

# ÉCHELLES DES NIVEAUX DE **COMPÉTENCE**

Enseignement secondaire, premier cycle



© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport,  
2005 – 05-00763

ISBN: 2-550-45967-9 (version imprimée)  
ISBN: 2-550-45968-7 (version PDF)  
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec – 2005

---

Cette publication est liée à celle du *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire*, document qui apporte des précisions sur l'ensemble des questions associées à l'évaluation des apprentissages. Une bonne compréhension de ce dernier est essentielle à l'utilisation adéquate des échelles des niveaux de compétence. Le Cadre de référence comporte d'ailleurs un chapitre sur les échelles des niveaux de compétence, chapitre qui est repris ici en introduction.

Il est à noter qu'il s'agit d'une **édition préliminaire** des échelles des niveaux de compétence, car celle-ci présente l'échelle d'une seule compétence par discipline (sauf en français, langue d'enseignement et en musique où on retrouve les échelles de deux compétences). Cette édition préliminaire est publiée pour permettre aux enseignants de toutes les disciplines de s'approprier cette nouvelle instrumentation. Une édition complète de toutes les échelles des niveaux de compétence du premier cycle du secondaire sera disponible dès l'automne 2006.

# TABLE DES MATIÈRES

---

## PREMIÈRE PARTIE

### Introduction

1. Un modèle uniforme dans toutes les disciplines	2
2. L'élaboration des échelles	3
3. L'utilisation des échelles	5

### Conclusion

## DEUXIÈME PARTIE

### DOMAINE DES LANGUES

Français, langue d'enseignement	<i>Écrire des textes variés</i>	10
	<i>Lire et apprécier des textes variés</i>	12
English as a Second Language, Core Program	<i>Interacts orally in English</i>	14
Enriched English as a Second Language Program	<i>Interacts orally in English</i>	16

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

Mathématique	<i>Résoudre une situation-problème</i>	20
Science et technologie	<i>Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique</i>	22

### DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL

Géographie	<i>Lire l'organisation d'un territoire</i>	26
Histoire et éducation à la citoyenneté	<i>Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique</i>	28

### DOMAINE DES ARTS

Art dramatique	<i>Interpréter des œuvres dramatiques</i>	32
Arts plastiques	<i>Créer des images personnelles</i>	34
Danse	<i>Créer des danses</i>	36
Musique	<i>Créer des œuvres musicales</i>	38
	<i>Interpréter des œuvres musicales</i>	40

### DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Éducation physique et à la santé	<i>Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques</i>	44
Enseignement moral	<i>Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique</i>	
Enseignement moral et religieux catholique		
Enseignement moral et religieux protestant	<i>Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique</i>	46

---

## INTRODUCTION

---

Évaluer des compétences, ainsi que le rappelle la *Politique d'évaluation des apprentissages*, c'est nécessairement une question de jugement. De façon générale, on peut dire que celui-ci s'exerce à deux niveaux. Un premier niveau de jugement, plus spécifique, concerne chacune des situations d'apprentissage et d'évaluation sur laquelle l'évaluation est fondée. Le second niveau de jugement est plus global et entre en jeu lorsqu'on doit faire la synthèse de l'ensemble des observations recueillies dans différentes situations. C'est notamment le cas au moment du bilan des apprentissages. Le présent document s'intéresse à ce second niveau de jugement, lequel porte sur la compétence dans son ensemble, en présentant un outil qui vise à baliser le jugement porté à la fin du cycle : des échelles définissant différents niveaux de compétence.

Au secondaire, les décisions prises à partir des bilans des apprentissages ont des conséquences importantes sur l'avenir scolaire du jeune : décisions de réussite et de passage d'un cycle à l'autre, décisions liées au cheminement scolaire et à la diversification des parcours, etc. Il importe donc que l'indication du niveau de développement des compétences transmise à l'intérieur du bilan des apprentissages soit établie de manière rigoureuse. Pour faciliter la réalisation de ce bilan, les échelles s'avèrent des références communes alignées sur le Programme de formation permettant aux enseignants de situer les compétences des élèves à la fin du cycle (ou à la fin de chaque année, au deuxième cycle du secondaire). Cette utilisation est prescrite par le régime pédagogique :

*30.1. Le bilan des apprentissages de l'élève comprend notamment :*

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

De tels outils ont été proposés au réseau scolaire par le Ministère pour l'enseignement primaire en 2002, mais les échelles du secondaire s'en distinguent à plus d'un titre. Au primaire, les échelles décrivent les grandes étapes du développement d'une compétence sur un continuum, la perspective adoptée étant surtout celle de l'aide à l'apprentissage. Elles n'ont pas un caractère prescriptif. En déterminant périodiquement les niveaux de compétence des élèves à l'aide des échelles, l'enseignant du primaire peut apprécier la progression de leurs apprentissages. Au secondaire, les échelles décrivent plutôt différents niveaux de compétence pouvant être atteints par les élèves au moment où l'enseignant doit établir le bilan des apprentissages, et cela, dans une perspective de reconnaissance des compétences.

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

---

## 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. Dans la partie supérieure de l'échelle, qui peut être associée à la réussite dans une discipline donnée, on retrouve trois niveaux qui permettent de nuancer les jugements portés à la fin du cycle. Quant aux deux niveaux inférieurs, ils permettent de reconnaître les compétences des élèves qui éprouvent des difficultés et de prendre les décisions appropriées à l'égard de la poursuite de leur parcours scolaire.

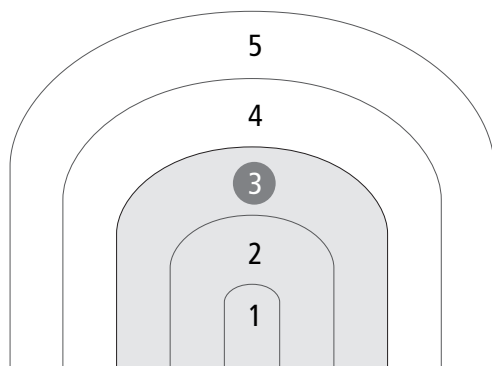
Le tableau 1 présente sommairement le modèle général à partir duquel les échelles des niveaux de compétence de toutes les disciplines ont été élaborées.

**Tableau 1**  
**Structure des échelles des niveaux de compétence**

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

Le contenu des échelons est en concordance avec celui du Programme de formation sans toutefois constituer une répétition de ce dernier. Il ne s'agit pas en effet de définir les objets d'apprentissage, mais de proposer des repères qui permettent de baliser le jugement qui doit être porté sur les compétences à la fin du cycle. Ces portraits portent autant sur le processus ou les démarches adoptés par l'élève que sur les résultats auxquels il parvient.

Généralement, chaque niveau présente de façon positive 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. De plus, ainsi que le présente le schéma au haut de la page suivante, les échelons ont aussi un caractère inclusif.



### Caractère inclusif des échelons

À l'échelon 3, par exemple, la compétence de l'élève correspond à ce que décrivent les échelons 1, 2 et 3, mais elle ne correspond pas suffisamment à ce que décrit l'échelon 4.

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

## 2. L'ÉLABORATION DES ÉCHELLES

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

### *La formulation d'indicateurs par des équipes restreintes*

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

### *La participation d'un plus grand nombre d'enseignants de chaque discipline*

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

**Tableau 2**  
Exemple de questionnaire en musique

COMPÉTENCE : INTERPRÉTER DES ŒUVRES MUSICALES					
À la fin de la 2 <sup>e</sup> année du secondaire, l'élève qui...	... manifeste une compétence...				
	marquée	assurée	acceptable	peu développée	très peu développée
identifie les notes sur la portée en comptant les lignes et les espaces	5	4	3	2	1
détecte ses fausses notes	5	4	3	2	1
assume le rôle de chef de section	5	4	3	2	1

#### *L'analyse des réponses*

Différentes techniques ont été utilisées afin de dégager les indicateurs les plus révélateurs d'un niveau de compétence. Sans présenter en détail les analyses effectuées, mentionnons simplement que celles-ci visaient deux objectifs : retenir les meilleurs indicateurs et les situer sur l'un des cinq niveaux de l'échelle. Seuls les indicateurs à propos desquels l'opinion des enseignants convergeait étaient retenus. Il s'agissait ensuite de déterminer à quel niveau de compétence chaque indicateur pouvait être associé. Pour ce faire, les réponses aux questionnaires ainsi que l'avis des enseignants ayant participé à la formulation des indicateurs se sont avérés de première importance.

#### *La rédaction des descriptions des niveaux de compétence*

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

- ⦿ la cohérence entre la description et les indicateurs retenus pour un niveau de compétence donné;
- ⦿ la cohérence entre les échelles des niveaux de compétence et le Programme de formation;
- ⦿ l'organisation logique des informations;
- ⦿ la clarté des formulations;
- ⦿ la netteté des distinctions entre les échelons.

#### *La validation des descriptions des niveaux de compétence*

À la suite de la formulation des descriptions des niveaux de compétence, les échelles ont fait l'objet de consultations auprès d'experts et de praticiens expérimentés, notamment ceux qui ont fait partie des comités de formulation des indicateurs. Ce processus de validation se poursuit et sera élargi au cours de cette année, avant la publication d'un document consolidé présentant les échelles de toutes les compétences disciplinaires du premier cycle du secondaire.

---

### 3. L'UTILISATION DES ÉCHELLES

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

Pour assurer une utilisation adéquate des échelles, un processus approprié à l'évaluation des compétences doit être mis en place. En effet, comme les compétences s'actualisent et se développent à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation, on peut difficilement porter un jugement sur les compétences sans que de telles situations soient au cœur des pratiques pédagogiques tout au long du cycle. De façon générale, les dernières situations du cycle s'avèreront les plus révélatrices.

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

Par ailleurs, puisque les descriptions retenues dans les échelles sont relativement brèves, elles ne sauraient présenter tous les aspects dont il faut tenir compte pour porter un jugement sur une compétence donnée. Le Programme de formation permet alors de déterminer les éléments à considérer pour évaluer la compétence de manière plus détaillée (composantes, critères d'évaluation, attentes de fin de cycle, contenu de formation, etc.). D'autres outils d'évaluation sont donc 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.).

De plus, le jugement sur les compétences doit s'appuyer sur des traces qui témoignent du niveau de compétence atteint. Il est donc important que ces traces soient consignées afin de pouvoir s'y référer au besoin. Il existe différentes méthodes pour enregistrer, compiler et consigner les données pertinentes sur les compétences des élèves. Pour assurer la validité des jugements, il est néanmoins nécessaire de rappeler que la méthode préconisée doit s'articuler autour des critères d'évaluation de la compétence que fournit le Programme de formation.

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

L'analyse des observations recueillies en cours de cycle permet de se faire une représentation de la compétence de l'élève, qu'on associe à la fin du cycle à un des niveaux de l'échelle. Rappelons qu'il s'agit d'un jugement global et que les échelles ne sont pas conçues pour être utilisées de façon analytique. Il faut donc éviter de faire une association point par point entre les traces consignées et chacun des énoncés d'un niveau. Il s'agit de s'assurer que la compétence de l'élève correspond le mieux à l'idée générale qui se dégage d'un niveau de l'échelle.

---

**Remarque:** Le bilan des apprentissages ne résulte pas d'un calcul arithmétique réalisé à partir des résultats enregistrés en cours de cycle, mais d'un jugement porté sur le niveau de développement de la compétence atteint par l'élève à la fin du cycle.

Au moment de réaliser le bilan des apprentissages, les échelles s'appliquent à tous les élèves, y compris ceux dont la compétence est peu développée ou même très peu développée. Les élèves qui risquent de ne pas dépasser les niveaux inférieurs de l'échelle (1 et 2) devraient être dépistés dès que possible pendant le cycle et bénéficier de mesures de soutien appropriées. Un diagnostic pédagogique et des propositions de mesures de soutien pourraient dans ce cas accompagner le bilan des apprentissages (par exemple, à l'intérieur d'un plan d'intervention). Il est à noter que la diversité des manifestations d'une compétence *très peu développée* rend difficile la description d'un portrait type du niveau 1. Dans ce contexte, la description de ce niveau peut correspondre de manière imparfaite à la compétence réelle de l'élève (en fait, le niveau 1 des échelles est attribué à l'élève n'ayant pas atteint le niveau 2). Elle est donc généralement brève, mais mentionne habituellement que ce dernier a besoin d'une aide soutenue.

Enfin, en se référant aux jugements communiqués par les enseignants à l'aide des échelles, on peut décrire les compétences des élèves d'une classe, d'une école, d'une région ou de l'ensemble du Québec. Cela permet de disposer de données additionnelles fort pertinentes sur la réussite des élèves et sur l'efficacité des dispositifs mis en place pour qu'ils atteignent les cibles de formation définies par le Programme de formation. Les échelles pourraient donc servir d'outils de régulation et de pilotage d'un établissement scolaire ou du système éducatif. À partir d'un portrait fiable des compétences développées par les élèves d'un établissement, la direction et l'équipe-école pourraient, par exemple, mettre en place des mesures favorisant la réussite scolaire.

## CONCLUSION

---

Les échelles des niveaux de compétence serviront d'outils aux enseignants du secondaire au moment de porter des jugements sur les compétences des élèves en fin de cycle et de communiquer ces mêmes jugements à l'intérieur du bilan des apprentissages. À la fin du cycle, pour porter un jugement sur la compétence au moyen des descriptions des niveaux de compétence, l'enseignant devrait disposer de productions variées, recueillies pendant le cycle, qui reflètent l'exercice de la compétence dans divers contextes.

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

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

Au-delà de l'évaluation individuelle, l'établissement de descriptions des niveaux de compétence facilite aussi le pilotage du système, particulièrement en cours d'implantation d'un nouveau programme, puisque ces descriptions fournissent des jalons pour juger de l'efficacité des dispositifs qui sont mis en place pour atteindre les cibles définies par ce dernier.

### Rappel des pratiques suggérées pour utiliser adéquatement les échelles des niveaux de compétence

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



## DOMAINE DES LANGUES

**Français, langue d'enseignement**

*Écrire des textes variés*

*Lire et apprécier des textes variés*

**English as a Second Language,  
Core Program**

*Interacts orally in English*

**Enriched English as a Second  
Language Program**

*Interacts orally in English*

L'échelle des niveaux de la compétence *Écrire des textes variés* est un outil complémentaire du programme de français, langue d'enseignement. Elle permet de guider la synthèse que l'enseignant de français doit produire en vue du bilan des apprentissages.

Les descriptions des niveaux ont été rédigées à partir d'indicateurs. Ceux-ci ont été formulés par des enseignants du premier cycle du secondaire qui se sont référés à leur expérience ainsi qu'aux différents éléments du programme: les composantes de la compétence, les familles de situations, les processus et stratégies, les critères d'évaluation, etc. Les indicateurs ont fait l'objet d'une consultation auprès d'une centaine d'enseignants de français.

Les descriptions des niveaux se veulent des portraits globaux de la compétence *Écrire des textes variés* de l'élève du premier cycle du secondaire. Elles présentent des manifestations observables jugées typiques pour chacun des niveaux. Les énoncés sont valables pour une variété de textes associés aux différentes familles de situations.

Les descriptions des niveaux ont été structurées à partir des critères d'évaluation associés à la compétence *Écrire des textes variés*, définis dans le programme de français, langue d'enseignement (voir le Programme de formation, p. 111):

- *Adaptation à la situation d'écriture;*
- *Cohérence du texte;*
- *Construction des phrases et ponctuation appropriées;*
- *Justesse du vocabulaire utilisé;*
- *Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale;*
- *Recours à des stratégies d'écriture appropriées.*

Les situations à privilégier pour permettre à l'élève de démontrer sa compétence à écrire des textes variés devraient être en concordance avec le Programme de formation.

L'échelle montre que le développement de la compétence à écrire des textes variés est particulièrement lié à celui de certaines compétences transversales. Ainsi, des éléments de description comme *Écrit des textes dont le contenu est développé et organisé de façon personnalisée et exploite judicieusement des informations tirées d'une documentation ou d'autres sources* illustrent, dans le contexte de la discipline, certaines compétences transversales telles que *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* et *Exploiter l'information*.

Pour être en mesure de situer sur l'échelle le niveau de compétence de l'élève, l'enseignant s'assure que celui-ci a été placé dans des contextes variés d'écriture correspondant aux différentes familles de situations du programme de français, langue d'enseignement :

- *Informé en élaborant des descriptions;*
- *Appuyer ses propos en élaborant des justifications;*
- *Inventer des intrigues en élaborant des récits;*
- *Expérimenter des situations d'écriture en élaborant des textes inspirés de repères culturels.*

5

**Compétence marquée**

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

4

**Compétence assurée**

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

3

**Compétence acceptable**

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

2

**Compétence peu développée**

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

1

**Compétence très peu développée**

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

L'échelle des niveaux de la compétence *Lire et apprécier des textes variés* est un outil complémentaire du programme de français, langue d'enseignement. Elle permet de guider la synthèse que l'enseignant de français doit produire en vue du bilan des apprentissages.

Les descriptions des niveaux ont été rédigées à partir d'indicateurs. Ceux-ci ont été formulés par des enseignants du premier cycle du secondaire qui se sont référés à leur expérience ainsi qu'aux différents éléments du programme : les composantes de la compétence, les familles de situations, les processus et stratégies, les critères d'évaluation, etc. Les indicateurs ont fait l'objet d'une consultation auprès d'une centaine d'enseignants de français.

Les descriptions des niveaux se veulent des portraits globaux de la compétence *Lire et apprécier des textes variés* de l'élève du premier cycle du secondaire. Elles présentent des manifestations observables jugées typiques pour chacun des niveaux. Les énoncés sont valables pour une variété de textes littéraires et courants associés aux différentes familles de situations.

Les descriptions des niveaux ont été structurées à partir des critères d'évaluation associés à la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, définis dans le programme de français, langue d'enseignement (voir le Programme de formation, p. 101) :

- › Compréhension des éléments significatifs d'un ou de plusieurs textes;
- › Interprétation fondée d'un ou de plusieurs textes;
- › Justification pertinente des réactions à un ou à plusieurs textes;
- › Jugement critique et fondé sur divers textes ou œuvres à partir de critères;
- › Recours à des stratégies de lecture appropriées.

Les situations à privilégier pour permettre à l'élève de démontrer sa compétence à lire et à apprécier des textes variés devraient être en concordance avec le Programme de formation.

Dans les descriptions des niveaux, l'expression *textes de complexité moyenne* a été utilisée. Celle-ci est définie dans le Programme de formation (p. 101) de la façon suivante : *Ces textes traitent habituellement de sujets à la portée des élèves du premier cycle du secondaire. Le vocabulaire utilisé est généralement accessible et ne comporte pas trop d'ambiguïtés ni d'abstractions. De plus, ces textes sont de longueur raisonnable.*

L'échelle montre que le développement de la compétence à lire et à apprécier des textes variés est lié à celui de certaines compétences transversales. Ainsi, des éléments de description comme *Recueille de l'information à partir de sources crédibles et variées, l'organise et l'exploite de façon appropriée et Justifie son interprétation, sa réaction ou son jugement critique en s'appuyant sur des éléments des textes ou des extraits* illustrent, dans le contexte de la discipline, certaines compétences transversales telles que *Exploiter l'information* et *Exercer son jugement critique*.

Pour être en mesure de situer sur l'échelle le niveau de compétence de l'élève, l'enseignant s'assure que celui-ci a été placé dans des contextes variés de lecture correspondant aux différentes familles de situations du programme de français, langue d'enseignement :

- *S'informer en ayant recours à des textes courants;*
- *Fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants;*
- *Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs et poétiques;*
- *Se construire des repères culturels en établissant des liens entre des œuvres littéraires.*

5

**Compétence marquée**

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

4

**Compétence assurée**

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

3

**Compétence acceptable**

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

2

**Compétence peu développée**

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

1

**Compétence très peu développée**

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

## Interacts orally in English

---

The scale of competency levels for *Interacts orally in English* is a tool that was developed to accompany the English as a Second Language (ESL), Core Program. Teachers use this scale as a reference when determining a student's level of competency development at the end of Secondary Cycle One.

The description for each of the five competency levels was written using indicators formulated by teachers of the Secondary Cycle One ESL, Core Program. These indicators were created based on the teachers' expertise, knowledge of their students and the new ESL, Core Program in the *Programme de formation de l'école québécoise*. The indicators were then validated by over 100 teachers of the ESL, Core Program from regions throughout Québec.

The descriptions in the scale demonstrate what Secondary Cycle One students are doing while interacting orally in English. These descriptions consist of specific and observable behaviours that are representative of each of the levels of competency development.

Typically, the description for each level begins with the student's participation in oral interaction and construction of meaning, followed by articulation and pertinence of a message. The description ends with the student's use of resources, communication and learning strategies, and reflection on language use and/or participation in oral interaction.

In keeping with the ESL, Core Program, in order for students to develop the competency *Interacts orally in English* throughout the cycle, the following conditions must be put in place:

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

The competency *Interacts orally in English* is one of the vehicles students use to demonstrate their development of several cross-curricular competencies and this is evident in the scale. For example, descriptions such as *Keeps the discussion going, whether in a small group or a large group, by elaborating on own ideas and responding to others' ideas and offering clarification, when a peer's message is not clear*, and *Experiments with vocabulary, pronunciation, sentence structure, and verb tense to enhance own message* illustrate, within the context of ESL, certain features of the cross-curricular competencies *Cooperates with others* and *Communicates appropriately*.

**Interacts orally in English**

5

**Advanced competency development**

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

4

**Thorough competency development**

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

3

**Acceptable competency development**

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

2

**Partial competency development**

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

1

**Minimal competency development**

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

## Interacts orally in English

---

The scale of competency levels for *Interacts orally in English* is a tool that was developed to accompany the Enriched English as a Second Language (EESL) Program. Teachers use this scale as a reference when determining a student's level of competency development at the end of Secondary Cycle One.

The description for each of the five competency levels was written using indicators formulated by teachers of the Secondary Cycle One EESL Program. These indicators were created based on the teachers' expertise, knowledge of their students and the new EESL Program in the *Programme de formation de l'école québécoise*. The indicators were then validated by teachers of the EESL Program from regions throughout Québec.

The descriptions in the scale demonstrate what Secondary Cycle One students are doing while interacting orally in English. These descriptions consist of specific and observable behaviours that are representative of each of the levels of competency development.

Typically, the description for each level begins with the student's participation in oral interaction and construction of meaning followed by articulation and pertinence of a message. The description ends with the student's use of resources, communication and learning strategies, and reflection on language use and/or participation in oral interaction.

In keeping with the EESL, in order for students to develop the competency *Interacts orally in English* throughout the cycle, the following conditions must be put in place:

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

The competency *Interacts orally in English* is one of the vehicles students use to demonstrate their development of several cross-curricular competencies and this is evident in the scale. For example, descriptions such as *Supports or refutes ideas on a topic with facts and examples*, *Plays with language*, *Uses a variety of communication strategies and adjusts speed and simplifies language to take different audiences into account*, and *Efficiently uses a variety of resources to increase accuracy in oral interactions* illustrate, within the context of ESL, certain features of the cross-curricular competencies *Uses information*, *Uses creativity*, *Solves problems* and *Communicates appropriately*.

## Interacts orally in English

---

5

### **Advanced competency development**

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

4

### **Thorough competency development**

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

3

### **Acceptable competency development**

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

2

### **Partial competency development**

Contributes to group discussions when prompted or asked direct questions. Communicates short, simple messages using familiar vocabulary and expressions. Produces more detailed messages when explicit guidance is provided (e.g. models, posters, teacher support). Uses familiar strategies and resources (e.g. asking peers/teacher, looking in the dictionary, using cognates) to understand instructions for a task and to produce/understand a message. With guidance, reflects on own participation in a task.

1

### **Minimal competency development**

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



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

**Mathématique**

*Résoudre une situation-problème*

**Science et technologie**

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

## Résoudre une situation-problème

---

L'échelle des niveaux de la compétence *Résoudre une situation-problème* a été élaborée en conformité avec les principaux éléments du programme de mathématique. L'échelle tient compte de certaines de ses dimensions importantes : composantes, critères d'évaluation et attentes de fin de cycle. Chacun des niveaux est constitué d'indicateurs observables qui décrivent des comportements révélateurs du niveau de compétence atteint par un élève à la fin du cycle.

La compétence *Résoudre une situation-problème* permet d'apporter une solution cohérente à une situation-problème qui répond à l'une des conditions suivantes (voir le Programme de formation, p. 240) :

- ⦿ *la situation n'a pas été présentée antérieurement en cours d'apprentissage;*
- ⦿ *l'obtention d'une solution satisfaisante exige le recours à une combinaison non apprise de règles ou de principes dont l'élève a fait ou non l'apprentissage;*
- ⦿ *le produit, ou sa forme attendue, n'a pas été présenté antérieurement.*

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

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

Pour réduire la complexité d'une situation, on peut faire appel, par exemple, à différentes combinaisons des éléments suivants :

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

Le développement des compétences du programme de mathématique contribue au développement de l'ensemble des compétences transversales. Plusieurs énoncés de l'échelle de la compétence *Résoudre une situation-problème* sont liés à certaines compétences transversales. Ainsi, des énoncés tels que *Décrit le but de la tâche à accomplir* ou *Détermine certaines étapes à franchir en vue de résoudre une situation-problème* illustrent certains éléments des compétences transversales *Résoudre des problèmes* et *Se donner des méthodes de travail efficaces*.

Pour être en mesure de situer sur l'échelle le niveau de compétence de l'élève, l'enseignant s'assure que celui-ci a été placé, tout au long du cycle, dans des contextes de résolution de situations-problèmes multiples et variées, conformes au contexte pédagogique défini dans le programme de mathématique. Pour l'élève dont la compétence se situe au niveau 1 ou 2, le niveau de complexité des situations-problèmes a généralement été réduit en tenant compte de certains éléments présentés à la page précédente.

**5****Compétence marquée**

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

**4****Compétence assurée**

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

**3****Compétence acceptable**

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

**2****Compétence peu développée**

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

**1****Compétence très peu développée**

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

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

---

L'échelle des niveaux de la compétence *Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique* a été élaborée en conformité avec les principaux éléments du programme de science et technologie. Chacun des niveaux est constitué d'indicateurs observables qui décrivent des comportements révélateurs du niveau atteint par un élève à la fin du cycle.

Cette compétence met l'accent sur la dimension méthodologique du travail du scientifique et du technologue. Elle est axée sur la mobilisation de concepts et de stratégies requises par les démarches d'investigation et de conception que l'élève emprunte dans sa recherche de réponses et de solutions. En science, on entend par démarche d'investigation non seulement la démarche expérimentale, mais aussi l'exploration et l'observation sur le terrain, la recherche documentaire, etc. En technologie, on privilégie la démarche de conception qui permet d'aborder de manière concrète des concepts abstraits. De façon générale, cette compétence se développe et s'évalue dans l'action, l'élève étant appelé à se poser des questions et à tenter d'y répondre en observant, en manipulant, en mesurant, en construisant ou en expérimentant, que ce soit dans un laboratoire, dans un atelier ou sur le terrain.

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

Pour réduire la complexité d'une situation, on peut faire appel, par exemple, à différentes combinaisons des éléments suivants :

- la démarche d'investigation à emprunter est indiquée, en tout ou en partie;
- une gamme de fabrication est fournie;
- certaines contraintes sont exclues;
- les éléments importants sont indiqués;
- les phénomènes à l'étude sont accessibles aux sens;
- la tâche évoque des problèmes déjà abordés;
- les outils pour la prise de données sont fournis;
- des techniques simples sont en cause;
- des mesures d'aide ponctuelles ou continues sont offertes, c'est-à-dire à certaines étapes seulement ou à toutes les étapes de la démarche;
- ...

Le développement des compétences du programme de science et technologie contribue au développement de l'ensemble des compétences transversales. Plusieurs énoncés de l'échelle de la compétence *Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique* sont liés à certaines compétences transversales. Ainsi, des énoncés tels que *consigne les éléments nécessaires à l'élaboration de ses explications et de ses solutions et tient compte des diverses ressources disponibles et en planifie chacune des étapes* illustrent certains éléments des compétences transversales *Exploiter l'information* et *Se donner des méthodes de travail efficaces*.

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

---

Pour être en mesure de situer sur l'échelle le niveau de compétence de l'élève, l'enseignant s'assure que celui-ci a été placé, tant en cours qu'en fin de cycle, dans des situations multiples et variées, conformes au contexte pédagogique défini dans le programme de science et technologie. Pour l'élève dont la compétence se situe au niveau 1 ou 2, le niveau de complexité des situations a généralement été réduit en tenant compte de certains éléments présentés à la page précédente.

5

### Compétence marquée

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

4

### Compétence assurée

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

3

### Compétence acceptable

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

2

### Compétence peu développée

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

1

### Compétence très peu développée

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



## DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL

**Géographie**

*Lire l'organisation d'un territoire*

**Histoire et éducation  
à la citoyenneté**

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

L'échelle des niveaux de la compétence *Lire l'organisation d'un territoire* a été élaborée à partir du programme de géographie. Cet outil permet à l'enseignant de déterminer le niveau de développement de cette compétence chez les élèves à la fin du premier cycle du secondaire.

Les descriptions des niveaux de compétence ont été rédigées à partir d'indicateurs qui ont été formulés par des enseignants de géographie du premier cycle du secondaire. Pour ce faire, ces derniers se sont référés aux éléments du Programme de formation ainsi qu'à leur expérience. Ces indicateurs ont ensuite fait l'objet d'une consultation auprès d'un plus grand nombre d'enseignants de géographie.

Les descriptions des niveaux tiennent compte notamment du processus, du raisonnement en géographie et de la production de l'élève.

L'échelle des niveaux de la compétence *Lire l'organisation d'un territoire* intègre des éléments de certaines compétences transversales. Ainsi, des énoncés tels que *Sélectionne des documents variés liés à une organisation territoriale* et *Accompagne sa production d'une carte schématique détaillée illustrant sa représentation d'une organisation territoriale* confirment les liens privilégiés qui unissent cette compétence et certains éléments des compétences transversales *Exploiter l'information* et *Communiquer de façon appropriée*.

Pour être en mesure de situer sur l'échelle le niveau de compétence de l'élève à l'égard de la compétence *Lire l'organisation d'un territoire*, l'enseignant doit s'assurer de lui avoir proposé des situations d'apprentissage et d'évaluation s'appuyant sur la dynamique des composantes de cette compétence, sur les critères d'évaluation et sur le contexte pédagogique, définis dans le programme de géographie. De plus, conformément au programme de géographie, l'organisation territoriale telle qu'utilisée dans cette échelle tient compte de l'angle d'entrée et du territoire type.

**5****Compétence marquée**

Explique les conséquences des influences extérieures sur une organisation territoriale. Met en relation des actions humaines, leurs motifs et leurs conséquences sur une organisation territoriale en utilisant différentes échelles d'analyse. Accompagne sa production d'une carte schématique détaillée illustrant sa représentation d'une organisation territoriale. Propose des pistes d'amélioration pour sa démarche et pour sa production.

**4****Compétence assurée**

Indique les grands axes d'une organisation territoriale. Établit des liens entre des actions humaines et des caractéristiques d'une organisation territoriale. Relève des influences extérieures sur une organisation territoriale en utilisant différentes échelles d'analyse. Reformule des informations et les organise en utilisant des outils appropriés (ex. : organisateur graphique, tableau). Utilise de manière appropriée les concepts associés à une organisation territoriale. Réalise une production établissant une vue d'ensemble d'une organisation territoriale.

**3****Compétence acceptable**

Associe des paysages à une organisation territoriale. Réalise le croquis géographique d'un paysage. Sélectionne des documents variés liés à une organisation territoriale. Relève des caractéristiques d'une organisation territoriale. Relève des motifs d'actions humaines sur une organisation territoriale. Utilise plus d'une échelle d'analyse pour faire ressortir de nouvelles réalités d'une organisation territoriale. Classe des informations dans des tableaux, des listes et des diagrammes. Recourt à des concepts associés à une organisation territoriale. Accompagne sa production d'une carte schématique partielle illustrant sa représentation d'une organisation territoriale.

**2****Compétence peu développée**

Utilise des éléments de la carte (titre, échelle, orientation, légende). Localise sur des cartes des éléments géographiques à l'aide de points de repère. Relève sur des cartes des caractéristiques d'un territoire type (urbain, régional, agricole, autochtone ou protégé). Recueille des informations dans des documents variés (ex. : texte, carte, diagramme, tableau, illustration) et des outils de référence (ex. : atlas, dictionnaire). Réalise une production établissant une vue partielle d'une organisation territoriale.

**1****Compétence très peu développée**

Relève dans des paysages des marques d'appropriation de l'espace par les humains. Indique sur des cartes des éléments géographiques. Recueille des informations dans des textes à caractère géographique. Utilise une seule échelle d'analyse géographique (ex. : locale, régionale, nationale ou internationale).

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

---

L'échelle des niveaux de la compétence *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* a été élaborée à partir du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Cet outil permet à l'enseignant de déterminer le niveau de développement de cette compétence chez les élèves à la fin du premier cycle du secondaire.

Les descriptions des niveaux de compétence ont été rédigées à partir d'indicateurs qui ont été formulés par des enseignants du premier cycle du secondaire. Pour ce faire, ces derniers se sont référés aux éléments du Programme de formation ainsi qu'à leur expérience. Ces indicateurs ont ensuite fait l'objet d'une consultation auprès d'un plus grand nombre d'enseignants du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Les descriptions des niveaux tiennent compte notamment du processus, du raisonnement en histoire et de la production de l'élève.

L'échelle des niveaux de la compétence *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* intègre des éléments de certaines compétences transversales. Ainsi, des énoncés tels que *Sélectionne des documents variés en fonction du problème posé et y recueille des informations pertinentes* et *Appuie son interprétation d'une réalité sociale sur l'essentiel des informations recueillies* confirment les liens privilégiés qui unissent cette compétence et certains éléments des compétences transversales *Exploiter l'information* et *Exercer son jugement critique*.

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

Pour être en mesure de situer sur l'échelle le niveau de compétence de l'élève à l'égard de la compétence *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*, l'enseignant doit s'assurer de lui avoir proposé des situations d'apprentissage et d'évaluation s'appuyant sur la dynamique des composantes de cette compétence, sur les critères d'évaluation et sur le contexte pédagogique définis dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté.

5

### Compétence marquée

Relève des conséquences de la réalité sociale dans la durée. Nuance son interprétation en tenant compte des différences et des similitudes entre deux sociétés de la même époque. Propose des pistes d'amélioration pour sa démarche et pour sa production.

4

### Compétence assurée

Utilise des facteurs explicatifs d'une réalité sociale dans son interprétation. Reformule des informations et les organise en utilisant des outils appropriés (ex. : organisateur graphique, tableau). Distingue les faits des opinions. Appuie son interprétation d'une réalité sociale sur l'essentiel des informations recueillies. Tient compte d'aspects de société dans son interprétation d'une réalité sociale. Établit des liens entre une réalité sociale et le présent. Dans son interprétation, utilise de manière appropriée des concepts liés à une réalité sociale. Se prononce sur son hypothèse en s'appuyant sur son raisonnement. Réalise une production qui répond au problème posé.

3

### Compétence acceptable

Sélectionne des documents variés en fonction du problème posé et y recueille des informations pertinentes. Propose une hypothèse. Recherche des faits en relation avec son hypothèse. Classe des informations dans des tableaux, des listes et des diagrammes. Décrit le cadre spatiotemporel d'une réalité sociale. Décrit des faits, des actions accomplies par des acteurs. Énumère des conséquences immédiates d'une réalité sociale. Recourt à des concepts liés à une réalité sociale. Se prononce sur son hypothèse. Relève des différences et des similitudes entre deux sociétés de la même époque. Réalise une production qui répond partiellement au problème posé.

2

### Compétence peu développée

Relève des faits, des témoins et des actions accomplies par des acteurs d'une réalité sociale dans des documents variés (ex. : texte, carte, diagramme, tableau, document iconographique) et des outils de référence (ex. : atlas, dictionnaire). Énumère des causes d'une réalité sociale. Construit une ligne du temps. Situe des faits d'une réalité sociale sur une ligne du temps. Réalise une production qui décrit la réalité sociale.

1

### Compétence très peu développée

Place chronologiquement sur une ligne du temps des faits fournis par l'enseignant. Identifie sur des cartes des territoires associés à une réalité sociale. Recueille des informations dans des textes à caractère historique. Énumère des acteurs d'une réalité sociale.



## DOMAINE DES ARTS

**Art dramatique** *Interpréter des œuvres dramatiques*

**Arts plastiques** *Créer des images personnelles*

**Danse** *Créer des danses*

**Musique** *Interpréter des œuvres musicales*  
*Créer des œuvres musicales*

L'échelle des niveaux de la compétence *Interpréter des œuvres\* dramatiques* a été élaborée à partir du programme d'art dramatique. Cet outil permet à l'enseignant de situer le niveau de développement de cette compétence chez les élèves à la fin du premier cycle du secondaire.

Les descriptions des niveaux de compétence ont été rédigées à partir d'indicateurs qui ont été formulés par des enseignants du premier cycle du secondaire. Pour ce faire, ces derniers se sont référés à leur expérience ainsi qu'aux différents éléments du Programme de formation. Ces indicateurs ont ensuite fait l'objet d'une consultation auprès d'un plus grand nombre d'enseignants d'art dramatique.

La description de chacun des niveaux constitue un portrait de la compétence *Interpréter des œuvres dramatiques* de l'élève du premier cycle du secondaire, portrait tracé à partir de manifestations observables jugées typiques de chacun des niveaux.

Généralement, les descriptions des niveaux traitent d'abord des aspects de la compétence liés à l'appropriation du contenu dramatique de l'œuvre et à l'exploitation des éléments du langage dramatique et de techniques. Viennent ensuite les aspects qui concernent le caractère expressif de l'œuvre et le respect des conventions relatives à l'unité de jeu. Les descriptions se terminent par un retour réflexif sur l'expérience d'interprétation. Ces divers aspects correspondent aux composantes et aux critères d'évaluation de la compétence *Interpréter des œuvres dramatiques* du programme d'art dramatique du premier cycle du secondaire.

Pour que l'élève puisse démontrer sa compétence à interpréter des œuvres dramatiques, conformément aux exigences du programme d'art dramatique, les situations à privilégier devraient lui permettre :

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

Comme il est mentionné dans le programme d'art dramatique, [d]es processus complexes et dynamiques dans lesquels [l'élève] s'engage au cours de ses expériences de création, d'interprétation ou d'appréciation d'œuvres dramatiques sollicitent l'ensemble des compétences transversales et contribuent à leur développement. L'échelle de la compétence *Interpréter des œuvres dramatiques* tient compte de cette réalité. Ainsi, des énoncés tels que *Planifie les étapes de la démarche d'interprétation* et *persévère malgré les difficultés rencontrées* illustrent, dans le contexte de la discipline, certains éléments des compétences transversales *Se donner des méthodes de travail efficaces* et *Actualiser son potentiel*.

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

Pour être en mesure de situer sur l'échelle le niveau de compétence de l'élève à l'égard de la compétence *Interpréter des œuvres dramatiques*, l'enseignant s'assure de lui avoir proposé des situations d'interprétation variées qui lui ont permis de s'ouvrir à la diversité des êtres et des comportements humains ainsi qu'au monde des sensations, des émotions et des sentiments.

**5****Compétence marquée**

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

**4****Compétence assurée**

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

**3****Compétence acceptable**

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

**2****Compétence peu développée**

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

**1****Compétence très peu développée**

Réalise les tâches avec une aide soutenue. Joue texte en main, surligne ses répliques et lit à voix haute le texte à interpréter. Joue un rôle de figurant et porte le costume désigné. Après son apparition sur scène, reste en coulisse jusqu'à la fin de la présentation et observe le jeu de ses pairs. Utilise le matériel qui lui est assigné.

L'échelle des niveaux de la compétence *Créer des images personnelles* a été élaborée à partir du programme d'arts plastiques. Cet outil permet à l'enseignant de situer le niveau de développement de cette compétence chez les élèves à la fin du premier cycle du secondaire.

Les descriptions des niveaux de compétence ont été rédigées à partir d'indicateurs qui ont été formulés par des enseignants du premier cycle du secondaire. Pour ce faire, ces derniers se sont référés à leur expérience ainsi qu'aux différents éléments du Programme de formation. Ces indicateurs ont ensuite fait l'objet d'une consultation auprès d'un plus grand nombre d'enseignants d'arts plastiques.

La description de chacun des niveaux constitue un portrait de la compétence *Créer des images personnelles* de l'élève du premier cycle du secondaire, portrait tracé à partir de manifestations observables jugées typiques de chacun des niveaux.

Généralement, les descriptions des niveaux traitent d'abord des aspects de la compétence liés à l'exploitation des idées, des gestes transformateurs et des éléments du langage plastique. Viennent ensuite les aspects qui concernent la structure de l'image. Les descriptions se terminent par un retour réflexif sur l'expérience de création. Ces divers aspects correspondent aux composantes et aux critères d'évaluation de la compétence *Créer des images personnelles* du programme d'arts plastiques du premier cycle du secondaire.

Pour que l'élève puisse démontrer sa compétence à créer des images personnelles, conformément aux exigences du programme d'arts plastiques, les situations à privilégier devraient lui permettre :

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

Comme il est mentionné dans le programme d'arts plastiques, [lorsqu'il [l'élève] crée des images personnelles ou médiatiques ou qu'il apprécie divers types de productions plastiques, l'élève sollicite et développe à la fois différentes compétences transversales. L'échelle de la compétence *Créer des images personnelles* tient compte de cette réalité. Ainsi, des énoncés tels que *propose des solutions de rechange face aux situations imprévues* et *Révise ses choix, persévère dans sa démarche et utilise la critique reçue pour améliorer sa création* illustrent, dans le contexte de la discipline, certains éléments des compétences transversales *Résoudre des problèmes* et *Actualiser son potentiel*.

Pour être en mesure de situer sur l'échelle le niveau de compétence de l'élève à l'égard de la compétence *Créer des images personnelles*, l'enseignant s'assure de lui avoir proposé des situations de création variées qui lui ont permis de témoigner d'un souci d'authenticité et d'une recherche d'originalité et d'expressivité, tant dans le processus que dans ses diverses créations personnelles.

5

**Compétence marquée**

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

4

**Compétence assurée**

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

3

**Compétence acceptable**

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

2

**Compétence peu développée**

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

1

**Compétence très peu développée**

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

L'échelle des niveaux de la compétence *Créer des danses* a été élaborée à partir du programme de danse. Cet outil permet à l'enseignant de situer le niveau de développement de cette compétence chez les élèves à la fin du premier cycle du secondaire.

Les descriptions des niveaux de compétence ont été rédigées à partir d'indicateurs formulés par des enseignants du premier cycle du secondaire. Pour ce faire, ces derniers se sont référés à leur expérience ainsi qu'aux différents éléments du Programme de formation. Ces indicateurs ont ensuite fait l'objet d'une consultation auprès d'un plus grand nombre d'enseignants de danse.

La description de chacun des niveaux constitue un portrait de la compétence *Créer des danses* de l'élève du premier cycle du secondaire, portrait tracé à partir de manifestations observables jugées typiques de chacun des niveaux.

Généralement, les descriptions des niveaux traitent d'abord des aspects de la compétence liés à l'exploitation des idées, des éléments du langage de la danse et des éléments de la technique du mouvement. Viennent ensuite les aspects qui concernent la structure. Les descriptions se terminent par un retour réflexif sur l'expérience de création. Ces divers aspects correspondent aux composantes et aux critères d'évaluation de la compétence *Créer des danses* du programme de danse du premier cycle du secondaire.

Pour que l'élève puisse démontrer sa compétence à créer des danses, conformément aux exigences du programme de danse, les situations à privilégier devraient lui permettre :

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

Comme il est mentionné dans le programme de danse, [g]râce à la création, à l'interprétation et à l'appréciation de danses, l'élève développe l'ensemble des compétences transversales. L'échelle de la compétence *Créer des danses* tient compte de cette réalité. Ainsi, des énoncés tels que *Trouve des solutions aux problèmes soulevés par des incidents de parcours et intervient pour dynamiser l'équipe en assumant différents rôles (répétiteur, chorégraphe, notateur, etc.)* illustrent, dans le contexte de la discipline, certains éléments des compétences transversales *Résoudre des problèmes* et *Actualiser son potentiel*.

Pour être en mesure de situer sur l'échelle le niveau de compétence de l'élève à l'égard de la compétence *Créer des danses*, l'enseignant s'assure de lui avoir proposé des situations de création variées qui lui ont permis de témoigner d'un souci d'authenticité et d'une recherche d'originalité et d'expressivité, tant dans le processus que dans ses diverses créations personnelles.

**5****Compétence marquée**

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

**4****Compétence assurée**

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

**3****Compétence acceptable**

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

**2****Compétence peu développée**

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

**1****Compétence très peu développée**

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

L'échelle des niveaux de la compétence *Créer des œuvres\* musicales* a été élaborée à partir du programme de musique. Cet outil permet à l'enseignant de situer le niveau de développement de cette compétence chez les élèves à la fin du premier cycle du secondaire.

Les descriptions des niveaux de compétence ont été rédigées à partir d'indicateurs qui ont été formulés par des enseignants du premier cycle du secondaire. Pour ce faire, ces derniers se sont référés à leur expérience ainsi qu'aux différents éléments du Programme de formation. Ces indicateurs ont ensuite fait l'objet d'une consultation auprès d'un plus grand nombre d'enseignants de musique.

La description de chacun des niveaux constitue un portrait de la compétence *Créer des œuvres musicales* de l'élève du premier cycle du secondaire, portrait tracé à partir de manifestations observables jugées typiques de chacun des niveaux.

Généralement, les descriptions des niveaux traitent d'abord des aspects de la compétence liés à l'exploitation des idées, des moyens sonores, des éléments du langage musical et des éléments de technique. Viennent ensuite les aspects qui concernent la structure. Les descriptions se terminent par un retour réflexif sur l'expérience de création. Ces divers aspects correspondent aux composantes et aux critères d'évaluation de la compétence *Créer des œuvres musicales* du programme de musique du premier cycle du secondaire.

Pour que l'élève puisse démontrer sa compétence à créer des œuvres musicales, conformément aux exigences du programme de musique, les situations à privilégier devraient lui permettre :

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

Comme il est mentionné dans le programme de musique, [p]our développer des compétences en musique, l'élève a recours à l'ensemble des compétences transversales. L'échelle de la compétence *Créer des œuvres musicales* tient compte de cette réalité. Ainsi, des énoncés tels que *Planifie ses projets en déterminant dès le départ l'ensemble des étapes* et *Partage les rôles avec ses pairs selon la tâche à réaliser et fait des commentaires pertinents sur le travail de son équipe* illustrent, dans le contexte de la discipline, certains éléments des compétences transversales *Se donner des méthodes de travail efficaces* et *Coopérer*.

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

Pour être en mesure de situer sur l'échelle le niveau de compétence de l'élève à l'égard de la compétence *Créer des œuvres musicales*, l'enseignant s'assure de lui avoir proposé des situations de création variées qui lui ont permis de témoigner d'un souci d'authenticité et d'une recherche d'originalité et d'expressivité, tant dans le processus que dans ses diverses créations personnelles.

**5****Compétence marquée**

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

**4****Compétence assurée**

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

**3****Compétence acceptable**

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

**2****Compétence peu développée**

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

**1****Compétence très peu développée**

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

L'échelle des niveaux de la compétence *Interpréter des œuvres musicales* a été élaborée à partir du programme de musique. Cet outil permet à l'enseignant de situer le niveau de développement de cette compétence chez les élèves à la fin du premier cycle du secondaire.

Les descriptions des niveaux de compétence ont été rédigées à partir d'indicateurs qui ont été formulés par des enseignants du premier cycle du secondaire. Pour ce faire, ces derniers se sont référés à leur expérience ainsi qu'aux différents éléments du Programme de formation. Ces indicateurs ont ensuite fait l'objet d'une consultation auprès d'un plus grand nombre d'enseignants de musique.

La description de chacun des niveaux constitue un portrait de la compétence *Interpréter des œuvres musicales* de l'élève du premier cycle du secondaire, portrait tracé à partir de manifestations observables jugées typiques de chacun des niveaux.

Généralement, les descriptions des niveaux traitent d'abord de l'appropriation du contenu musical et du caractère expressif de la pièce. Viennent ensuite l'exploitation des éléments techniques et le respect des conventions relatives à la musique d'ensemble. Les éléments métacognitifs qui visent à rendre compte de l'expérience d'interprétation terminent le tout. Ces divers aspects correspondent aux composantes et aux critères d'évaluation de la compétence *Interpréter des œuvres musicales* du programme de musique du premier cycle du secondaire.

Pour que l'élève puisse démontrer sa compétence à interpréter des œuvres musicales, conformément aux exigences du programme de musique, les situations à privilégier devraient lui permettre :

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

Comme il est mentionné dans le programme de musique, [p]our développer des compétences en musique, l'élève a recours à l'ensemble des compétences transversales. L'échelle de la compétence *Interpréter des œuvres musicales* tient compte de cette réalité. Ainsi, des énoncés tels que *Fait part de ses stratégies et propose des solutions aux problèmes qui surviennent* et *Participe aux répétitions et au jeu collectif selon les règles établies* illustrent, dans le contexte de la discipline, certains éléments des compétences transversales *Résoudre des problèmes* et *Coopérer*.

Pour être en mesure de situer sur l'échelle le niveau de compétence de l'élève à l'égard de la compétence *Interpréter des œuvres musicales*, l'enseignant s'assure d'avoir proposé des situations d'interprétation suffisamment variées et signifiantes pour intéresser les élèves et susciter des réponses personnelles. La complexité de ces situations augmente au cours du cycle et conduit l'élève à expérimenter différents types de formations.

**5****Compétence marquée**

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

**4****Compétence assurée**

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

**3****Compétence acceptable**

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

**2****Compétence peu développée**

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

**1****Compétence très peu développée**

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



## DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

**Éducation physique et à la santé**

*Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*

**Enseignement moral  
Enseignement moral  
et religieux catholique**

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

**Enseignement moral  
et religieux protestant**

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

L'échelle des niveaux de la compétence *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* a été élaborée à partir du programme d'éducation physique et à la santé. Cet outil permet à l'enseignant de déterminer le niveau de développement de cette compétence chez les élèves à la fin du premier cycle du secondaire.

Les descriptions des niveaux de compétence ont été rédigées à partir d'indicateurs qui ont été formulés par des enseignants du premier cycle du secondaire. Pour ce faire, ces derniers se sont référés à leur expérience personnelle ainsi qu'aux différents éléments du Programme de formation. Ces indicateurs ont ensuite fait l'objet d'une consultation auprès d'un plus grand nombre d'enseignants d'éducation physique et à la santé.

La description de chacun des niveaux constitue un portrait de la compétence *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* de l'élève du premier cycle du secondaire, portrait tracé à partir de manifestations observables jugées typiques de chacun des niveaux.

L'échelle des niveaux de la compétence *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* confirme les liens privilégiés qui unissent cette compétence aux compétences transversales. En effet, la compétence *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* exige que l'élève fasse preuve d'esprit critique en vue de résoudre les problèmes auxquels il doit faire face en éducation physique, qu'il sache planifier les activités, en évaluer les résultats, etc.

Pour être en mesure de situer sur l'échelle le niveau de compétence de l'élève à l'égard de la compétence *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*, l'enseignant s'assure de lui avoir proposé des situations variées qui l'ont rendu apte à interagir, en duo ou en équipe, avec ses coéquipiers et ses opposants.

5

**Compétence marquée**

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

4

**Compétence assurée**

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

3

**Compétence acceptable**

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

2

**Compétence peu développée**

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

1

**Compétence très peu développée**

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

Enseignement moral

Enseignement moral et religieux catholique

Enseignement moral et religieux protestant

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

**Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations**

**comportant un enjeu d'ordre éthique**

---

Échelle commune aux trois disciplines

Les trois disciplines (enseignement moral, enseignement moral et religieux catholique, enseignement moral et religieux protestant) comportent une compétence identique, à quelques mots près. Le Programme de formation précise que *les disciplines du domaine du développement personnel ont une visée commune : développer chez l'élève le souci de sa santé physique et de son équilibre mental de même qu'une préoccupation pour le mieux-vivre collectif. Ces disciplines l'amènent à réfléchir sur lui-même, sur ses rapports avec les autres, [...]* (Programme de formation, p. 464). De plus, elles mettent en avant des processus identiques et traitent de questions à peu près semblables. Voilà pourquoi on a jugé pertinent de mettre au point une échelle d'évaluation commune, tout en tenant compte des spécificités de chacune de ces disciplines.

Cette échelle des niveaux de compétence permet à l'enseignant de déterminer le niveau de compétence atteint par les élèves à la fin du premier cycle du secondaire. La description de chacun des niveaux constitue un portrait de la compétence *Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique* ou *Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique* de l'élève du premier cycle du secondaire, portrait tracé à partir de manifestations observables jugées typiques de chacun des niveaux.

Les descriptions des niveaux de compétence ont été rédigées à partir d'indicateurs formulés par des enseignants du premier cycle du secondaire. Pour ce faire, ces derniers se sont référés à leur expérience personnelle ainsi qu'aux différents éléments du Programme de formation. Ces indicateurs ont ensuite fait l'objet d'une consultation auprès d'un plus grand nombre d'enseignants de chacune des trois disciplines.

L'échelle des niveaux de la compétence *Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique* ou *Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique* confirme les liens privilégiés qui unissent cette compétence aux compétences transversales. En effet, cette compétence exige que l'élève traite les informations issues de différentes sources et qu'il fasse preuve d'esprit critique en vue de résoudre les problèmes auxquels il doit faire face.

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

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

---

Pour être en mesure de situer sur l'échelle le niveau de compétence de l'élève à l'égard de cette compétence, l'enseignant s'assure d'avoir proposé des situations suffisamment variées et signifiantes pour que l'élève puisse dégager les enjeux d'ordre éthique contenus dans une situation, trouver les informations nécessaires à une prise de position et justifier celle-ci.

5

#### Compétence marquée

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

4

#### Compétence assurée

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

3

#### Compétence acceptable

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

2

#### Compétence peu développée

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

1

#### Compétence très peu développée

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

