.

Remarque :

L'échelle est constituée d'éléments qui s'appliquent à l'ensemble du cycle et d'autres qui sont plus spécifiques de la 4^e année du secondaire.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

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

4^e année du secondaire

Compétence marquée

5

Élabore un plan d'action détaillé (ex. : position dans l'espace, principes d'action, direction des déplacements, etc.) en tenant compte de la tâche et de l'ensemble des contraintes liées à sa réalisation, et suggère des éléments de solution aux problèmes anticipés. Propose, si nécessaire, des pistes de solution aux problèmes constatés à la suite de l'évaluation du plan d'action et des prestations. Justifie les choix de stratégies et explique les ajustements apportés. Intervient au besoin pour assurer la sécurité des autres.

Compétence assurée

4

Exécute des exercices d'échauffement et d'étirement qui sont appropriés aux types d'activités physiques. Planifie de façon détaillée (ex. : position dans l'espace, principes d'action, direction des déplacements, etc.) les stratégies en tenant compte des forces et des difficultés de son ou ses pairs et coopère à l'évaluation du plan d'action. Émet, selon la situation et au moment opportun, des messages clairs à son ou ses partenaires et des messages trompeurs à son ou ses opposants. Ajuste sa position et ses actions motrices aux aspects imprévisibles de l'activité (environnement ou pairs). Évalue l'efficacité de sa démarche à partir des traces et de ses résultats pour déterminer les améliorations à apporter ou les éléments à conserver. Adopte des attitudes positives (esprit sportif, aide et entraide, sens des responsabilités, acceptation des différences, persévérance, etc.).

Compétence acceptable

3

Tient compte du nombre de principes d'action proposés ainsi que des exigences et de certaines contraintes liées aux types d'activités physiques. Utilise des ressources suggérées par l'enseignant (pairs, affiches, documents, tableaux et Internet) pour élaborer le plan d'action. Exécute des actions motrices offensives, défensives ou coopératives pour jouer son rôle prévu au plan d'action. Manifeste son adhésion aux idées proposées par son ou ses partenaires au cours de l'évaluation du plan d'action et reçoit positivement les commentaires ou les différents points de vue. Évalue partiellement sa démarche à partir des traces et de ses résultats et procède à des ajustements. Relève des apprentissages pouvant être réinvestis dans d'autres tâches ou types d'activités physiques. Emploie le vocabulaire disciplinaire pour communiquer. Respecte les règles de sécurité au cours d'activités physiques.

Compétence peu développée

2

Exécute avec de l'aide des exercices d'échauffement et d'étirement. Manifeste son adhésion aux idées proposées par son ou ses partenaires lors de l'élaboration du plan d'action. Applique partiellement des stratégies du plan d'action en exécutant peu d'actions offensives, défensives ou coopératives. Joue son rôle avec le soutien de son ou ses partenaires. Apporte des améliorations à la coopération, aux prestations et aux plans d'action lorsque des pistes sont proposées. Relève avec de l'aide ses réussites et ses difficultés. Persévère malgré ses difficultés.

Compétence très peu développée

1

Réalise les étapes de sa démarche avec une aide constante. Exécute des actions motrices sans tenir compte du plan d'action. Occupe un espace restreint ou se déplace de manière peu efficace pour jouer son rôle.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit établir le bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à adopter un mode de vie sain et actif, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 21 du programme d'éducation physique et à la santé).

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

- d'exploiter de manière critique diverses sources d'information qui le renseignent sur les effets de ses habitudes de vie sur sa santé et son bien-être;
- de s'approprier progressivement le contexte réel de pratique d'activités physiques en tenant compte d'un grand nombre de contraintes et d'exigences;
- de manifester des comportements éthiques et de respecter les règles de sécurité lorsque la situation l'impose;
- d'approfondir sa réflexion et d'assurer une prise en charge progressive de sa santé et de son bien-être;
- de s'appuyer sur divers outils pour porter un jugement sur ses habitudes de vie (pratique régulière d'activités physiques et adoption d'un mode de vie sain) et l'atteinte de ses objectifs.

De plus, pour que le bilan des apprentissages tienne compte des caractéristiques de chacune des années du cycle, il doit respecter les particularités suivantes.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- démontrer qu'il a intégré ou maintenu de saines habitudes dans sa vie quotidienne;
- démontrer qu'il s'est engagé dans un processus visant l'amélioration ou le maintien de sa condition physique;
- réfléchir sur les bienfaits physiques et psychologiques qu'apporte un mode de vie sain et actif;
- poser un regard critique sur les mythes véhiculés par ses pairs et par les médias au regard de sa santé;
- examiner la pertinence de maintenir ou de modifier certaines habitudes de vie à la lumière de sa réflexion sur certains de ses comportements et sur ses résultats antérieurs;
- anticiper, à partir des résultats obtenus, l'adaptation de l'intensité et de la durée des activités qu'il pratique.

Remarque :

L'échelle est constituée d'éléments qui s'appliquent à l'ensemble du cycle et d'autres qui sont plus spécifiques de la 4^e année du secondaire.

- 5** **Compétence marquée**
- Soulève des interrogations pertinentes au sujet des habitudes de vie et de leurs conséquences sur la santé et le bien-être. Se fixe des objectifs allant au-delà des exigences. Justifie ses choix d'habitudes de vie et explique les ajustements apportés pour atteindre ses objectifs. Évalue les effets de l'intégration de saines habitudes de vie sur sa santé, son bien-être et sa condition physique.
- 4** **Compétence assurée**
- Élabore de façon détaillée (contrats, grilles de consignation de traces, calendrier de mise en œuvre, etc.) un plan visant à améliorer ou à maintenir ses habitudes de vie à partir de diverses ressources. Détermine divers moyens pour améliorer ou maintenir ses habitudes de vie. Démontre par des traces pertinentes la pratique d'un mode de vie sain et actif. Démontre que ses résultats aux tests de condition physique progressent ou se maintiennent selon les normes correspondant à son groupe d'âge. Ajuste si nécessaire, l'intensité et la durée de sa pratique régulière d'activités physiques. Évalue l'efficacité de sa démarche à partir des traces et de ses résultats pour démontrer l'amélioration et le maintien de ses habitudes de vie.
- 3** **Compétence acceptable**
- Distingue ses bonnes habitudes de vie de celles qui sont néfastes et en explique les effets sur sa santé. Se fixe des objectifs réalistes pour améliorer certaines habitudes de vie et ses résultats antérieurs. Utilise des ressources suggérées par l'enseignant (affiches, tableaux, documents et Internet). Élabore un plan pour améliorer ou maintenir ses habitudes de vie et explique les exigences qu'impose sa mise en œuvre. Démontre par des traces l'adoption d'un mode de vie actif inspiré d'un répertoire d'activités physiques pouvant se pratiquer à l'école, à la maison ou dans la communauté. Évalue partiellement sa démarche et l'atteinte de ses objectifs à partir des traces et de ses résultats et procède à des ajustements. Relève des apprentissages pouvant être réinvestis dans les activités liées aux deux autres compétences du programme. Emploie le vocabulaire disciplinaire pour communiquer.
- 2** **Compétence peu développée**
- Se fixe avec de l'aide des objectifs d'amélioration ou de maintien de ses habitudes de vie. Démontre par ses résultats une amélioration ou un maintien dans un déterminant de la condition physique selon les normes correspondant à son groupe d'âge. Inscrit dans son plan quelques actions à entreprendre pour atteindre ses objectifs. Relève avec de l'aide ses réussites et ses difficultés. Apporte des ajustements lorsque des pistes sont proposées. Persévère malgré ses difficultés.
- 1** **Compétence très peu développée**
- Réalise les étapes de sa démarche avec une aide constante. Utilise peu l'outil de consignation. Pose peu de gestes pour améliorer ou maintenir ses habitudes de vie. Réutilise les mêmes réflexions qui répondent peu aux exigences.

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE
Compétence 1 : Réfléchir sur des questions éthiques
4^e année du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant réalise un bilan des apprentissages à la fin de la 4^e année du secondaire en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de développer sa compétence à réfléchir sur des questions éthiques touchant les thèmes de la tolérance, de l'avenir de l'humanité, de la justice et de l'ambivalence de l'être humain (programme d'éthique et culture religieuse, p. 16).

Conformément aux exigences du Programme de formation, les situations d'apprentissage et d'évaluation à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'analyser une situation d'un point de vue éthique :
 - décrire et mettre en contexte une situation,
 - formuler des questions éthiques,
 - comparer des points de vue liés à la situation;
- d'examiner une diversité de repères :
 - rechercher le sens et le rôle des repères dans différents contextes;
- d'évaluer des options ou des actions en vue du vivre-ensemble :
 - examiner les effets de certaines options ou actions sur le vivre-ensemble,
 - sélectionner des options ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- apprécier des repères présents dans une situation;
- évaluer la fiabilité des sources d'information;
- anticiper les effets des options ou des actions sur soi, sur les autres pour favoriser le vivre-ensemble.

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Compétence 1 : Réfléchir sur des questions éthiques

4^e année du secondaire

5	Compétence marquée Réalise toutes les étapes de la démarche de réflexion éthique sur un sujet donné. Propose d'autres pistes originales pour faire progresser la réflexion éthique. Justifie ses choix d'options ou d'actions. Valide et améliore, si nécessaire, sa démarche dans des situations similaires. Suggère des façons de faire différentes de celles déjà explorées.
4	Compétence assurée Démontre une compréhension approfondie des thèmes abordés (la tolérance, l'avenir de l'humanité, la justice, l'ambivalence de l'être humain). Fait ressortir les éléments essentiels d'une situation. Explique ce qui provoque des tensions et des conflits de valeurs dans une situation. Démontre la pertinence de repères pour appuyer un point de vue dans un contexte donné. Dégage les conséquences des options ou des actions pour lui, pour les autres et pour la vie en société. Exploite les ressources pertinentes pour réaliser les tâches. Propose des pistes d'action pour favoriser le vivre-ensemble.
3	Compétence acceptable Démontre une compréhension de certains des thèmes abordés. Formule les principales questions éthiques qui se dégagent d'une situation. Établit des liens entre des repères appuyant différents points de vue. Démontre le bien-fondé d'une option ou d'une action pour le vivre-ensemble. Utilise des ressources mises à sa disposition. Applique la démarche proposée en classe.
2	Compétence peu développée Identifie quelques points de vue présents dans une situation. Fait ressortir des repères appuyant différents points de vue. Émet une opinion sur des options ou des actions proposées par ses pairs en tenant compte de ce qui est souhaitable pour le vivre-ensemble.
1	Compétence très peu développée Identifie, avec de l'aide, des points de vue et des repères présents dans une situation donnée et relève quelques informations explicites présentes dans la documentation fournie. Sélectionne, parmi des options ou des actions évoquées, celles qui favorisent le vivre-ensemble.

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE
Compétence 2 : Manifester une compréhension du phénomène religieux
4^e année du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant réalise un bilan des apprentissages à la fin de la 4^e année du secondaire en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à manifester une compréhension du phénomène religieux, en traitant des sujets touchant les religions au fil du temps, des questions existentielles, de l'expérience religieuse et des références religieuses dans les arts et dans la culture (programme d'éthique et culture religieuse, p. 20).

Conformément aux exigences du Programme de formation, les situations d'apprentissage et d'évaluation à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'analyser des expressions du religieux :
 - décrire des expressions du religieux,
 - expliquer leur signification et leur fonction,
 - établir des liens entre des expressions et différentes traditions religieuses;
- d'établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel :
 - repérer des expressions du religieux dans l'espace et dans le temps,
 - étudier leur signification et leur fonction dans la vie des individus et des groupes,
 - examiner leurs points communs et leurs différences;
- d'examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir :
 - approfondir diverses façons de penser, d'être et d'agir,
 - évaluer des effets de différents comportements sur la vie en société.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- comprendre la signification des expressions du religieux d'ici et d'ailleurs;
- établir des liens entre des expressions du religieux et des réalités sociales;
- démontrer une compréhension de diverses façons de penser, d'être ou d'agir.

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Compétence 2 : Manifester une compréhension du phénomène religieux

4^e année du secondaire

Compétence marquée

5

Fait ressortir les effets d'autres courants de pensée sur l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs. Établit des liens entre différentes façons de penser, d'être et d'agir dans la société. Explique la fonction du religieux dans la vie des individus. Relate quelques expériences mystiques et religieuses vécues par des personnages importants des grandes traditions religieuses. Propose des activités originales pour présenter leurs productions.

Compétence assurée

4

Dégage la signification de différentes expressions du religieux. Démonstre, à partir du domaine des arts, l'influence de différentes traditions religieuses sur l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs. Relève quelques pistes de réponse apportées aux questions existentielles par des représentations du monde et de l'être humain. Propose des comportements convenables à l'égard de la diversité. Fait un retour sur sa démarche et sur ses apprentissages et propose des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées.

Compétence acceptable

3

Associe des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs à des traditions religieuses. Explique quelques expressions du religieux spécifiques des grandes traditions. Relève des ressemblances et des différences à l'intérieur d'une tradition religieuse ou entre plusieurs traditions religieuses. Compare des façons de penser, d'être et d'agir dans la société. Fait un retour sur ses apprentissages.

Compétence peu développée

2

Décrit sommairement des expressions du religieux d'ici et d'ailleurs. Illustre, par des exemples, différentes façons de penser, d'être et d'agir dans la société québécoise. Fait ressortir des effets de certains comportements à l'égard de la diversité.

Compétence très peu développée

1

Identifie quelques expressions du religieux dans une situation donnée. Illustre, par des exemples, l'influence du religieux sur la vie en société. Fait le lien entre des façons d'agir et les traditions religieuses correspondantes.

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant réalise un bilan des apprentissages à la fin de la 4^e année du secondaire en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de développer sa compétence à pratiquer le dialogue sous différentes formes. Il a eu l'occasion d'interroger et d'élaborer des points de vue. En plus de reconnaître les procédés susceptibles d'entraver le dialogue, il s'est approprié différents types de raisonnements tels que l'induction, la déduction, l'analogie et l'hypothèse. De plus, ces situations lui ont permis de développer une plus grande autonomie dans la pratique du dialogue (programme d'éthique et culture religieuse, p. 24).

Conformément aux exigences du Programme de formation les situations d'apprentissage et d'évaluation à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'organiser sa pensée :
 - cerner l'objet du dialogue,
 - faire des liens entre ce qu'il connaît et ce qu'il découvre,
 - faire le point sur ses réflexions;
- d'interagir avec les autres :
 - rechercher des conditions favorables au dialogue,
 - exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres,
 - expliquer des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents;
- d'élaborer un point de vue :
 - utiliser des ressources pour en savoir plus sur l'objet du dialogue,
 - approfondir sa compréhension de différents points de vue,
 - envisager différentes hypothèses.

En 4^e année du secondaire, l'élève doit notamment :

- intégrer dans un point de vue des éléments d'autres points de vue;
- justifier la pertinence des idées qu'il émet;
- reconnaître les types de jugement dans un point de vue.

Compétence marquée

5

Utilise le questionnement dans le but de faire avancer le dialogue. Cerne l'essentiel des différents points de vue. Explique en quoi et pourquoi son point de vue s'est modifié ou consolidé à la suite du dialogue. Explique l'apport de la pratique du dialogue à sa réflexion éthique et à sa compréhension du phénomène religieux.

Compétence assurée

4

Émet un point de vue en citant les sources utilisées au cours de son élaboration. Anticipe des objections et des questions de clarification en rapport avec un point de vue. Compare les différents points de vue. Détermine les moyens les plus efficaces pour interroger un point de vue. Dégage différentes raisons pouvant expliquer un point de vue. Intervient pour rétablir le fonctionnement du dialogue.

Compétence acceptable

3

Utilise différentes formes de dialogues pour approfondir des sujets en éthique et en culture religieuse. Reconnaît des types de jugement et des procédés susceptibles de favoriser ou d'entraver le fonctionnement du dialogue. Tient compte de l'essentiel des points de vue de ses pairs pour enrichir le sien.

Compétence peu développée

2

Élabore un point de vue en rapport avec l'objet du dialogue. Repère des éléments pertinents (arguments, références) dans les points de vue énoncés. Pose des questions pour clarifier des points de vue.

Compétence très peu développée

1

Utilise quelques ressources mises à sa disposition pour élaborer un point de vue sommaire et le partage avec ses pairs. Reconnaît quelques manquements aux règles du dialogue.

PROJET PERSONNEL D'ORIENTATION
Compétence 1 : Réaliser une démarche exploratoire
3^e et 4^e années du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à réaliser une démarche exploratoire, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 18 du programme de projet personnel d'orientation).

L'enseignant s'assure que l'élève s'est engagé dans des démarches exploratoires d'orientation (entre 3 et 8) et qu'il a vécu des expériences associées à divers métiers ou professions conformément aux exigences du programme.

Les situations à privilégier devraient :

- inclure un canevas partiel de planification d'une démarche exploratoire;
- proposer l'exploration d'un secteur d'intérêt familier et d'un secteur d'intérêt moins familier;
- exiger la réalisation d'une brève consignation et d'une communication succincte de sa démarche, des informations recueillies et des stratégies exploratoires utilisées;
- impliquer l'utilisation de moyens d'exploration non familiers relativement accessibles;
- préciser certains outils à utiliser, certaines stratégies auxquelles faire appel de même que certaines attitudes à mobiliser;
- cibler l'objet des retours sur les démarches réalisées par l'élève, mais lui laisser le choix du moment.

Remarque :

Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire. Toutefois, elle peut être utilisée, en y apportant certaines adaptations, pour évaluer les élèves de la formation optionnelle, étant donné que l'échelle pour celle-ci sera disponible seulement en septembre 2009.

PROJET PERSONNEL D'ORIENTATION

Compétence 1 : Réaliser une démarche exploratoire

3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

5

Entreprend des démarches exploratoires dans des secteurs moins familiers. Mobilise un répertoire élargi de moyens d'exploration et trouve des informations supplémentaires allant au-delà de ce qui est attendu de sa démarche exploratoire. Compare ses démarches à celles de ses pairs et leur apporte, au besoin, des ajustements permettant d'en améliorer la qualité ou l'utilité.

Compétence assurée

4

Planifie ses démarches exploratoires en tenant compte des traces consignées et des commentaires recueillis au cours des partages avec ses pairs. Justifie les étapes de ses démarches exploratoires. A recours à des moyens moins familiers ou à de nouveaux moyens d'exploration. Mobilise des stratégies exploratoires variées pour réaliser ses démarches. Ajuste au besoin ses démarches (planification, intention d'exploration, étapes) selon ses découvertes. Consigne des informations précises et détaillées relatives à ses démarches et vérifie la qualité et l'exactitude de celles-ci auprès de différentes ressources. Analyse ses démarches exploratoires de façon critique.

Compétence acceptable

3

Planifie sommairement les étapes de ses démarches exploratoires et communique ses intentions d'exploration. Utilise des moyens d'exploration familiers et accessibles et mobilise des stratégies exploratoires. Choisit avec l'aide d'une personne-ressource (enseignant, professionnel, parent) d'explorer un secteur d'intérêt moins familier. Consigne des traces de ses démarches selon ses intentions d'exploration. Brosse, à partir de plusieurs informations, un portrait des professions ou des métiers explorés. Relève avec de l'aide les principales qualités de ses démarches exploratoires.

Compétence peu développée

2

Formule sommairement ses intentions d'exploration. Planifie et réalise avec un soutien fréquent les étapes de ses démarches exploratoires. Utilise un moyen d'exploration et sélectionne quelques informations trouvées à même des ressources familières.

Compétence très peu développée

1

Entreprend quelques démarches exploratoires avec une aide soutenue et trouve des renseignements à partir de différentes ressources suggérées par l'enseignant. Utilise un canevas fourni par l'enseignant pour transcrire quelques informations.

PROJET PERSONNEL D'ORIENTATION
Compétence 2 : Se situer au regard de son orientation scolaire et professionnelle
3^e et 4^e années du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à se situer au regard de son orientation scolaire et professionnelle, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 22 du programme de projet personnel d'orientation).

L'enseignant s'assure que l'élève est capable de présenter une réflexion structurée au regard de son orientation scolaire et professionnelle et qu'il considère différentes hypothèses de parcours sans nécessairement faire un choix de carrière définitif.

Les situations à privilégier devraient :

- préciser certaines caractéristiques personnelles à consolider durant ses démarches;
- permettre à l'élève d'identifier les attitudes et aptitudes à développer;
- inclure un canevas partiel d'élaboration et de justification d'hypothèse de parcours;
- exiger de l'élève une consignation et une communication succincte des éléments suivants : ses découvertes, ses hypothèses de parcours, des attitudes et aptitudes à développer;
- impliquer l'utilisation d'un large répertoire de moyens de communication;
- nommer explicitement les outils et stratégies à utiliser;
- demander à l'élève de cibler des attitudes à mobiliser;
- cibler explicitement le moment et l'objet des réflexions quant à l'apprentissage de l'orientation.

Remarque :

Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire. Toutefois, elle peut être utilisée, en y apportant certaines adaptations, pour évaluer les élèves de la formation optionnelle, étant donné que l'échelle pour celle-ci sera disponible seulement en septembre 2009.

PROJET PERSONNEL D'ORIENTATION

Compétence 2 : Se situer au regard de son orientation scolaire et professionnelle 3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

5

Tient compte, dans ses hypothèses de parcours, de repères socioéconomiques et culturels : influence de sa famille, de ses amis, du développement économique de sa région, etc. Établit des liens entre ses caractéristiques personnelles, ses découvertes et son estime de soi. Soulève des discussions pour valider et enrichir sa réflexion. Dresse un bilan structuré et détaillé de ses réflexions et de ses découvertes.

Compétence assurée

4

Précise son profil personnel à partir de découvertes, de nouvelles informations, de discussions et formule de nouvelles hypothèses de parcours. Choisit des objectifs de développement personnel en s'appuyant sur des implications et des exigences associées à une hypothèse de parcours. Fait appel à des adultes de confiance tels que ses parents, des enseignants ou des professionnels de l'information scolaire et de l'orientation, et réinvestit dans ses réflexions les informations recueillies. Utilise des stratégies de communication efficaces dans le partage de ses démarches avec ses pairs. Justifie ses hypothèses de parcours en tenant compte de son profil personnel et de ses découvertes.

Compétence acceptable

3

Établit, à partir de pistes de réflexion proposées par l'enseignant, des liens entre ses caractéristiques personnelles et les exigences professionnelles des métiers ou professions explorés. Formule des hypothèses de parcours en tenant compte de ses traits de personnalité, de ses centres d'intérêt, de ses aptitudes, etc. Consigne l'ensemble de ses réflexions (caractéristiques personnelles, attitudes, découvertes et hypothèses de parcours). Explique de façon sommaire la poursuite ou l'abandon de ses démarches exploratoires à partir de ses caractéristiques personnelles. Relève des étapes de son parcours scolaire et professionnel en rapport avec une hypothèse retenue.

Compétence peu développée

2

Considère de façon aléatoire quelques hypothèses de parcours. Relève avec l'aide de l'enseignant des rapprochements entre ses hypothèses de parcours et ses caractéristiques personnelles. Consigne quelques traces de ses découvertes et de ses réflexions. Partage des informations sommaires avec ses pairs. S'appuie principalement sur des informations de nature scolaire et professionnelle pour faire le point.

Compétence très peu développée

1

Relève quelques-unes de ses caractéristiques personnelles et amorce, avec une aide soutenue, une réflexion sur celles-ci. Consulte, à la suggestion de l'enseignant, des adultes de confiance. S'en tient à la même hypothèse de parcours tout au long de l'année.

