

# Échelles des niveaux de compétence



Enseignement secondaire  
2<sup>e</sup> cycle

Première édition  
3<sup>e</sup> année du secondaire

Québec 



# **Échelles des niveaux de compétence**

**Enseignement secondaire  
2<sup>e</sup> cycle**

**Première édition  
3<sup>e</sup> année du secondaire**

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

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

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

© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007-07-00748  
ISBN 978-2-550-51179-3 (Version imprimée)  
ISBN 978-2-550-51180-9 (PDF)  
Dépôt Légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007

# TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	4
PREMIÈRE PARTIE : PRÉSENTATION	5
DEUXIÈME PARTIE : LES ÉCHELLES	9
Français, langue d'enseignement	10
English as a Second Language, Core Program	16
Enriched English as a Second Language	22
Mathématique	28
Science et technologie	34
Applications technologiques et scientifiques	40
Histoire et éducation à la citoyenneté	46
Art dramatique	52
Arts plastiques	58
Danse	64
Musique	70
Éducation physique et à la santé	76
Projet personnel d'orientation	82

## **AVANT-PROPOS**

Les échelles des niveaux de compétence présentées dans ce document constituent les références officielles à partir desquelles les enseignants de la 3<sup>e</sup> année du secondaire doivent réaliser le bilan des apprentissages des élèves à compter de l'année scolaire 2007-2008.

Cette première édition des échelles des niveaux de compétence du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire sera complétée par les échelles des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire au cours des prochaines années.

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

# PREMIÈRE PARTIE : PRÉSENTATION

## Un outil officiel pour tous les enseignants

Les décisions liées au bilan des apprentissages des élèves ont des conséquences importantes sur leur avenir, particulièrement au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire. Ces décisions doivent tenir compte de leurs centres d'intérêt, de leurs besoins et de leurs capacités, mais aussi de leur réussite dans les différentes disciplines. Il importe donc que l'indication du niveau de compétence, transmise à l'intérieur du bilan des apprentissages, s'appuie sur des références claires et uniformes. C'est pour répondre à cette exigence qu'ont été conçues les échelles des niveaux de compétence qui permettent de situer le niveau de compétence atteint par les élèves à la fin de chacune des années du 2<sup>e</sup> cycle.

Les échelles des niveaux de compétence s'inscrivent dans une perspective de reconnaissance des compétences et leur utilisation est prescrite par le régime pédagogique (article 30.1). Toutefois, cela n'exclut pas qu'elles aient indirectement une fonction plus formative d'aide à l'apprentissage. En proposant des indications sur l'évaluation des compétences, elles permettent en effet d'ajuster l'intervention pédagogique pour donner l'occasion aux élèves d'atteindre le plus haut niveau possible.

## Un modèle uniforme dans toutes les disciplines

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

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

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

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

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

### **Particularité du niveau 1**

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

### **Compétences transversales**

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

### **Les caractéristiques des échelles du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire**

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

### **L'utilisation des échelles**

Pour assurer une utilisation adéquate des échelles, un processus d'évaluation approprié doit être mis en place<sup>1</sup>. En effet, comme les compétences s'actualisent et se développent à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation, on peut difficilement porter un jugement sur les compétences sans que de telles situations soient au cœur des pratiques pédagogiques. De façon générale, les dernières situations s'avéreront les plus révélatrices du niveau de compétence atteint par l'élève au moment de réaliser le bilan des apprentissages.

---

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

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

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

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

Précisons que les échelles ont été conçues et élaborées pour l'ensemble des élèves, y compris ceux dont la compétence est peu développée ou même très peu développée. Ainsi, il serait important que les élèves qui risquent de ne pas dépasser les niveaux inférieurs de l'échelle (1 et 2) soient dépistés dès que possible afin qu'ils puissent bénéficier de mesures de soutien appropriées. Un diagnostic pédagogique et des propositions de mesures de soutien pourraient alors accompagner le bilan des apprentissages de ces élèves (par exemple, à l'intérieur d'un plan d'intervention).

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

- Offrir aux élèves des occasions fréquentes et variées de démontrer leurs compétences.
- Présenter les échelles et leur fonction aux élèves et 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, conformément aux critères d'évaluation du Programme de formation.
- Construire son jugement progressivement et le mettre à jour à la suite des dernières situations d'apprentissage et d'évaluation.
- Associer globalement la compétence d'un élève à un des niveaux de l'échelle, sans faire une association point par point entre les observations réalisées et chacun des énoncés d'un niveau.
- Communiquer, au besoin, des informations plus détaillées pour certains élèves, notamment ceux pour lesquels un plan d'intervention est établi.

## **DEUXIÈME PARTIE : LES ÉCHELLES**

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

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

(Voir le Programme de formation, p. 22 et 23.)

**Paramètres des tâches utilisées aux fins du bilan des apprentissages\***

<b>De façon générale, les tâches qui permettent d'évaluer la compétence</b> <i>Lire et apprécier des textes variés</i>		
	<b>en 3<sup>e</sup> année du secondaire</b>	<b>en 4<sup>e</sup> année du secondaire</b>
<b>Caractéristiques des textes</b>	comportent un ou des textes consistants : <ul style="list-style-type: none"> <li>• sujet ou thème connu ou plus ou moins connu</li> <li>• contenu abordé sous différents angles</li> <li>• présence d'ambiguïtés, d'abstractions et d'éléments implicites</li> <li>• vocabulaire accessible, parfois spécialisé</li> </ul>	comportent un ou des textes consistants : <ul style="list-style-type: none"> <li>• sujet ou thème connu ou peu connu</li> <li>• contenu abordé sous des angles inhabituels</li> <li>• contenu présentant une profondeur d'analyse</li> <li>• présence d'ambiguïtés, d'abstractions et d'éléments implicites</li> <li>• vocabulaire accessible, parfois spécialisé</li> </ul>
<b>Mise en relation des textes</b>	demandent d'établir des liens : <ul style="list-style-type: none"> <li>• entre des textes variés</li> <li>• entre des éléments explicites et parfois implicites dans un ou des textes</li> <li>• entre des textes et des repères culturels</li> </ul>	demandent d'établir des liens étroits : <ul style="list-style-type: none"> <li>• entre des textes variés</li> <li>• entre des éléments explicites et implicites dans un ou des textes</li> <li>• entre des textes et des repères culturels</li> </ul>
<b>Complexité des tâches</b>	requièrent entre autres : <ul style="list-style-type: none"> <li>• dans les textes courants : la sélection, l'organisation et l'analyse de renseignements</li> <li>• dans les textes littéraires : la comparaison de textes au regard de l'univers créé, du thème ou des procédés d'écriture.</li> </ul>	requièrent entre autres : <ul style="list-style-type: none"> <li>• dans les textes courants : le tri, l'analyse et la synthèse de renseignements</li> <li>• dans les textes littéraires : la comparaison de textes au regard des repères culturels, des thèmes, des valeurs et des procédés d'écriture.</li> </ul>

\* Des indications relatives aux paramètres des tâches de la 5<sup>e</sup> année du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

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

**Compétence marquée**

**5**

*Manifeste une très bonne compréhension des textes et fonde son appréciation sur des éléments explicites et implicites ainsi que sur certaines subtilités des textes. Sélectionne de façon critique des textes ou des éléments de textes en fonction de la tâche à accomplir. Fait ressortir le contenu des textes, y compris les nuances qu'ils comportent. Cerne les éléments qui révèlent le ton, les valeurs ou l'originalité d'un texte. Justifie de façon étoffée son interprétation, sa réaction et son appréciation en s'appuyant sur des éléments du texte et sur ses repères culturels.*

**Compétence assurée**

**4**

*Manifeste une bonne compréhension des textes et fonde son appréciation sur des éléments explicites et implicites. Sélectionne des textes ou des éléments de textes pertinents. Fait ressortir avec justesse le contenu des textes. Fournit des justifications adéquates de son interprétation et de sa réaction. Fonde son appréciation à partir de critères appropriés et variés. Met en relation de façon pertinente des procédés d'écriture et des effets produits par le texte.*

**Compétence acceptable**

**3**

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

**Compétence peu développée**

**2**

*Manifeste une compréhension partielle des textes et en apprécie certains éléments. Relève, dans les textes, des éléments explicites et établit quelques liens entre eux. Dégage partiellement l'organisation des textes. Justifie sommairement son interprétation et sa réaction. Apprécie quelques éléments des textes à partir de critères évidents.*

**Compétence très peu développée**

**1**

*Manifeste une compréhension partielle de certains éléments des textes. Relève, dans les textes, quelques éléments explicites et souvent familiers. Se réfère la plupart du temps à une seule source pour effectuer la tâche. Présente une interprétation et une réaction élémentaires.*

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

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

(Voir le Programme de formation, p. 30 et 31.)

**Paramètres des tâches utilisées aux fins du bilan des apprentissages\***

De façon générale, les tâches qui permettent d'évaluer la compétence <i>Écrire des textes variés</i>		
	3 <sup>e</sup> année du secondaire	4 <sup>e</sup> année du secondaire
Situation de communication	comportent un destinataire plus ou moins familier dont l'élève doit, avec de l'aide, cerner les caractéristiques	comportent un destinataire peu connu au sujet duquel l'élève doit s'informer pour en cerner les caractéristiques
Caractéristiques des textes	portent sur un sujet ou un thème plus ou moins connu	portent sur un sujet ou un thème connu ou peu connu, à traiter sous des angles diversifiés ou inhabituels
Complexité des tâches	amènent l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>• à utiliser la description, l'explication, la justification ou la narration</li> <li>• à mettre en relation des éléments d'information ou autres recueillis préalablement</li> </ul>	amènent l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>• à utiliser la description, l'explication, la justification, l'argumentation ou la narration</li> <li>• à faire parfois l'analyse et la synthèse d'éléments d'information ou autres recueillis préalablement</li> </ul>
Exigences linguistiques	comportent des exigences liées au respect de l'usage et des normes linguistiques spécifiques de la 3 <sup>e</sup> année du secondaire.	comportent des exigences liées au respect de l'usage et des normes linguistiques spécifiques de la 4 <sup>e</sup> année du secondaire.

\* Des indications relatives aux paramètres des tâches de la 5<sup>e</sup> année du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

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

**Compétence marquée**

5

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

**Compétence assurée**

4

*Écrit, dans une langue satisfaisante, des textes dont le contenu est développé et organisé de façon appropriée. Développe et fait progresser ses propos en exploitant des éléments de contenu pertinents. Recourt à des procédés linguistiques et textuels adéquats et emploie des termes justes et variés. Construit et ponctue de façon généralement correcte des phrases de structure complexe. Rédige ses textes en laissant peu d'erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale. Améliore ses textes en y apportant des modifications de différents ordres.*

**Compétence acceptable**

3

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

**Compétence peu développée**

2

*Écrit des textes qui traitent sommairement du sujet en tenant compte de certains paramètres de la situation de communication. Présente quelques éléments de contenu pertinents en s'appuyant sur des repères culturels familiers ou des sources de documentation mises à sa disposition. Exprime ses idées en établissant certains liens entre elles. Construit et ponctue correctement la plupart des phrases de structure simple. Rédige ses textes dans une langue peu assurée.*

**Compétence très peu développée**

1

*Écrit des textes sommaires en tenant compte de certains paramètres de la situation de communication. Présente quelques éléments de contenu liés au sujet. Établit à l'occasion des liens entre ses phrases et exprime ses idées en employant un vocabulaire souvent familier. Rédige ses textes dans une langue très peu maîtrisée.*

**FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT**  
**Compétence 3 : Communiquer oralement selon des modalités variées**

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

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

(Voir le Programme de formation, p. 38 et 39.)

**Paramètres des tâches utilisées aux fins du bilan des apprentissages\***

<b>De façon générale, les tâches qui permettent d'évaluer la compétence</b> <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>		
<b>3<sup>e</sup> année du secondaire</b>		<b>4<sup>e</sup> année du secondaire</b>
<b>Situation de communication</b>	comportent un ou des destinataires connus ou plus ou moins connus, dont l'élève cerne, avec de l'aide, les caractéristiques	comportent un ou des destinataires connus ou peu connus, au sujet desquels l'élève doit s'informer
<b>Caractéristiques des textes</b>	portent sur un sujet ou un thème : <ul style="list-style-type: none"> <li>• connu ou plus ou moins connu</li> <li>• abordé sous différents angles</li> <li>• qui suscite des discussions</li> </ul>	portent sur un sujet ou un thème : <ul style="list-style-type: none"> <li>• connu ou peu connu</li> <li>• traité selon des modalités d'expression variées</li> <li>• présentant des angles inhabituels</li> <li>• qui suscite des prises de position ou qui implique la recherche de consensus</li> </ul>
<b>Complexité des tâches</b>	amènent l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>• à décrire et à expliquer une réalité</li> <li>• à s'informer et à accroître son bagage culturel en consultant une variété de genres et de sources</li> <li>• à mettre l'information en contexte et en perspective (selon le locuteur, le moment de sa prise de parole, le média).</li> </ul>	amènent l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>• à décrire et à expliquer une réalité ainsi qu'à réfuter des propos et à défendre une prise de position</li> <li>• à exercer son sens critique et à soutenir ses prises de position en mettant des documents oraux en relation avec des textes écrits</li> <li>• à établir des liens entre les sources utilisées en faisant ressortir leurs aspects complémentaires, convergents ou divergents.</li> </ul>

\* Des indications relatives aux paramètres des tâches de la 5<sup>e</sup> année du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

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

**Compétence marquée**

**5** *S'exprime avec fluidité et manifeste une très bonne compréhension des propos entendus. Traite le sujet de façon personnalisée en tirant profit de ses repères culturels. Développe efficacement ses propos et fait progresser habilement les échanges. Maintient l'intérêt de ses interlocuteurs ou de ses auditeurs en adaptant sa prise de parole. Utilise la langue standard avec une certaine aisance et s'autocorrige pour améliorer la qualité de son expression. Fait ressortir de façon juste et précise les éléments d'une communication orale ou d'une œuvre de création. Fonde son jugement critique sur des critères variés.*

**Compétence assurée**

**4** *S'exprime avec cohérence et manifeste une bonne compréhension des propos entendus. Traite le sujet en faisant des liens avec ses repères culturels. Développe ses propos de façon claire et cohérente et fait progresser les échanges. Suscite l'intérêt de ses interlocuteurs ou de ses auditeurs. Utilise la langue standard et emploie un vocabulaire juste et varié. Fait ressortir les éléments pertinents d'une communication orale ou d'une œuvre de création. Porte un jugement critique et fondé sur la qualité d'une communication.*

**Compétence acceptable**

**3** *S'exprime de façon claire et manifeste une compréhension globale des propos entendus. Présente ses propos de façon généralement cohérente et les développe suffisamment. Participe aux échanges en ajoutant, à l'occasion, de nouvelles informations. Utilise certaines marques de la langue standard et emploie un vocabulaire usuel. Communique ses idées à l'aide de moyens la plupart du temps adaptés au contexte. Fait ressortir les principaux éléments d'une communication orale ou d'une œuvre de création. Fonde son jugement critique sur des critères évidents.*

**Compétence peu développée**

**2** *S'exprime sur le sujet et manifeste une compréhension partielle des propos entendus. Présente ses propos et les développe sommairement. Prend la parole à l'occasion au cours d'un échange. Emploie un vocabulaire simple et parfois familier. Ajuste son volume ou son débit quand on le lui suggère. Utilise des supports sonores ou visuels liés au sujet traité. Dégage des éléments explicites d'une communication orale ou d'une œuvre de création. Justifie son interprétation et sa réaction en s'appuyant sur ses expériences personnelles.*

**Compétence très peu développée**

**1** *S'exprime sommairement sur le sujet et manifeste une compréhension de certains propos entendus. Présente quelques éléments liés au sujet traité en se référant surtout à son environnement immédiat. Répond aux demandes d'information qui lui sont adressées et précise ses idées avec l'aide soutenue de l'enseignant ou de ses pairs. Identifie le sujet d'une communication orale ou d'une œuvre de création lorsqu'il est explicite. Exprime sa réaction sur les éléments les plus saisissants d'une production.*

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

It is important to keep in mind that the end-of-cycle outcomes are targets for the end of the cycle, not the end of Year One. In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging in order for them to reach the end-of-cycle outcomes over three years. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually speak more fluently, will refine their language repertoire and improve accuracy; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

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

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

Notes:

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

\* In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. prompting, reminding, clarifying), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating).

**Advanced competency development****5**

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

**Thorough competency development****4**

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

**Acceptable competency development****3**

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

**Partial competency development****2**

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

**Minimal competency development****1**

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

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

It is important to keep in mind that the end-of-cycle outcomes are targets for the end of the cycle, not the end of Year One. In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging in order for them to reach the end-of-cycle outcomes over three years. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually understand texts at a deeper level, will become more critical of the knowledge they should select from texts and will refine their language repertoire; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

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

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

Notes:

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

\* In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. prompting, reminding, clarifying) whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating)

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

<b>5</b>	<p><b>Advanced competency development</b></p> <p>Demonstrates an understanding of subtleties or nuances of texts. Makes inferences by linking ideas within texts and makes connections between internal features from new texts and texts previously read, listened to or viewed. During discussions, elaborates on various features of texts (e.g. topic, information) and furthers peers’ understanding of texts by explaining or clarifying ideas. Reacts verbally or nonverbally to subtleties and nuances in texts (e.g. smiles at puns). Offers relevant feedback to peers while working on reinvestment tasks.</p>
<b>4</b>	<p><b>Thorough competency development</b></p> <p>Demonstrates understanding by expressing ideas from texts in own words. In discussions with peers, verifies own understanding and supports opinions using relevant information and examples from texts. Shares personal experiences and links them to texts. Carries out reinvestment tasks that respect targeted text features (e.g. text components, language, purpose). To carry out reinvestment tasks, selects relevant information from texts and uses and organizes this information appropriately. Accepts feedback from peers and makes necessary adjustments when working on reinvestment tasks. Selects and uses a variety of appropriate strategies to understand texts and to carry out reinvestment tasks, as needed.</p>
<b>3</b>	<p><b>Acceptable competency development</b></p> <p>Prepares to explore a variety of texts by sharing prior knowledge and/or by brainstorming on the topics. Demonstrates understanding of overall meaning and key elements of texts (e.g. through discussions, by responding to prompts or in reinvestment tasks). Contributes to discussions by using information, ideas and language from texts, when prompted. When guided, makes brief comments to link ideas in texts to his/her own or to someone else’s experiences. Appropriately uses knowledge from texts (e.g. ideas, text components, language) to carry out reinvestment tasks. Uses new strategies modelled by teacher to understand texts and to carry out reinvestment tasks. Uses available resources properly to carry out reinvestment tasks.</p>
<b>2</b>	<p><b>Partial competency development</b></p> <p>Demonstrates understanding of parts of texts (e.g. by answering basic information questions, in reinvestment tasks). Uses word-for-word translations in attempts to understand texts and stays at literal meaning of words (e.g. it’s raining cats and dogs). Asks for help to understand texts and waits for peers’ responses to texts before participating in small-group discussions. Uses knowledge from texts in reinvestment tasks when guided by the teacher. Uses familiar strategies when prompted by teacher and uses resources provided to understand texts and to carry out reinvestment tasks.</p>
<b>1</b>	<p><b>Minimal competency development</b></p> <p>Demonstrates understanding of topics of texts by relying essentially on nonverbal cues and visual support (e.g. gestures, pictures, functional language) and/or on teacher or peers’ support. Organizes information from texts in simple formats (e.g. lists, graphic organizers, outlines), with guidance. Attempts to carry out reinvestment tasks with teacher’s guidance (e.g. going over task requirements, identifying and selecting key elements from the texts). Uses resources provided to understand texts and to carry out reinvestment tasks when prompted or guided by the teacher.</p>

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

It is important to keep in mind that the end-of-cycle outcomes are targets for the end of the cycle, not the end of Year One. In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging in order for them to reach the end-of-cycle outcomes over three years. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually write and produce texts that are more fluent, they will refine their language repertoire and improve accuracy; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

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

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

Notes:

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

\* In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. prompting, reminding, clarifying), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating).

**Advanced competency development**

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

**Thorough competency development**

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

**Acceptable competency development**

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

**Partial competency development**

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

**Minimal competency development**

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

## ENRICHED ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

### Competency 1: Interacts orally in English

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

It is important to keep in mind that the end-of-cycle outcomes are targets for the end of the cycle, not the end of Year One. In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging in order for them to reach the end-of-cycle outcomes over three years. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually speak more fluently, will refine their language repertoire and improve accuracy; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

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

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

#### Notes:

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

\* In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. prompting, reminding, clarifying), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating).

**Advanced competency development****5**

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

**Thorough competency development****4**

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

**Acceptable competency development****3**

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

**Partial competency development****2**

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

**Minimal competency development****1**

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

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

It is important to keep in mind that the end-of-cycle outcomes are targets for the end of the cycle, not the end of Year One. In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging in order for them to reach the end-of-cycle outcomes over three years. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually understand texts at a deeper level, will become more critical of the knowledge they should select from texts and will refine their language repertoire; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

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

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

Notes:

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

\* In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. prompting, reminding, clarifying) whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating)

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

**Advanced competency development**

**5**

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

**Thorough competency development**

**4**

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

**Acceptable competency development**

**3**

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

**Partial competency development**

**2**

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

**Minimal competency development**

**1**

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

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

It is important to keep in mind that the end-of-cycle outcomes are targets for the end of the cycle, not the end of Year One. In Cycle Two, students must be presented with situations that are increasingly challenging in order for them to reach the end-of-cycle outcomes over three years. For example, from Year One to Year Three, students will address increasingly complex and abstract topics; they will gradually write and produce texts that are more fluent, they will refine their language repertoire and improve accuracy; they will become more autonomous in their management of strategies and resources.

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

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

Notes:

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

\* In this document, *support* refers to a form of assistance that is often brief (e.g. prompting, reminding, clarifying), whereas *guidance* refers to a more sustained form of assistance (e.g. explaining, teaching, demonstrating).

<b>5</b>	<b>Advanced competency development</b> Writes and produces texts that are well structured and whose language is mostly accurate. When writing or producing texts, takes into account points of view drawn from a variety of texts. Uses a wide range of vocabulary and various English forms (e.g. colloquialisms, idiomatic expressions, phrasal verbs) in a variety of texts within the three texts types. Revises texts to enhance messages by consulting resources (e.g. thesaurus, texts previously deconstructed in class) and identifies elements needing improvement in own writing.
<b>4</b>	<b>Thorough competency development</b> Writes and produces a wide range of texts that are coherent and easy to understand, while effectively using writing or production processes. Elaborates on or supports complex ideas on a variety of topics. Uses language conventions (e.g. punctuation, subject/verb agreement) that ensure clarity of texts. Connects ideas within paragraphs using a variety of transitional devices (e.g. besides, on the other hand). Appropriately adjusts language in texts to targeted audiences. Revises and edits own texts using feedback provided by peers and teacher. Selects the resources and/or strategies that best suit the tasks.
<b>3</b>	<b>Acceptable competency development</b> Writes or produces texts that meet the requirements of the tasks (e.g. targeted audiences, text components, language) and whose overall meaning can be understood upon first reading. Uses models to write or produce unfamiliar texts. Elaborates on ideas and supports opinions (e.g. by providing details from personal experiences and/or background knowledge) in a variety of texts within the three text types. Links paragraphs efficiently using transitional devices; however, occasionally uses syntax from mother tongue when expressing complex ideas. Seeks feedback from teacher to confirm use of English forms.
<b>2</b>	<b>Partial competency development</b> Writes or produces texts in which ideas are partially developed and supported. Ideas and details may be repeated throughout texts and/or are often unclear. Organizes ideas in texts if provided with planning tools. Applies targeted language conventions (e.g. verb tense, capitalizations, word order) with guidance from teacher and edits targeted errors with the help of a tool provided by teacher, with guidance. Attempts to make adjustments to texts based on teacher's or peers' feedback. Uses resources and previously taught strategies, when reminded.
<b>1</b>	<b>Minimal competency development</b> Follows the steps of the writing or production processes with explicit instructions from teacher. Writes or produces texts that partially meet the requirements of the tasks and will likely require more than one reading. Transfers sentences from models directly to own texts and overuses phrases and expressions due to limited language repertoire (e.g. a lot, really, very). Uses specific strategies when guided and available resources when prompted.

Au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations-problèmes variées qui lui ont permis de développer sa compétence à résoudre une situation-problème, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 24 du programme de mathématique). Cette rubrique présente l'esprit qui caractérise chacune des séquences et donne un aperçu des éléments de contenu qui pourraient être associés aux situations-problèmes.

Lorsque l'enseignant planifie ses interventions pédagogiques pour assurer ou évaluer le développement de la compétence, il tient compte d'un certain nombre de paramètres servant à élaborer, à moduler, à modifier ou à nuancer la complexité des situations d'apprentissage et d'évaluation qu'il propose aux élèves. Ces paramètres, qui sont présentés dans la rubrique *Développement de la compétence*, sont associés à la démarche réflexive de l'élève, aux contextes et aux modalités de réalisation ou aux ressources à mobiliser.

<b>5</b>	<b>Compétence marquée</b> Dégage toutes les données pertinentes et tient compte de toutes les contraintes à respecter. Détermine toutes les étapes à franchir et utilise des stratégies efficaces (efficaces et économiques). Fait appel aux concepts et processus mathématiques requis et produit une solution exacte ou comportant des erreurs mineures (erreurs de calcul, imprécisions, oublis, etc.). Valide sa solution et la rectifie au besoin. Présente une solution complète et structurée. Respecte les règles et conventions propres au langage mathématique. Explique ou justifie, au besoin, les étapes de sa solution.
<b>4</b>	<b>Compétence assurée</b> Dégage la plupart des données pertinentes et tient compte de la plupart des contraintes à respecter. Détermine les principales étapes à franchir et utilise des stratégies efficaces. Fait appel aux principaux concepts et processus mathématiques requis et produit une solution comportant peu d'erreurs relatives à ceux-ci. Valide les principales étapes de sa solution et la rectifie au besoin. Présente une solution complète et structurée, bien que certaines étapes soient implicites. Respecte les règles et conventions propres au langage mathématique malgré quelques erreurs mineures ou oublis. Explique et justifie, au besoin, les principales étapes de sa solution.
<b>3</b>	<b>Compétence acceptable</b> Dégage les données évidentes ainsi que certaines données implicites et tient compte de quelques contraintes à respecter. Détermine quelques étapes à franchir et utilise des stratégies peu efficaces. Fait appel à certains des concepts et processus mathématiques requis et produit une solution comportant des erreurs relatives à ceux-ci. Valide des étapes de sa solution. Présente une solution peu organisée ou dont plusieurs étapes sont implicites ou manquantes. Commet des erreurs ou imprécisions relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique. Explique, au besoin, des étapes de sa solution.
<b>2</b>	<b>Compétence peu développée</b> Dégage la plupart des données évidentes et tient compte de peu de contraintes à respecter. Détermine peu d'étapes à franchir et utilise des stratégies peu appropriées. Fait appel à quelques concepts et processus mathématiques requis et produit une solution comportant plusieurs erreurs relatives à ceux-ci. Effectue les étapes les plus simples et présente une solution dont les éléments sont isolés. Commet plusieurs erreurs relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique. Ne remet pas en question ce qu'il trouve. Explique, au besoin, les étapes les plus simples de sa solution.
<b>1</b>	<b>Compétence très peu développée</b> Dégage des données d'une situation-problème sans distinguer celles qui sont pertinentes de celles qui ne le sont pas. Utilise des stratégies de résolution inappropriées. Fait appel à des concepts et des processus mathématiques peu appropriés et fait plusieurs erreurs majeures relatives à ceux-ci. Fournit une solution si on lui présente un modèle ou une démarche à reproduire. Se soucie peu ou pas des règles et conventions propres au langage mathématique. Explique, au besoin, quelques-unes des étapes les plus simples de la démarche ou du modèle qu'on lui a fourni.

Au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de développer sa compétence à déployer un raisonnement mathématique, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 33 du programme de mathématique). Cette rubrique présente l'esprit qui caractérise chacune des séquences et donne un aperçu des éléments de contenu qui pourraient être associés aux situations de cette compétence.

Le développement de cette compétence au deuxième cycle s'appuie sur les acquis du premier cycle. Les types de raisonnement à déployer se raffinent. Les réseaux de concepts et de processus construits par l'élève s'approfondissent et s'élargissent.

Lorsque l'enseignant planifie ses interventions pédagogiques pour assurer ou évaluer le développement de la compétence, il tient compte d'un certain nombre de paramètres servant à élaborer, à moduler, à modifier ou à nuancer la complexité des situations d'apprentissage et d'évaluation qu'il propose aux élèves. Ces paramètres, qui sont présentés dans la rubrique *Développement de la compétence*, sont associés à la démarche réflexive de l'élève, aux contextes et aux modalités de réalisation ou aux ressources à mobiliser.

<b>5</b>	<p><b>Compétence marquée</b></p> <p>Cerne tous les aspects de la situation et recourt à des stratégies efficaces (efficaces et économiques) dans la mise en œuvre de son raisonnement mathématique. Fait appel aux concepts et processus mathématiques lui permettant de répondre de façon efficace aux exigences de la situation. Applique de façon appropriée les concepts et processus mathématiques retenus. Présente une démarche complète et structurée qui rend explicites ce qu'il a fait et la manière dont il l'a fait. Respecte de façon rigoureuse les règles et conventions propres au langage mathématique. Utilise des arguments judicieux pouvant faire appel à la mathématique pour justifier ou appuyer au besoin ses affirmations, ses conclusions ou ses résultats. Formule une conjecture ou des conjectures astucieuses qui couvrent les aspects d'une situation.</p>
<b>4</b>	<p><b>Compétence assurée</b></p> <p>Cerne les principaux aspects de la situation et recourt à des stratégies efficaces dans la mise en œuvre de son raisonnement mathématique. Fait appel aux concepts et processus mathématiques appropriés à la situation. Applique de façon appropriée les concepts et processus mathématiques retenus en commettant des erreurs mineures (erreurs de calcul, imprécisions, oublis, etc.). Présente une démarche complète et structurée qui rend explicites ce qu'il a fait et la manière dont il l'a fait, bien que certaines étapes soient implicites. Respecte les règles et conventions propres au langage mathématique malgré la présence de quelques erreurs mineures ou d'oublis. Utilise des arguments corrects pouvant faire appel à la mathématique pour justifier ou appuyer au besoin ses affirmations, ses conclusions ou ses résultats. Formule une conjecture ou des conjectures appropriées qui couvrent la plupart des aspects importants d'une situation.</p>
<b>3</b>	<p><b>Compétence acceptable</b></p> <p>Cerne certains aspects de la situation et recourt à des stratégies peu efficaces dans la mise en œuvre de son raisonnement mathématique. Fait appel à certains concepts et processus mathématiques appropriés à la situation. Applique les concepts et processus mathématiques retenus en commettant quelques erreurs conceptuelles ou procédurales. Présente une démarche peu organisée ou qui manque de clarté rendant peu explicites ce qu'il a fait ou la manière dont il l'a fait. Commet quelques erreurs ou imprécisions relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique. Utilise quelques arguments appropriés ou des arguments élémentaires pouvant faire appel à la mathématique pour justifier ou appuyer au besoin ses affirmations, ses conclusions ou ses résultats. Formule une conjecture ou des conjectures partiellement appropriées couvrant quelques aspects d'une situation.</p>
<b>2</b>	<p><b>Compétence peu développée</b></p> <p>Cerne peu d'aspects de la situation et recourt à des stratégies peu appropriées dans la mise en œuvre de son raisonnement mathématique. Fait appel à peu de concepts et processus mathématiques appropriés à la situation. Applique les concepts et processus mathématiques retenus en commettant souvent plusieurs erreurs conceptuelles ou procédurales. Présente des éléments isolés en guise de démarche, laissant peu ou pas de traces pour rendre explicites ce qu'il a fait ou la manière dont il l'a fait. Commet plusieurs erreurs relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique. Utilise des arguments erronés ou inappropriés pouvant faire appel à la mathématique pour justifier ou appuyer au besoin ses affirmations, ses conclusions ou ses résultats. Formule une conjecture ou des conjectures peu appropriées à la situation et qui s'appuie sur des cas ou des exemples choisis au hasard.</p>
<b>1</b>	<p><b>Compétence très peu développée</b></p> <p>Cerne des aspects non pertinents de la situation et recourt à des stratégies inappropriées dans la mise en œuvre de son raisonnement mathématique. Fait appel à des concepts et processus mathématiques non appropriés à la situation. Applique les concepts et processus mathématiques retenus en commettant plusieurs erreurs conceptuelles ou procédurales. Présente une démarche n'ayant aucun lien avec la situation ou ne présente aucune démarche. Se soucie peu ou pas des règles et conventions propres au langage mathématique. Utilise des arguments ne faisant pas appel à la mathématique ou sans liens avec la situation pour justifier ou appuyer au besoin ses affirmations, ses conclusions ou ses résultats. Formule une conjecture ou des conjectures inappropriées à la situation.</p>

Au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de développer sa compétence à communiquer à l'aide du langage mathématique, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 43 du programme de mathématique). Cette rubrique présente l'esprit qui caractérise chacune des séquences et donne un aperçu des éléments de contenu qui pourraient être associés aux situations de communication.

Lorsque l'enseignant planifie ses interventions pédagogiques pour assurer ou évaluer le développement de la compétence, il tient compte d'un certain nombre de paramètres servant à élaborer, à moduler, à modifier ou à nuancer la complexité des situations d'apprentissage et d'évaluation qu'il propose aux élèves. Ces paramètres, qui sont présentés dans la rubrique *Développement de la compétence*, sont associés à la démarche réflexive de l'élève, aux contextes et aux modalités de réalisation ou aux ressources à mobiliser.

<b>5</b>	<b>Compétence marquée</b> Interprète un message mathématique en tenant compte de tous les éléments importants. Dégage les informations les plus pertinentes du traitement des données. Fait appel aux concepts et aux processus mathématiques les plus appropriés à l'objet du message. Produit un message mathématique articulé dont les arguments sont judicieux pour appuyer ses propos. Tient compte de manière efficiente du destinataire et de l'intention de communication. Fait appel aux éléments du langage mathématique et du langage courant pour traduire avec efficacité un message mathématique ou exprimer avec clarté et rigueur ses idées. Respecte de façon rigoureuse les règles et conventions propres au langage mathématique.
<b>4</b>	<b>Compétence assurée</b> Interprète un message mathématique en tenant compte des principaux éléments importants. Dégage des informations pertinentes du traitement des données. Fait appel aux concepts et aux processus mathématiques appropriés à l'objet du message. Produit un message mathématique bien organisé dont les arguments sont appropriés. Tient compte de manière appropriée du destinataire et de l'intention de communication. Fait appel à plusieurs éléments du langage mathématique et au langage courant de façon appropriée pour traduire un message mathématique ou pour exprimer ses idées. Respecte les règles et conventions propres au langage mathématique malgré la présence de quelques erreurs mineures ou d'oublis.
<b>3</b>	<b>Compétence acceptable</b> Interprète un message mathématique en tenant compte de certains éléments importants. Dégage certaines informations pertinentes du traitement des données. Fait appel à certains concepts et processus mathématiques appropriés à l'objet du message. Produit un message mathématique ambigu et peu organisé dont certains arguments sont appropriés. Tient compte, parfois avec difficulté, du destinataire et de l'intention de communication. Fait appel, de façon appropriée, à certains éléments du langage mathématique et du langage courant pour traduire un message mathématique ou pour exprimer ses idées. Commet quelques erreurs ou imprécisions relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique.
<b>2</b>	<b>Compétence peu développée</b> Interprète un message mathématique en tenant compte de peu d'éléments importants. Dégage peu d'informations pertinentes du traitement des données. Fait appel à peu de concepts et processus mathématiques appropriés à l'objet du message. Produit un message mathématique confus, décousus et dont les arguments sont peu appropriés. Se soucie peu ou pas du destinataire et de l'intention de communication. Fait appel aux éléments du langage mathématique et du langage courant de façon peu appropriée pour traduire un message mathématique ou pour exprimer ses idées. Commet plusieurs erreurs relatives aux règles et conventions propres au langage mathématique.
<b>1</b>	<b>Compétence très peu développée</b> Interprète un message mathématique en omettant les éléments importants. Dégage des informations non pertinentes du traitement des données. Fait appel à des concepts et des processus mathématiques peu ou pas appropriés à l'objet du message. Produit un message mathématique sans liens avec la situation et dont les arguments sont inappropriés. Fait appel aux éléments du langage mathématique et du langage courant de façon inappropriée pour traduire un message mathématique ou pour exprimer ses idées. Se soucie peu ou ne se soucie pas des règles et conventions propres au langage mathématique.

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

L'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années du secondaire en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 15 du programme de science et technologie).

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

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, les situations devraient entre autres :

- comporter une quantité limitée de données initiales liées à la résolution du problème;
- exiger la mobilisation des concepts associés au thème *L'humain, un organisme vivant*;
- viser, de manière générale, une compréhension qualitative des concepts;
- offrir un nombre suffisant de ressources parmi lesquelles l'élève effectue une sélection;
- faire appel aux démarches, aux stratégies ou aux techniques appropriées;
- mettre l'élève en situation de contrôle des variables;
- donner lieu à des moments de retour réflexif dirigé.

En 4<sup>e</sup> année du secondaire, les situations devraient entre autres :

- comporter plus de données initiales liées à la résolution du problème;
- exiger la mobilisation des concepts associés aux quatre problématiques environnementales à l'étude (les changements climatiques, le défi énergétique de l'humanité, l'eau potable et la déforestation);
- traiter des concepts de manière qualitative et quantitative;
- exiger une recherche de ressources supplémentaires, nécessaires à la résolution du problème;
- nécessiter la justification du choix des démarches, des stratégies ou des techniques;
- amener l'élève à contrôler les variables de façon autonome;
- donner lieu à des moments de retour réflexif, individuellement ou en équipe.

**5****Compétence marquée**

Traduit clairement et de façon complète le problème à résoudre. Dans l'élaboration de son plan d'action, contrôle les variables qui ont une incidence sur ses résultats. Justifie les étapes de son plan d'action lorsque nécessaire. Propose des outils, des équipements ou des matériaux, en plus de ceux mis à sa disposition, et peut en justifier l'usage. Organise ses données selon des formats qui facilitent leur traitement ou leur interprétation. Propose des réponses complètes ou des solutions efficaces. Justifie, à l'aide des résultats obtenus, les modifications à apporter à son plan d'action.

**4****Compétence assurée**

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

**3****Compétence acceptable**

Identifie des éléments du problème ou du besoin à satisfaire. Formule une hypothèse ou une piste de solution qui tient compte de certaines contraintes du problème. Propose un plan d'action sommaire en identifiant des variables susceptibles d'influer sur ses résultats. Utilise des outils, des équipements et des matériaux parmi ceux mis à sa disposition. Travaille de façon sécuritaire pour lui et pour les autres. Présente, dans les traces de son plan d'action, des éléments de la collecte de données et un parcours qui respecte les étapes planifiées. En science, établit des liens entre l'hypothèse et l'analyse de ses résultats. En technologie, propose une solution qui répond partiellement au besoin identifié ou aux exigences du cahier des charges.

**2****Compétence peu développée**

Formule des suppositions plus ou moins liées au problème. Dans l'élaboration de son plan d'action, identifie des variables peu ou pas pertinentes. Utilise d'une façon peu appropriée les outils, les équipements et les matériaux disponibles. 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 réponses ou des solutions sans vérifier si elles ont un lien avec ses résultats ou avec le problème.

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

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

L'enseignant réalise un bilan des apprentissages à la fin des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années du secondaire en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 19 du programme de science et technologie).

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

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, les situations devraient entre autres :

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

En 4<sup>e</sup> année du secondaire, les situations devraient entre autres :

- comporter un plus grand nombre d'aspects et de points de vue liés à la problématique;
- exiger la mobilisation des concepts associés aux quatre problématiques environnementales à l'étude (les changements climatiques, le défi énergétique de l'humanité, l'eau potable et la déforestation);
- traiter des concepts de manière qualitative et quantitative;
- exiger une recherche de ressources supplémentaires, nécessaires à la résolution de la problématique;
- nécessiter la justification du choix des démarches, des stratégies ou des techniques;
- amener l'élève à construire son opinion de façon autonome;
- donner lieu à des moments de retour réflexif, individuellement ou en équipe.

- 5** **Compétence marquée**
- Justifie son explication, sa solution ou son opinion provisoire en s'appuyant sur ses connaissances. Enrichit ses explications ou ses solutions d'éléments complémentaires aux concepts clés de la problématique. Propose des améliorations relatives au choix des matériaux ou aux procédés de fabrication de l'objet technique ou du système technologique. Fournit des explications, justifie ses solutions ou défend ses opinions en s'appuyant sur des principes de nature scientifique ou technologique allant au-delà des aspects explicites de la problématique. Recourt systématiquement au formalisme mathématique lorsque la situation s'y prête. Au terme du processus, identifie des retombées positives et négatives liées à l'enjeu.
- 4** **Compétence assurée**
- Formule des questions permettant de cerner les aspects essentiels liés à la problématique et à son contexte. Élabore ses démarches de résolution de problèmes à partir d'une explication, d'une solution ou d'une opinion provisoire qu'il émet. Dégage les principaux éléments constitutifs d'un objet technique, d'un système technologique ou d'un produit. Établit des liens pertinents entre la problématique et les principes scientifiques ou technologiques en s'appuyant sur les concepts, les lois, les théories et les modèles contenus dans cette même problématique. Fait une description des principes de fonctionnement ou de construction de l'objet technique ou du système et de ses principaux sous-systèmes et mécanismes. S'appuie surtout sur des principes de nature scientifique ou technologique à partir d'informations obtenues de sources crédibles pour justifier ses explications, ses solutions ou ses opinions. Fait appel au formalisme mathématique lorsque la situation s'y prête. Au terme du processus, produit des explications ou des solutions cohérentes et identifie des retombées réalistes liées à l'enjeu.
- 3** **Compétence acceptable**
- Formule des questions qui cernent en partie des aspects essentiels de la problématique. Détermine la fonction globale d'un objet technique, d'un système technologique ou d'un produit. Établit des liens évidents entre les concepts, les lois, les théories et les modèles contenus dans la problématique. Décrit sommairement des principes de fonctionnement de l'objet technique ou du système technologique. Utilise un formalisme mathématique comportant des erreurs mineures. Au terme du processus, produit des explications ou des solutions partielles et identifie des retombées peu réalistes liées à l'enjeu.
- 2** **Compétence peu développée**
- Identifie certains concepts scientifiques ou technologiques liés à la problématique, ou établit des liens plus ou moins pertinents entre les concepts et la problématique. Nomme certains principes de fonctionnement d'un objet technique, d'un système technologique ou d'un produit. Au terme du processus, produit des explications ou des solutions peu cohérentes.
- 1** **Compétence très peu développée**
- Formule un questionnement sans liens avec la problématique. Retranscrit des éléments liés à la problématique. Attribue un usage inapproprié à un objet technique, à un système technologique ou à un produit. Au terme du processus, émet des opinions injustifiées.

## SCIENCE ET TECHNOLOGIE

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

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

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

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, les situations devraient entre autres :

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

En 4<sup>e</sup> année du secondaire, les situations devraient entre autres :

- comporter un nombre limité d'indications liées à l'analyse, à la production ou à la transmission du message;
- exiger la mobilisation des concepts associés aux quatre problématiques environnementales à l'étude (les changements climatiques, le défi énergétique de l'humanité, l'eau potable et la déforestation);
- traiter des concepts de manière qualitative et quantitative;
- exiger une recherche de ressources supplémentaires;
- nécessiter la justification du choix des démarches, des stratégies ou des techniques;
- donner lieu à des moments de retour réflexif, individuellement ou en équipe.

<b>5</b>	<b>Compétence marquée</b> Fait appel à des éléments complémentaires dans le but de rehausser la qualité de la réalisation. Interprète avec exactitude l'information contenue dans le message à interpréter. Identifie et utilise des sources d'information pertinentes et, sur demande, en justifie la crédibilité en s'appuyant sur des critères valables. Vulgarise son message de façon à en faciliter la compréhension et l'interprétation. Utilise une terminologie allant au-delà de celle exigée par la tâche tout en respectant les règles et les conventions dans l'ensemble des modes de représentation. Choisit des outils efficaces pour représenter des données.
<b>4</b>	<b>Compétence assurée</b> Sélectionne les éléments appropriés à la réalisation de la tâche. Identifie et utilise des sources d'information crédibles. Organise correctement les éléments de son message, l'adapte en fonction de ses interlocuteurs et utilise des moyens de communication de façon à le transmettre clairement. Produit un message qui respecte en tout temps la propriété intellectuelle. Emploie une terminologie qui respecte les règles et les conventions dans l'ensemble des modes de représentation. Utilise des outils appropriés, tels que les technologies de l'information et de la communication, pour représenter des données sous forme de tableaux, de graphiques ou de schémas.
<b>3</b>	<b>Compétence acceptable</b> Décode correctement des données contenues dans le message. Utilise certaines sources d'information dont la crédibilité peut varier. Organise des éléments de son message de façon convenable et l'adapte partiellement en fonction de ses interlocuteurs. Emploie, pour les concepts les plus simples, une terminologie qui respecte les règles et les conventions. Choisit des outils acceptables pour représenter des données.
<b>2</b>	<b>Compétence peu développée</b> Transcrit des éléments plus ou moins utiles à la réalisation de la tâche. Mentionne des données contenues dans le message à interpréter. Juxtapose des éléments dans son message sans adapter celui-ci à ses interlocuteurs. Utilise un vocabulaire élémentaire ou un mode de représentation qui respectent peu les règles et les conventions.
<b>1</b>	<b>Compétence très peu développée</b> Omet d'identifier les sources d'information consultées. Présente un nombre insuffisant d'éléments pour permettre la compréhension de son message. Utilise un vocabulaire ou des modes de représentation inadaptés, sans tenir compte des règles et des conventions. Choisit des outils inappropriés pour représenter des données.

## APPLICATIONS TECHNOLOGIQUES ET SCIENTIFIQUES

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

L'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années du secondaire en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 16 du programme d'applications technologiques et scientifiques).

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

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, les situations devraient entre autres :

- comporter une quantité limitée de données initiales liées à la résolution du problème;
- exiger la mobilisation des concepts de la 3<sup>e</sup> année du secondaire associés aux champs technologiques à l'étude;
- viser, de manière générale, une compréhension qualitative des concepts;
- offrir un nombre suffisant de ressources parmi lesquelles l'élève effectue une sélection;
- faire appel aux démarches, aux stratégies ou aux techniques appropriées;
- mettre l'élève en situation de contrôle des variables;
- donner lieu à des moments de retour réflexif dirigé.

En 4<sup>e</sup> année du secondaire, les situations devraient entre autres :

- comporter plus de données initiales liées à la résolution du problème;
- exiger la mobilisation des concepts de la 4<sup>e</sup> année du secondaire associés aux champs technologiques à l'étude;
- traiter des concepts de manière qualitative et quantitative;
- exiger une recherche de ressources supplémentaires, nécessaires à la résolution de la problématique;
- nécessiter la justification du choix des démarches, des stratégies ou des techniques;
- amener l'élève à contrôler les variables de façon autonome;
- donner lieu à des moments de retour réflexif, individuellement ou en équipe.

## APPLICATIONS TECHNOLOGIQUES ET SCIENTIFIQUES

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

5	<b>Compétence marquée</b> Traduit clairement et de façon complète le problème à résoudre. Dans l'élaboration de son plan d'action, contrôle les variables qui ont une incidence sur ses résultats. Justifie les étapes de son plan d'action lorsque nécessaire. Propose des outils, des équipements ou des matériaux, en plus de ceux mis à sa disposition, et peut en justifier l'usage. Organise ses données selon des formats qui facilitent leur traitement ou leur interprétation. Propose des réponses complètes ou des solutions efficaces. Justifie, à l'aide des résultats obtenus, les modifications à apporter à son plan d'action.
4	<b>Compétence assurée</b> Sélectionne les informations pertinentes liées au problème. Formule des hypothèses vraisemblables ou des pistes de solution réalisables qui respectent les contraintes du problème et les conditions de réalisation relatives à sa résolution. Dans l'élaboration de son plan d'action, contrôle des variables susceptibles d'influer sur ses résultats. Planifie chacune des étapes de son plan d'action. Dans la mise en œuvre de son plan d'action, consigne les éléments nécessaires à l'élaboration de ses réponses ou de ses solutions et se réajuste au besoin. Recueille des données valables en utilisant correctement les outils et les instruments choisis. En science, vérifie la concordance entre l'hypothèse et l'analyse des résultats obtenus. En technologie, s'assure que sa solution répond au besoin identifié ou aux exigences du cahier des charges. Propose des réponses ou des solutions appropriées qui tiennent compte de ses résultats ou de ses essais. Suggère, au besoin, des améliorations à apporter à son plan d'action.
3	<b>Compétence acceptable</b> Identifie des éléments du problème ou du besoin à satisfaire. Formule une hypothèse ou une piste de solution qui tiennent compte de certaines contraintes du problème. Propose un plan d'action sommaire en identifiant des variables susceptibles d'influer sur ses résultats. Utilise des outils, des équipements et des matériaux parmi ceux mis à sa disposition. Travaille de façon sécuritaire pour lui et pour les autres. Présente, dans les traces de son plan d'action, des éléments de la collecte de données et un parcours qui respecte les étapes planifiées. En science, établit des liens entre l'hypothèse et l'analyse de ses résultats. En technologie, présente une solution répondant partiellement au besoin identifié ou aux exigences du cahier des charges.
2	<b>Compétence peu développée</b> Formule des suppositions plus ou moins reliées au problème. Dans l'élaboration de son plan d'action, identifie des variables peu ou pas pertinentes. Utilise d'une façon peu appropriée les outils, les équipements et les matériaux disponibles. 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 réponses ou des solutions sans vérifier si elles ont un lien avec ses résultats ou avec le problème.
1	<b>Compétence très peu développée</b> Retranscrit des éléments du problème ou du cahier des charges tels qu'ils sont présentés. Entreprend une action sans établir de plan. Selon le matériel mis à sa disposition, reproduit des manipulations familières, reliées ou non au problème à résoudre. Énumère, dans les traces de sa démarche, quelques actions réalisées. Présente les résultats obtenus sans proposer d'explications ou de solutions reliées au problème.

L'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années du secondaire en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 20 du programme d'applications technologiques et scientifiques).

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

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, les situations devraient entre autres :

- comporter un nombre limité d'aspects et de points de vue liés à l'application;
- être axées sur l'analyse, l'entretien ou la réparation d'applications associées aux concepts de la 3<sup>e</sup> année du secondaire et aux champs technologiques à l'étude;
- viser, de manière générale, une compréhension qualitative des concepts;
- offrir un nombre suffisant de ressources parmi lesquelles l'élève effectue une sélection;
- faire appel aux démarches, aux stratégies ou aux techniques appropriées;
- guider l'élève dans sa démarche de contrôle de l'état de fonctionnement d'un objet technique ou d'un système technologique;
- donner lieu à des moments de retour réflexif dirigé.

En 4<sup>e</sup> année du secondaire, les situations devraient entre autres :

- comporter un plus grand nombre d'aspects et de points de vue liés à l'application;
- être axées sur la conception, l'analyse, l'entretien ou la réparation d'applications associées aux concepts de la 4<sup>e</sup> année du secondaire et aux champs technologiques à l'étude;
- traiter des concepts de manière qualitative et quantitative;
- exiger une recherche de ressources supplémentaires, nécessaires à l'entretien ou à la réparation de l'objet ou du système;
- nécessiter la justification du choix des démarches, des stratégies ou des techniques;
- amener l'élève, dans sa démarche, à contrôler l'état de fonctionnement d'un objet technique ou d'un système technologique;
- donner lieu à des moments de retour réflexif, individuellement ou en équipe.

#### Compétence marquée

5

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

#### Compétence assurée

4

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

#### Compétence acceptable

3

Formule des questions qui cernent en partie les aspects essentiels de l'application. Relève les conditions de fonctionnement les plus simples d'un objet technique, d'un système technologique, d'un produit ou d'un procédé. Détermine la fonction globale d'une application. Établit des liens évidents entre les concepts, les lois, les théories et les modèles contenus dans l'application. Décrit sommairement des principes de fonctionnement de l'application. Utilise un formalisme mathématique comportant des erreurs mineures. Au terme du processus, produit des explications ou des solutions partielles et identifie des retombées peu réalistes liées à l'application.

#### Compétence peu développée

2

Identifie certains concepts scientifiques ou technologiques liés à l'application, ou établit des liens plus ou moins pertinents entre les concepts et l'application. Nomme certains principes de fonctionnement d'un objet technique, d'un système technologique, d'un produit ou d'un procédé. Au terme du processus, produit des explications ou des solutions peu cohérentes.

#### Compétence très peu développée

1

Formule des questions sans liens avec l'application. Retranscrit des éléments liés à l'application. Attribue un usage inapproprié à un objet technique, à un système technologique ou à un produit. Propose ou réalise des interventions inappropriées.

L'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années du secondaire en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie, conformément aux exigences du Programme de formation et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 24 du programme d'applications technologiques et scientifiques).

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

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, les situations devraient entre autres :

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

En 4<sup>e</sup> année du secondaire, les situations devraient entre autres :

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

## APPLICATIONS TECHNOLOGIQUES ET SCIENTIFIQUES

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

<b>5</b>	<b>Compétence marquée</b> Fait appel à des éléments complémentaires dans le but de rehausser la qualité de la réalisation. Interprète avec exactitude l'information contenue dans le message. Identifie et utilise des sources d'information pertinentes et, sur demande, en justifie la crédibilité en s'appuyant sur des critères valables. Vulgarise son message de façon à en faciliter la compréhension et l'interprétation. Utilise une terminologie allant au-delà de celle exigée par la tâche tout en respectant les règles et les conventions dans l'ensemble des modes de représentation. Choisit des outils efficaces pour représenter des données.
<b>4</b>	<b>Compétence assurée</b> Sélectionne les éléments appropriés à la réalisation de la tâche. Identifie et utilise des sources d'information crédibles. Organise correctement les éléments de son message, l'adapte en fonction de ses interlocuteurs et utilise des moyens de communication de façon à le transmettre clairement. Produit un message qui respecte en tout temps la propriété intellectuelle. Emploie une terminologie qui respecte les règles et les conventions dans l'ensemble des modes de représentation. Utilise des outils appropriés, tels que les technologies de l'information et de la communication, pour représenter des données sous forme de tableaux, de graphiques ou de schémas.
<b>3</b>	<b>Compétence acceptable</b> Décode correctement des données contenues dans le message. Utilise certaines sources d'information dont la crédibilité peut varier. Organise des éléments de son message de façon convenable et adapte celui-ci de façon partielle en fonction de ses interlocuteurs. Emploie, pour les concepts les plus simples, une terminologie qui respecte les règles et les conventions. Choisit des outils acceptables pour représenter des données.
<b>2</b>	<b>Compétence peu développée</b> Transcrit des éléments plus ou moins utiles à la réalisation de la tâche. Mentionne des données contenues dans le message à interpréter. Juxtapose des éléments dans son message sans adapter celui-ci à ses interlocuteurs. Utilise un vocabulaire élémentaire ou un mode de représentation qui respectent peu les règles et les conventions.
<b>1</b>	<b>Compétence très peu développée</b> Omet d'identifier les sources d'information consultées. Présente un nombre insuffisant d'éléments pour permettre la compréhension de son message. Utilise un vocabulaire ou des modes de représentation inadaptés, sans tenir compte des règles et des conventions. Choisit des outils inappropriés pour représenter des données.

## HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

### Compétence 1 : Interroger les réalités sociales dans une perspective historique

À la fin de la 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations qui requièrent la mise en œuvre des trois compétences du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Pour que l'élève puisse démontrer sa compétence à interroger les réalités sociales dans une perspective historique, les situations en 3<sup>e</sup> année du secondaire doivent lui permettre :

- de consulter des documents variés traitant d'un objet d'interrogation;
- de relever des informations et de formuler des questions;
- de présenter son interrogation des réalités sociales du présent et du passé;
  - ☼ Cette présentation se traduit par une organisation des informations relevées ou des questions formulées par l'élève qui tiennent compte du passé, de la durée et de la complexité.
- de faire un retour réflexif sur sa démarche.

Pour assurer la validité de son jugement, l'enseignant doit tenir compte des critères d'évaluation de la compétence tels que définis ci-dessous.

L'interrogation des réalités sociales du présent et du passé par l'élève tient compte de la *perspective temporelle* :

- lorsqu'il fait référence à la durée (repères de temps, synchronie, diachronie, continuité et changement).

L'interrogation des réalités sociales du présent et du passé par l'élève est *pertinente* :

- lorsqu'il fait référence au passé (origine, contexte, croyances, attitudes, valeurs, faits, acteurs, témoins, actions, points de vue);
- lorsqu'il fait référence à la complexité (aspects de société et leurs relations);
- lorsqu'il utilise des concepts;
- lorsqu'il considère des causes;
- lorsqu'il considère des conséquences de la réalité sociale du passé.

L'élève fait preuve d'*analyse critique* :

- lorsqu'il porte un regard sur sa démarche (acquis, stratégies, difficultés, pistes de solution).

- 5** **Compétence marquée**
- Relève des informations et formule des questions dans lesquelles, sur le plan du passé, des points de vue d'acteurs ou de témoins sont considérés. Présente de façon structurée son interrogation des réalités sociales du présent et du passé. Propose des moyens pour améliorer sa démarche.
- 4** **Compétence assurée**
- Relève des informations et formule des questions dans lesquelles, sur le plan de la complexité, des liens sont parfois établis entre les différents aspects de société. Relève des informations et formule des questions qui tiennent souvent compte de la durée. Utilise de manière appropriée des concepts liés à la réalité sociale. Relève des informations et formule des questions qui tiennent souvent compte des causes des réalités sociales du présent et du passé de même que des conséquences de la réalité sociale du passé. Relève des causes de ses réussites et de ses difficultés.
- 3** **Compétence acceptable**
- Relève des informations et formule des questions qui tiennent compte du passé, sans toutefois considérer le point de vue d'acteurs ou de témoins. Relève des informations et formule des questions qui, sur le plan de la complexité, tiennent compte des différents aspects de société. Relève des informations et formule des questions qui tiennent parfois compte des causes des réalités sociales du présent et du passé de même que des conséquences de la réalité sociale du passé. Relève des informations et formule des questions qui tiennent parfois compte de la durée. Présente de façon peu structurée son interrogation des réalités sociales du présent et du passé. Souligne ses forces et détermine des défis à relever dans le cadre de sa démarche.
- 2** **Compétence peu développée**
- Examine des documents variés traitant de l'objet d'interrogation. Relève des informations et formule des questions qui tiennent peu compte du passé et qui, sur le plan de la complexité, tiennent peu compte des différents aspects de société. Relève des informations et formule des questions qui tiennent rarement compte de la durée. Énumère des actions posées dans le cadre de sa démarche.
- 1** **Compétence très peu développée**
- Effectue un survol de documents variés traitant de l'objet d'interrogation (ex. : texte, carte, diagramme, tableau, document iconographique, ligne du temps). Relève des informations et formule des questions qui ne tiennent compte ni du passé, ni de la complexité, ni de la durée. Présente telles quelles les informations relevées ou ses questions, sans les organiser.

## HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

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

À la fin de la 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations qui requièrent la mise en œuvre des trois compétences du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Pour que l'élève puisse démontrer sa compétence à interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique, les situations en 3<sup>e</sup> année du secondaire doivent lui permettre :

- de formuler une hypothèse (explication provisoire);
- de consulter des documents variés traitant d'un objet d'interprétation;
- de relever des informations;
- de présenter son interprétation de la réalité sociale du passé;
  - ☼ Cette présentation se traduit par une réponse à la question posée constituée d'arguments qui tiennent compte de faits, d'éléments d'explications et d'éléments de relativité.
- de faire un retour réflexif sur sa démarche.

Pour assurer la validité de son jugement, l'enseignant doit tenir compte des critères d'évaluation de la compétence, tels que définis ci-dessous.

L'interprétation de la réalité sociale du passé par l'élève témoigne d'un *raisonnement rigoureux* :

- lorsqu'il établit des faits (cadre spatiotemporel, circonstances, actions, acteurs, témoins, intérêts, points de vue);
- lorsqu'il explique la réalité sociale (facteurs explicatifs, conséquences);
- lorsqu'il utilise des concepts;
- lorsqu'il argumente et conclut.

L'interprétation de la réalité sociale du passé par l'élève témoigne d'une *distance critique* :

- lorsqu'il relativise son interprétation (similitudes et différences entre des sociétés, cadres de référence).

L'élève fait preuve d'*analyse critique* :

- lorsqu'il porte un regard sur sa démarche (acquis, stratégies, difficultés, pistes de solution).

#### Compétence marquée

5

Présente de façon structurée son interprétation de la réalité sociale du passé. Tient compte, dans la présentation de son interprétation, des intérêts et des points de vue d'acteurs ou de témoins. Répond à la question posée en utilisant des arguments étoffés. Propose des moyens pour améliorer sa démarche.

#### Compétence assurée

4

Relève des informations qui sont souvent liées à la question posée. Utilise de manière appropriée des concepts liés à la réalité sociale. Tient souvent compte, dans la présentation de son interprétation, de faits et d'éléments d'explication de la réalité sociale. Tient souvent compte, dans la présentation de son interprétation, de similitudes et de différences entre deux sociétés à la même époque. Répond à la question posée en utilisant souvent des arguments appropriés. Relève des causes de ses réussites et de ses difficultés.

#### Compétence acceptable

3

Émet une hypothèse en relation avec la question posée. Relève des informations qui sont parfois liées à la question posée. Présente de façon peu structurée son interprétation de la réalité sociale du passé. Tient parfois compte, dans la présentation de son interprétation, de faits et d'éléments d'explication de la réalité sociale. Tient parfois compte, dans la présentation de son interprétation, de similitudes et de différences entre deux sociétés à la même époque. Répond à la question posée en utilisant parfois des arguments appropriés. Souligne ses forces et détermine des défis à relever dans le cadre de sa démarche.

#### Compétence peu développée

2

Émet une hypothèse qui n'est pas en relation avec la question posée. Examine des documents variés traitant de l'objet d'interprétation. Relève des informations qui sont peu liées à la question posée. Tient rarement compte, dans la présentation de son interprétation, de faits et d'éléments d'explication de la réalité sociale. Tient rarement compte, dans la présentation de son interprétation, de similitudes et de différences entre deux sociétés à la même époque. Répond à la question posée en utilisant rarement des arguments appropriés. Énumère des actions posées dans le cadre de sa démarche.

#### Compétence très peu développée

1

Effectue un survol de documents variés traitant de l'objet d'interprétation (ex. : texte, carte, diagramme, tableau, document iconographique, ligne du temps). Relève des informations qui ne sont pas liées à la question posée. Situe des faits sur une ligne du temps. Présente telles quelles des informations relevées, sans répondre à la question posée.

## HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

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

À la fin de la 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations qui requièrent la mise en œuvre des trois compétences du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Pour que l'élève puisse démontrer sa compétence à consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire, les situations en 3<sup>e</sup> année du secondaire doivent lui permettre :

- de consulter des documents variés traitant d'un objet de citoyenneté;
- de relever des informations;
- de présenter sa lecture de l'objet de citoyenneté;
  - ✧ Cette présentation se traduit par une opinion fondée sur un enjeu de société. La présentation tient aussi compte d'un rapport entre le passé et le présent au regard de la vie collective, d'institutions publiques, de la vie démocratique, de son identité sociale et d'éléments constitutifs de l'enjeu, lorsque l'enjeu le permet.
- de faire un retour réflexif sur sa démarche.

Pour assurer la validité de son jugement, l'enseignant doit tenir compte des critères d'évaluation de la compétence, tels que définis ci-dessous.

L'élève fait un *transfert des savoirs historiques* :

- lorsqu'il effectue un rapport entre le passé et le présent;
- lorsqu'il utilise des concepts.

L'élève démontre une *considération du vivre-ensemble* :

- lorsqu'il fait référence à la vie collective (actions humaines, prise de parole, interventions);
- lorsqu'il fait référence aux institutions publiques (origine, fonction, rôle du citoyen);
- lorsqu'il fait référence à la vie démocratique (valeurs, principes, droits).

L'élève démontre une *considération du caractère pluraliste d'une société* :

- lorsqu'il fait référence à son identité sociale (attributs, origine, diversité, appartenance commune).

L'élève *débat sur un enjeu de société* :

- lorsqu'il établit les éléments constitutifs, considère des solutions possibles, dégage des avantages et des inconvénients et justifie son opinion.

L'élève fait preuve d'*analyse critique* :

- lorsqu'il porte un regard sur sa démarche (acquis, stratégies, difficultés, pistes de solution).

## HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

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

- 5** **Compétence marquée**  
Présente de façon structurée sa lecture de l'objet de citoyenneté. Fait souvent un rapport entre le passé et le présent. Donne son opinion en utilisant des arguments étoffés. Propose des moyens pour améliorer sa démarche.
- 4** **Compétence assurée**  
Relève des informations qui sont souvent liées à l'objet de citoyenneté. Tient souvent compte, dans la présentation de sa lecture de l'objet de citoyenneté, du caractère pluraliste d'une société et du vivre-ensemble. Utilise de manière appropriée des concepts liés à la réalité sociale. Donne son opinion en utilisant souvent des arguments appropriés. Relève des causes de ses réussites et de ses difficultés.
- 3** **Compétence acceptable**  
Relève des informations qui sont parfois liées à l'objet de citoyenneté. Présente de façon peu structurée sa lecture de l'objet de citoyenneté. Tient parfois compte, dans la présentation de sa lecture de l'objet de citoyenneté, du caractère pluraliste d'une société et du vivre-ensemble. Fait parfois un rapport entre le passé et le présent. Donne son opinion en utilisant parfois des arguments appropriés. Souligne ses forces et détermine des défis à relever dans le cadre de sa démarche.
- 2** **Compétence peu développée**  
Examine des documents variés traitant de l'objet de citoyenneté. Relève des informations qui sont peu liées à l'objet de citoyenneté. Tient peu compte, dans la présentation de sa lecture de l'objet de citoyenneté, du caractère pluraliste d'une société et du vivre-ensemble. Donne son opinion en utilisant rarement des arguments appropriés. Énumère des actions posées dans le cadre de sa démarche.
- 1** **Compétence très peu développée**  
Effectue un survol de documents variés traitant de l'objet de citoyenneté (ex. : texte, carte, diagramme, tableau, document iconographique, ligne du temps). Relève des informations qui ne tiennent compte ni du caractère pluraliste d'une société ni du vivre-ensemble. Présente telles quelles des informations relevées, sans donner son opinion.

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

- d'exploiter des propositions de création variées;
- d'explorer les éléments de théâtralité en fonction de son intention de communication;
- de travailler en interaction avec ses pairs et parfois seul;
- d'utiliser des ressources matérielles variées : visuelles, sonores, textuelles et numériques;
- de faire appel à des stratégies appropriées.

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

- improviser en tenant compte de la gestuelle du personnage;
- composer de manière spontanée de courtes séquences dramatiques;
- travailler en équipe et présenter des réalisations en classe devant ses pairs;
- développer les traits distinctifs du personnage à créer et son rôle dans l'action dramatique;
- utiliser un canevas comme moyen dramaturgique;
- intégrer des éléments de mise en place et exploiter l'espace scénique;
- conserver des traces de sa démarche.

Des indications relatives aux particularités des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Remarques :

1. L'échelle est constituée d'éléments qui pourraient s'appliquer à l'ensemble du cycle et d'autres éléments plus spécifiques de la 3<sup>e</sup> année du secondaire.
2. Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

**Compétence marquée****5**

Planifie, dès le début du processus, les étapes du travail de création à effectuer et suscite les échanges d'idées pour dynamiser son équipe. Crée des rôles de composition, expérimente différentes facettes de ses personnages et insère des didascalies de manière judicieuse afin de préciser les intentions de ses personnages. Intègre différents procédés dramatiques à ses textes et a recours à différents genres dramatiques. Exploite des éléments visuels et sonores et développe des scénographies pertinentes pour enrichir ses créations. Justifie aisément ses choix de création et fait ressortir les apprentissages réalisés au cours de ses travaux de création.

**Compétence assurée****4**

Improvise la trame de l'histoire dans l'espace scénique et conserve, parmi les idées émises, celles qui conviennent le mieux à sa création. Invente des personnages crédibles et des histoires tirées de son univers personnel ou de la culture populaire. Reprend des éléments d'expériences antérieures dans le but de bonifier sa création. Tient compte des caractéristiques du personnage tout au long du processus de création, organise l'espace scénique pour soutenir ses créations et établit des conventions relatives à l'unité de temps, d'espace et d'action. Contribue de manière significative au travail de son équipe. Ajuste ses créations à la lumière des commentaires de ses pairs et utilise le vocabulaire disciplinaire pour décrire de façon appropriée ses expériences de création.

**Compétence acceptable****3**

Émet des idées si on le sollicite et respecte les propositions de création. Reproduit régulièrement le même type de personnages dans ses créations. Organise ses créations en tenant compte de la structure dramatique (début, milieu, fin). Insère des didascalies dans ses textes dramatiques pour indiquer les déplacements. Utilise les ressources documentaires et matérielles (éléments visuels et sonores) mises à sa disposition et tient compte du public dans l'organisation de l'espace scénique. Ajuste ses créations en fonction des pistes d'amélioration qui lui sont proposées. Collabore au travail d'équipe, respecte les conventions de jeu établies par celle-ci et mène à terme ses projets. Explique les principales étapes de ses créations et conserve des traces de celles-ci dans un outil de consignation.

**Compétence peu développée****2**

Fait un plan sommaire de ses projets, valide ceux-ci auprès de l'enseignant et réalise avec de l'aide les tâches attendues. Compose ses histoires à l'aide des idées de ses pairs et a recours à des gestes qui relèvent davantage de lui-même que du personnage. Construit ses personnages à partir de stéréotypes et en modifie un aspect après indications de l'enseignant. Utilise de façon minimale l'espace scénique, exécute les déplacements prévus par l'équipe et donne ses répliques au bon moment durant les présentations. Décrit sommairement ses expériences de création.

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

Réalise de courtes improvisations avec le soutien de ses pairs. Utilise le décor en place pour sa mise en espace. Attribue quelques caractéristiques à ses personnages et ajoute un dénouement avec l'aide de l'enseignant. Présente ses créations à l'état d'ébauche.

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

- d'exploiter des propositions d'interprétation variées;
- d'aborder un répertoire couvrant des époques et des cultures différentes ainsi que les créations de ses pairs;
- de travailler en interaction avec ses pairs et parfois seul;
- d'utiliser des ressources matérielles variées : visuelles, sonores, textuelles et numériques;
- de faire appel à des stratégies appropriées.

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment:

- interpréter un personnage;
- mettre en espace des présentations théâtrales simples et les présenter en classe;
- construire son personnage par l'exploitation de moyens corporels et expressifs (amplitude et ouverture vers le public) et de moyens vocaux (projection, articulation, prononciation);
- développer le caractère du personnage en accordant une attention particulière aux dialogues;
- conserver des traces de sa démarche.

Des indications relatives aux particularités des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Remarques :

1. L'échelle est constituée d'éléments qui pourraient s'appliquer à l'ensemble du cycle et d'autres éléments plus spécifiques de la 3<sup>e</sup> année du secondaire.
2. Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

<b>5</b>	<b>Compétence marquée</b> Planifie la démarche d'interprétation. S'approprie l'œuvre en intégrant les caractéristiques des personnages et en explorant différentes façons de les jouer. Exprime avec justesse les émotions des personnages. Dirige la mise en espace de son équipe et ajoute des éléments visuels et sonores pertinents pour enrichir ses interprétations. Insère des éléments de technique théâtrale, exploite judicieusement les costumes de théâtre et tient compte des commentaires de ses pairs pour améliorer son jeu. Accepte au pied levé tous les genres de rôles qu'on lui propose et réagit adéquatement aux imprévus. Explique ses choix d'interprétation et ses stratégies de résolution de problèmes.
<b>4</b>	<b>Compétence assurée</b> Tient compte des particularités des types de discours, des motivations et du caractère des personnages dans son jeu. Utilise le non-verbal pour communiquer les émotions des personnages. Apporte des améliorations à son jeu en exploitant les moyens corporels et vocaux. Respecte les éléments du travail d'ensemble et les conventions de jeu spécifiées dans la mise en scène de l'œuvre. Fait progresser l'interprétation à partir de ses idées et de celles des autres, et dynamise l'équipe par ses interventions. Exploite des éléments visuels et sonores de façon pertinente et tire profit de l'ensemble de l'espace scénique. Pose des questions sur la qualité de son jeu et apporte des ajustements à ses interprétations.
<b>3</b>	<b>Compétence acceptable</b> Résume l'action dramatique et explore les caractéristiques de base des personnages. Tient compte des didascalies dans ses interprétations, dit le texte de manière compréhensible et donne ses répliques au bon moment. Utilise, dans sa mise en place, les éléments visuels et sonores mis à sa disposition et intègre les costumes et les accessoires à son jeu. Établit un contact visuel avec ses partenaires de jeu et retrouve sa concentration lorsqu'on lui signale un décrochage. Décrit ses choix d'interprétation en utilisant les principaux termes du vocabulaire disciplinaire.
<b>2</b>	<b>Compétence peu développée</b> Repère dans les textes à jouer les différentes séquences dramatiques à interpréter. Décrit les liens entre les personnages de la pièce et explore, avec de l'aide, les caractéristiques de ses personnages. Conçoit la mise en espace en tenant compte des lieux proposés dans l'œuvre et effectue quelques déplacements de base. Utilise les exemples suggérés par ses pairs pour jouer un personnage. Respecte des conventions de jeu simples ainsi que la mise en espace établie. Décrit sommairement ses expériences d'interprétation.
<b>1</b>	<b>Compétence très peu développée</b> Réalise les tâches avec une aide soutenue. Choisit des rôles secondaires et joue texte en main. Porte le costume approprié au moment des présentations et utilise le matériel qui lui est assigné. Souligne un moment de son interprétation.

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

- de prendre part à des activités d'observation d'œuvres dramatiques comprenant les réalisations de ses pairs ou des représentations théâtrales;
- de prendre contact avec un répertoire théâtral varié;
- de se référer à une expérience culturelle et à des sources documentaires visuelles ou numériques;
- de comparer ses observations avec celles de ses pairs;
- de communiquer son appréciation verbalement ou par écrit en utilisant le vocabulaire disciplinaire;
- de faire appel à des stratégies appropriées.

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

- porter un regard sur le travail de ses pairs;
- se prononcer sur des moyens vocaux et expressifs (projection, articulation, prononciation);
- se prononcer sur le caractère du personnage (traits distinctifs, rôle dans l'action dramatique) et sur le type de discours (dialogues);
- se prononcer sur des éléments visuels et sonores (espace scénique, mise en place) et sur le travail d'ensemble;
- conserver des traces de sa démarche.

Des indications relatives aux particularités des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Remarques :

1. L'échelle est constituée d'éléments qui pourraient s'appliquer à l'ensemble du cycle et d'autres éléments plus spécifiques de la 3<sup>e</sup> année du secondaire.
2. Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

## ART DRAMATIQUE

### Compétence 3 : Apprécier des œuvres dramatiques

<b>5</b>	<b>Compétence marquée</b> Souligne l'apport des éléments visuels et sonores utilisés dans la présentation et repère les éléments qui font avancer l'action. Ajoute des critères d'appréciation personnels et pertinents. Illustre ses propos par des exemples concrets et fait preuve d'objectivité au moment de la communication. Commente les choix artistiques de ses pairs et suscite des échanges par des questions judicieuses. Relève les principaux apprentissages réalisés au cours de ses expériences d'appréciation.
<b>4</b>	<b>Compétence assurée</b> Distingue les différents niveaux de langage des œuvres et décrit l'utilisation de l'espace scénique. Fait des liens entre les notions abordées en classe et ce qu'il a vu sur scène. Émet une opinion sur des éléments visuels. Se réfère à ses repères culturels et à ses expériences artistiques pour appuyer ses appréciations. Échange avec ses pairs sur ce qui a été ressenti lors des présentations et ajuste, au besoin, ses appréciations. Communique ses appréciations en utilisant le vocabulaire disciplinaire.
<b>3</b>	<b>Compétence acceptable</b> Commente les séquences dramatiques à partir de quelques critères d'observation et compare les différentes présentations de ses pairs. Formule des commentaires sur des traits distinctifs des personnages et repère les stéréotypes. Donne son point de vue sur l'utilisation de l'espace scénique et sur les éléments visuels et sonores choisis pour la présentation.
<b>2</b>	<b>Compétence peu développée</b> Résume la scène ou la séquence dramatique et identifie un élément sonore ou visuel qui a attiré son attention. Utilise les stratégies d'observation proposées par l'enseignant et construit son opinion à partir d'un aspect de la séquence dramatique. Communique sommairement son appréciation.
<b>1</b>	<b>Compétence très peu développée</b> Décrit dans les grandes lignes les séquences dramatiques avec l'aide de l'enseignant. Relève les éléments évidents des présentations. Émet un commentaire d'humeur tel que « j'aime » ou « je n'aime pas », ou approuve les commentaires entendus.

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

- d'exploiter des propositions de création variées;
- de 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;
- d'enrichir ses images en puisant dans une documentation diversifiée;
- de faire appel à des stratégies appropriées.

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

- transformer la matière pour réaliser des images bidimensionnelles ou tridimensionnelles;
- utiliser des concepts et des notions du langage plastique;
- travailler seul;
- conserver des traces de sa démarche.

Des indications relatives aux particularités des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Remarques :

1. L'échelle est constituée d'éléments qui pourraient s'appliquer à l'ensemble du cycle et d'autres éléments plus spécifiques de la 3<sup>e</sup> année du secondaire.
2. Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

## ARTS PLASTIQUES

### Compétence 1 : Créer des images personnelles

- 5** **Compétence marquée**
- Développe ses idées en puisant dans le répertoire visuel et dans ses repères culturels. Conserve des traces de ses idées et de ses expérimentations dans un outil de consignation et consulte celui-ci régulièrement. Réalise des images élaborées et ajoute des éléments complémentaires pour les enrichir. Choisit des moyens inusités pour transformer la matière et organiser l'espace. Justifie ses choix tout au long de sa démarche. Propose des solutions de rechange judicieuses face à des situations imprévues. Peaufine ses images pour leur donner une touche personnelle.
- 4** **Compétence assurée**
- Fait des expérimentations et varie ses idées d'une création à l'autre. Mobilise des ressources diversifiées pour enrichir ses images. Utilise les matériaux de façon pertinente, choisit les gestes appropriés et traite de façon authentique le langage plastique et l'organisation de l'espace. Organise son temps à l'intérieur des tâches à réaliser. Consulte régulièrement son outil de consignation durant la démarche de création. Décrit ses expériences de création en utilisant le vocabulaire disciplinaire et garde des traces de l'ensemble de sa démarche de création.
- 3** **Compétence acceptable**
- Tient compte des propositions de création et utilise les ressources documentaires mises à sa disposition. Discute avec ses pairs pour trouver des idées et mène ses créations à terme. Fait des esquisses et expérimente des gestes à l'aide des outils et des matériaux proposés. Choisit des éléments du langage plastique et organise l'espace de façon appropriée pour réaliser ses images. Relève les points forts et les points faibles de sa démarche et nomme les principales stratégies employées.
- 2** **Compétence peu développée**
- Pose des questions pour clarifier la tâche, prépare le matériel nécessaire à sa réalisation et note quelques idées de création. Choisit des éléments de base du langage plastique et utilise des gestes simples et des matériaux familiers. Relate des étapes de sa démarche.
- 1** **Compétence très peu développée**
- Ébauche ses images à partir de sa première idée et les réalise avec l'aide de ses pairs ou de l'enseignant. Utilise les matériaux et les outils de façon sommaire. Utilise telles quelles les couleurs mises à sa disposition et organise l'espace de façon simple.

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

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

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

- transformer la matière pour réaliser des images bidimensionnelles;
- utiliser des concepts et des notions du langage plastique;
- travailler seul;
- conserver des traces de sa démarche.

Des indications relatives aux particularités des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Remarques :

1. L'échelle est constituée d'éléments qui pourraient s'appliquer à l'ensemble du cycle et d'autres éléments plus spécifiques de la 3<sup>e</sup> année du secondaire.
2. Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

**Compétence marquée****5**

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

**Compétence assurée****4**

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

**Compétence acceptable****3**

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

**Compétence peu développée****2**

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

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

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

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

- de prendre part à des activités d'observation de productions artistiques comprenant les réalisations de ses pairs;
- de prendre contact avec un répertoire visuel varié;
- de se référer à une expérience culturelle et à des sources documentaires visuelles ou numériques;
- de comparer ses observations avec celles de ses pairs;
- de communiquer son appréciation verbalement ou par écrit en utilisant le vocabulaire disciplinaire;
- de faire appel à des stratégies appropriées.

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

- lire des œuvres d'art et des images médiatiques;
- conserver des traces de sa démarche.

Des indications relatives aux particularités des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Remarques :

1. L'échelle est constituée d'éléments qui pourraient s'appliquer à l'ensemble du cycle et d'autres éléments plus spécifiques de la 3<sup>e</sup> année du secondaire.
2. Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

## ARTS PLASTIQUES

### Compétence 3 : Apprécier des images

<b>5</b>	<b>Compétence marquée</b> Compare les œuvres d'un même artiste et les courants artistiques les plus connus. Utilise ses recherches personnelles pour enrichir ses appréciations. Approfondit ses appréciations en posant des questions pertinentes et amène ses pairs à préciser leurs idées. Justifie ses interprétations du sens des images par des arguments qui tiennent compte des composantes de celles-ci. Établit des liens avec des aspects abordés au cours d'autres expériences d'appréciation.
<b>4</b>	<b>Compétence assurée</b> Repère des aspects socioculturels et historiques dans des œuvres d'art, des objets culturels et des images médiatiques, et établit des liens entre différentes œuvres. Relève des caractéristiques des images observées telles que les éléments expressifs et le type de représentation de l'espace. Souligne les éléments qui favorisent l'efficacité d'un message et la prise en compte du public cible. Justifie son appréciation par des commentaires appropriés en employant avec justesse le vocabulaire disciplinaire.
<b>3</b>	<b>Compétence acceptable</b> Formule ses appréciations en tenant compte des critères retenus. Distingue une œuvre ancienne d'une œuvre contemporaine et nomme les éléments du langage plastique observés dans l'œuvre. Relève dans les œuvres observées des façons simples d'organiser l'espace et souligne la présence de la perspective. Associe un effet ressenti à un aspect de l'image. Mentionne des caractéristiques d'une image médiatique et en dégage le message. Décrit sa démarche d'appréciation et en conserve des traces dans un outil de consignation.
<b>2</b>	<b>Compétence peu développée</b> Relève les éléments de base du langage plastique utilisés dans une œuvre : formes, lignes, couleurs, textures et motifs. Décrit l'idée principale des œuvres et communique sommairement ses appréciations en tenant compte de critères proposés et en s'appuyant sur des observations globales.
<b>1</b>	<b>Compétence très peu développée</b> Réalise les étapes les plus simples d'une démarche d'appréciation. Distingue une œuvre figurative d'une œuvre non figurative. Émet un commentaire avec l'aide de l'enseignant en s'appuyant sur des éléments évidents de l'œuvre. Relate un fait relié à sa démarche d'appréciation.

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

- d'exploiter des propositions de création variées;
- de travailler seul ou en équipe (en petit groupe ou avec un partenaire);
- d'enrichir ses créations en puisant dans des ressources documentaires et artistiques diversifiées;
- de faire appel à des stratégies appropriées.

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

- adapter des séquences chorégraphiques;
- exploiter les éléments du langage de la danse : temps, espace et énergie;
- utiliser un ou des procédés de composition différents;
- conserver des traces de sa démarche.

Des indications relatives aux particularités des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Remarques :

1. L'échelle est constituée d'éléments qui pourraient s'appliquer à l'ensemble du cycle et d'autres éléments plus spécifiques de la 3<sup>e</sup> année du secondaire.
2. Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

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

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

- d'interpréter ses propres créations, celles des autres élèves et de l'enseignant ainsi que des extraits de danses de divers genres et styles;
- d'utiliser des ressources documentaires et artistiques diversifiées et, de façon ponctuelle, les ressources culturelles disponibles dans son milieu;
- de faire appel à des stratégies appropriées.

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

- travailler le mouvement dansé;
- interpréter sa danse seul ou en équipe;
- exploiter des aspects associés à la mobilité corporelle;
- exploiter des aspects associés à l'expression artistique;
- tenir compte des conventions de la danse;
- conserver des traces de sa démarche.

Des indications relatives aux particularités des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Remarques :

1. L'échelle est constituée d'éléments qui pourraient s'appliquer à l'ensemble du cycle et d'autres éléments plus spécifiques de la 3<sup>e</sup> année du secondaire.
2. Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

## DANSE

### Compétence 2 : Interpréter des danses

#### Compétence marquée

5

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

#### Compétence assurée

4

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

#### Compétence acceptable

3

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

#### Compétence peu développée

2

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

#### Compétence très peu développée

1

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

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

- de prendre part à des activités d'observation d'extraits d'œuvres chorégraphiques comprenant les réalisations de ses pairs;
- de se référer à une expérience culturelle et à des sources documentaires;
- de se référer à des œuvres provenant d'un répertoire diversifié;
- de comparer ses observations à celles de ses pairs;
- de faire appel à des stratégies appropriées;
- de communiquer son appréciation verbalement ou par écrit en utilisant le vocabulaire disciplinaire.

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

- porter un regard sur la danse de ses pairs;
- se prononcer sur les aspects liés à la création (éléments du langage de la danse et procédés de composition);
- se prononcer sur les aspects liés à l'interprétation (mobilité corporelle);
- conserver des traces de sa démarche.

Des indications relatives aux particularités des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Remarques :

1. L'échelle est constituée d'éléments qui pourraient s'appliquer à l'ensemble du cycle et d'autres éléments plus spécifiques de la 3<sup>e</sup> année du secondaire.
2. Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

## DANSE

### Compétence 3 : Apprécier des danses

#### 5 **Compétence marquée**

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

#### 4 **Compétence assurée**

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

#### 3 **Compétence acceptable**

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

#### 2 **Compétence peu développée**

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

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

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

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

- d'exploiter des propositions de création variées;
- de réaliser diverses expériences d'improvisation mélodique ou rythmique, d'arrangement ou de composition;
- 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;
- de faire appel à des stratégies appropriées.

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

- improviser et composer seul, en interaction ou en équipe;
- exploiter des moyens sonores, des éléments du langage musical et des éléments de structure simples;
- utiliser un ou des procédés de composition;
- conserver des traces de sa démarche.

Des indications relatives aux particularités des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Remarques :

1. L'échelle est constituée d'éléments qui pourraient s'appliquer à l'ensemble du cycle et d'autres éléments plus spécifiques de la 3<sup>e</sup> année du secondaire.
2. Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

## MUSIQUE

### Compétence 1 : Créer des œuvres musicales

#### 5 **Compétence marquée**

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

#### 4 **Compétence assurée**

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

#### 3 **Compétence acceptable**

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

#### 2 **Compétence peu développée**

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

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

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

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

- de jouer des œuvres musicales tirées d'un large répertoire ainsi que ses propres créations;
- 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 ses interprétations devant un auditoire;
- de faire appel à des stratégies appropriées.

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

- interpréter en grande formation, en petite formation ou comme soliste des œuvres du répertoire et ses créations;
- exploiter le registre de base de son instrument;
- exploiter des moyens sonores, des éléments du langage musical et des éléments de structure simples;
- conserver des traces de sa démarche.

Des indications relatives aux particularités des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Remarques :

1. L'échelle est constituée d'éléments qui pourraient s'appliquer à l'ensemble du cycle et d'autres éléments plus spécifiques de la 3<sup>e</sup> année du secondaire.
2. Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

## MUSIQUE

### Compétence 2 : Interpréter des œuvres musicales

#### Compétence marquée

5

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

#### Compétence assurée

4

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

#### Compétence acceptable

3

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

#### Compétence peu développée

2

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

#### Compétence très peu développée

1

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

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

- de prendre part à des activités d'écoute d'extraits d'œuvres musicales comprenant les réalisations de ses pairs et celles de compositeurs appartenant à des époques et à des cultures variées;
- de se référer à une expérience culturelle et à des sources documentaires;
- de comparer ses observations à celles de ses pairs;
- de communiquer son appréciation verbalement ou par écrit en utilisant le vocabulaire disciplinaire;
- de faire appel à des stratégies appropriées.

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

- porter un regard, seul ou en équipe, sur les créations de ses pairs ou sur des œuvres du répertoire;
- se prononcer sur les moyens sonores et sur les aspects associés aux éléments du langage musical et aux éléments de structure abordés dans les œuvres;
- conserver des traces de sa démarche.

Des indications relatives aux particularités des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Remarques :

1. L'échelle est constituée d'éléments qui pourraient s'appliquer à l'ensemble du cycle et d'autres éléments plus spécifiques de la 3<sup>e</sup> année du secondaire.
2. Cette échelle est conçue pour la formation obligatoire; elle peut toutefois être adaptée pour évaluer les élèves dans le cadre de la formation optionnelle ou multimédia – voir le Programme de formation pour les caractéristiques de ces formations.

## MUSIQUE

### Compétence 3 : Apprécier des œuvres musicales

<b>5</b>	<b>Compétence marquée</b> Relève des éléments liés au contexte historique et établit des liens entre le milieu socioculturel et les œuvres issues de ce milieu de même qu'entre l'organisation mélodique et l'effet ressenti. Porte un jugement d'ordre esthétique en s'appuyant sur des critères liés aux éléments du langage et de structure. Suscite des échanges par des questions sur l'œuvre. Enrichit ses appréciations en utilisant le résultat de ses recherches ou en établissant des liens avec d'autres domaines d'apprentissage.
<b>4</b>	<b>Compétence assurée</b> Propose des critères d'appréciation pertinents. Communique ses appréciations en utilisant le vocabulaire disciplinaire. Souligne les éléments musicaux qui caractérisent la création de ses pairs ou des œuvres du répertoire. Reconnaît le style des œuvres à partir de ses repères culturels et situe le contexte socioculturel des œuvres en identifiant les moyens sonores utilisés. Se réfère à ses expériences artistiques pour appuyer ses appréciations. Relève des similitudes entre des éléments de contenu vus en classe et des aspects qui composent l'œuvre. Revoit ses appréciations à la lumière des échanges avec ses pairs ou avec l'enseignant.
<b>3</b>	<b>Compétence acceptable</b> Communique ses appréciations en tenant compte des critères retenus. Relève, dans une œuvre, la reprise d'une phrase musicale ainsi que des notions élémentaires de l'organisation rythmique et mélodique. Établit des liens entre les éléments expressifs utilisés dans l'œuvre et les émotions perçues ou ressenties. Reconnaît le style d'une œuvre issue du répertoire provenant de sa culture immédiate. Conserve des traces de sa démarche d'appréciation.
<b>2</b>	<b>Compétence peu développée</b> Repère quelques signes de nuances et de tempo et reconnaît, à partir de ses repères culturels, une œuvre entendue dans un contexte différent. Construit et communique sommairement ses appréciations à partir d'un élément des œuvres entendues.
<b>1</b>	<b>Compétence très peu développée</b> Communique une appréciation sommaire avec le soutien de l'enseignant. Relève dans l'œuvre des contrastes musicaux et au moins un instrument utilisé. Nomme une impression, un sentiment ou une ambiance qui se dégagent de l'œuvre. Construit son jugement à partir de l'opinion de ses pairs.

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

- de s'approprier progressivement le contexte réel de pratique d'activités physiques en tenant compte d'un grand nombre de paramètres;
- de développer sa compétence dans les quatre types d'activités physiques;
- de manifester des comportements éthiques et de respecter les règles de sécurité que la situation impose.

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

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

En 4<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

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

En 5<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

- démontrer qu'il peut répéter ses choix d'actions motrices avec constance et précision;
- consolider les techniques développées et s'initier à de nouvelles techniques selon la variété des activités présentées.

Remarque :

L'échelle est constituée d'éléments qui pourraient s'appliquer à l'ensemble du cycle et d'autres qui sont plus spécifiques de la 3<sup>e</sup> année du secondaire.

*Précisions sur certains termes utilisés dans les échelles*

- Enchaînement d'actions motrices : exécution, l'une à la suite de l'autre, de plusieurs actions motrices de locomotion, de non-locomotion ou de manipulation liées les unes aux autres selon un ordre prédéterminé (ex. : saut en hauteur, routine gymnique, etc.).
- Combinaison d'actions motrices : exécution en simultané de deux actions motrices différentes en exploitant différentes parties du corps (ex. : passer en déplacement, lancer du javelot, etc.).
- Phases de mouvement : déplacement d'un segment ou d'un membre du corps par rapport à un autre segment ou à un autre membre (ex. : armé, poussée, lâché).

<b>5</b>	<b>Compétence marquée</b> <p>Sélectionne avec justesse des actions motrices en tenant compte des tâches à réaliser et de plusieurs contraintes, telles que l'environnement physique, la diversité d'objets, le temps d'exécution et les obstacles. Exécute des enchaînements d'actions motrices en utilisant la force et la vitesse de façon optimale. Exécute avec efficacité et régularité des techniques appropriées aux types d'activités physiques. Justifie ses choix et explique les ajustements apportés pour améliorer ses prestations. Intervient pour assurer la sécurité des autres.</p>
<b>4</b>	<b>Compétence assurée</b> <p>Exécute des exercices d'échauffement en début de période et des exercices d'étirements en fin de période qui sont appropriés aux activités. Conçoit des enchaînements d'actions motrices selon les exigences des tâches et les exécute de façon continue. Recourt à une ou des techniques appropriées selon les types d'activités physiques. Garde des traces de sa démarche et de ses résultats dans un outil de consignation. Évalue l'efficacité de sa démarche à partir des résultats obtenus et relève les apprentissages pouvant être réinvestis dans d'autres tâches ou types d'activités. Manifeste un esprit sportif.</p>
<b>3</b>	<b>Compétence acceptable</b> <p>Utilise, au besoin, les outils de référence tels que les affiches ou les tableaux et planifie ses enchaînements d'actions motrices en tenant compte de certaines contraintes. Enchaîne et combine différentes actions motrices et exécute les phases de mouvement propres aux techniques des types d'activités physiques. Réajuste son équilibre, s'il y a lieu. Conserve des traces sommaires de sa démarche et de ses résultats dans un outil de consignation. Relève ses réussites et ses difficultés, et fait une analyse partielle de ses prestations. Respecte les règles de sécurité au cours des pratiques d'activités physiques.</p>
<b>2</b>	<b>Compétence peu développée</b> <p>Choisit et exécute les exercices d'échauffement en début de période et les exercices d'étirements en fin de période avec l'aide de l'enseignant ou d'un pair. Planifie et exécute des enchaînements d'actions motrices selon certaines exigences des tâches et relève ses réussites et ses difficultés avec l'aide de l'enseignant. Escamote une ou plusieurs parties des enchaînements d'actions motrices ou insiste trop sur l'une ou l'autre des parties de ses actions motrices. Persévère malgré ses difficultés.</p>
<b>1</b>	<b>Compétence très peu développée</b> <p>Suit les procédures simples dans la réalisation des tâches. Exécute séparément des actions motrices de locomotion, de non-locomotion et de manipulation communes à plusieurs activités physiques. Conserve son équilibre sur une courte période en exécutant des mouvements superflus. Réalise les étapes de la démarche avec l'aide constante de l'enseignant.</p>

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

- de s'approprier progressivement le contexte réel de pratique d'activités physiques en tenant compte d'un grand nombre de paramètres;
- de développer sa compétence dans les quatre types d'activités physiques;
- de manifester des comportements éthiques et de respecter les règles de sécurité qui s'imposent.

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment développer les principes d'action selon ces proportions.

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

En 4<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment développer les principes d'action selon ces proportions.

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

En 5<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment développer les principes d'action selon ces proportions.

- activités de coopération : 2/2
- activités de combat : 6/8
- activités de duel : 5/6
- activités collectives dans un espace commun : 10/15
- activités collectives dans un espace distinct : 8/11

Les proportions indiquées ci-dessus déterminent le nombre de principes d'action que l'enseignant doit choisir pour chacun des types d'activités physiques à chacune des années du cycle. Ces principes d'action sont présentés aux pages 30 à 34 du programme d'éducation physique et à la santé.

Remarque :

L'échelle est constituée d'éléments qui pourraient s'appliquer à l'ensemble du cycle et d'autres qui sont plus spécifiques de la 3<sup>e</sup> année du secondaire.

#### Compétence marquée

5

Élabore un plan d'action en tenant compte de la tâche à réaliser et de plusieurs contraintes telles que les obstacles, le nombre de partenaires, le nombre de principes d'action à appliquer, et apporte des éléments de solution aux problèmes anticipés. Ajuste régulièrement sa position et ses actions motrices aux actions imprévisibles de l'activité et au potentiel de son ou ses partenaires ou de son ou ses opposants grâce à une capacité d'anticipation, une aisance dans le jeu, etc. Dégage des pistes de solution aux problèmes constatés à la suite de l'évaluation du plan d'action. Intervient pour assurer la sécurité des autres.

#### Compétence assurée

4

Coopère avec son ou ses partenaires à l'élaboration et à l'évaluation du plan d'action. Planifie la stratégie en tenant compte des forces et des difficultés de son ou ses partenaires ou de son ou ses opposants. Garde des traces du plan d'action dans un outil de consignation. Envoie, selon la situation et au moment opportun, des messages clairs à son ou ses partenaires et des messages trompeurs à son ou ses opposants. Ajuste ses mouvements et ses actions motrices à ceux de son ou ses partenaires. Évalue l'efficacité de sa démarche, de ses résultats et relève les apprentissages pouvant être réinvestis dans d'autres tâches ou types d'activités. Manifeste un esprit sportif.

#### Compétence acceptable

3

Tient compte du nombre de principes d'action proposé pour chaque activité et utilise, au besoin, des outils de référence tels que des affiches ou des tableaux pour élaborer son plan d'action. Conserve des traces sommaires du plan d'action dans un outil de consignation. Exécute des actions motrices offensives, défensives ou coopératives pour jouer son rôle tel que prévu au plan d'action. Manifeste son adhésion aux idées proposées par son ou ses pairs au cours de l'évaluation du plan d'action. Relève ses réussites et ses difficultés, et fait une analyse partielle de quelques éléments liés au plan d'action. Respecte les règles de sécurité au cours des pratiques d'activités physiques.

#### Compétence peu développée

2

Manifeste son adhésion aux idées proposées par son ou ses pairs au moment de l'élaboration du plan d'action. Réalise partiellement des tâches du plan d'action et relève ses réussites et ses difficultés avec l'aide de ses pairs ou de l'enseignant. Exécute un nombre restreint d'actions offensives, défensives ou coopératives. Persévère malgré ses difficultés.

#### Compétence très peu développée

1

Agit individuellement et a besoin d'une aide constante de ses pairs ou de l'enseignant pour réaliser les étapes de la démarche. Imite certaines actions motrices de son ou ses partenaires ou de son ou ses opposants et occupe un espace restreint pour jouer son rôle.

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

- d'exploiter de manière critique diverses sources d'information qui le renseignent sur les effets de ses habitudes de vie sur sa santé et son bien-être;
- de manifester des comportements éthiques et de respecter les règles de sécurité lorsque la situation l'impose;
- d'approfondir sa réflexion et d'assurer une prise en charge progressive de sa santé et de son bien-être;
- de s'appuyer sur divers outils pour porter un jugement sur ses habitudes de vie et l'atteinte de ses objectifs.

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

En 3<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

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

En 4<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

- démontrer qu'il a intégré ou maintenu deux saines habitudes dans sa vie quotidienne;
- réfléchir sur les bienfaits physiques et psychologiques qu'il a retirés de la pratique d'activités physiques et de l'adoption de saines habitudes de vie;
- poser un regard critique sur les mythes véhiculés par ses pairs et par les médias au regard de sa santé;
- examiner la pertinence de maintenir ou de modifier certaines habitudes de vie à la lumière de sa réflexion sur certains de ses comportements et sur ses résultats antérieurs;
- anticiper, à partir des résultats obtenus, l'adaptation de l'intensité et de la durée des activités qu'il pratique.

En 5<sup>e</sup> année du secondaire, l'élève doit notamment :

- démontrer qu'il a intégré ou maintenu trois saines habitudes dans sa vie quotidienne;
- réfléchir sur les conséquences, à moyen et à long terme, de son engagement et de sa persévérance sur sa santé et son bien-être;
- faire la synthèse de l'ensemble de sa démarche au cours du cycle et déterminer les nouveaux défis qu'il souhaite relever.

Remarque :

L'échelle est constituée d'éléments qui pourraient s'appliquer à l'ensemble du cycle et d'autres qui sont plus spécifiques de la 3<sup>e</sup> année du secondaire.

- 5** **Compétence marquée**
- Soulève des interrogations pertinentes au sujet des habitudes de vie et de leurs conséquences sur la santé et le bien-être. Se fixe des objectifs allant au-delà des exigences établies pour son groupe d'âge en ce qui concerne la pratique régulière d'activités physiques et l'habitude de vie choisie. Démonstre l'intégration à son quotidien de comportements sains et d'une pratique régulière d'activités physiques. Analyse les effets de l'intégration de saines habitudes de vie sur sa santé, son bien-être et sa condition physique.
- 4** **Compétence assurée**
- Élabore de façon claire et structurée un plan visant à améliorer ou à maintenir ses habitudes de vie à partir de ressources pertinentes et variées. Garde des traces dans un outil de consignation pour démontrer l'amélioration ou le maintien de ses habitudes de vie. Démonstre que ses résultats aux tests de condition physique progressent ou se maintiennent selon les normes correspondant à son groupe d'âge. Évalue ses résultats ainsi que l'efficacité de sa démarche et relève les apprentissages pouvant être réinvestis dans les activités liées aux deux autres compétences du programme d'éducation physique et à la santé.
- 3** **Compétence acceptable**
- Se fixe des objectifs réalistes, élabore un plan pour améliorer ou maintenir ses habitudes de vie et explique les exigences qu'impose sa mise en œuvre. Établit un répertoire d'activités physiques pouvant se pratiquer à l'école, à la maison ou dans la communauté. Garde des traces sommaires de sa démarche et de ses résultats pour démontrer l'amélioration ou le maintien de ses habitudes de vie. Évalue l'état de ses habitudes de vie et l'atteinte de ses objectifs à partir des traces consignées et des résultats obtenus.
- 2** **Compétence peu développée**
- Se fixe, avec l'aide de l'enseignant, un objectif d'amélioration ou de maintien d'une habitude de vie autre que la pratique régulière d'activités physiques. Démonstre une amélioration ou le maintien de ses résultats dans un déterminant de la condition physique selon les normes correspondant à son groupe d'âge. Inscrit dans un plan quelques actions visant l'amélioration ou le maintien de ses habitudes de vie. Relève avec l'aide de l'enseignant ses réussites et ses difficultés.
- 1** **Compétence très peu développée**
- Réalise partiellement les étapes de sa démarche avec l'aide constante de l'enseignant. Pose peu de gestes pour améliorer ou maintenir une habitude de vie saine.

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

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

Les situations à privilégier devraient :

- inclure un canevas partiel de planification d'une démarche exploratoire.;
- proposer à l'élève l'exploration d'un secteur d'intérêt qui lui est moins familier;
- exiger la réalisation d'une brève consignation et d'une communication succincte de sa démarche, des informations validées et des stratégies exploratoires utilisées;
- impliquer l'utilisation de moyens d'exploration non familiers et relativement accessibles;
- préciser certains outils à utiliser, certaines stratégies auxquelles faire appel et demander à l'élève de cibler des attitudes à adopter;
- cibler l'objet des retours, mais laisser à l'élève l'initiative du moment pour les effectuer.

## PROJET PERSONNEL D'ORIENTATION

### Compétence 1 : Réaliser une démarche exploratoire

#### Compétence marquée

5

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

#### Compétence assurée

4

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

#### Compétence acceptable

3

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

#### Compétence peu développée

2

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

#### Compétence très peu développée

1

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

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

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

Les situations à privilégier devraient :

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

- 5** **Compétence marquée**
- Tient compte, dans ses hypothèses de parcours, de repères socioéconomiques et culturels : influence de sa famille, de ses amis, du développement économique de sa région, etc. Établit des liens entre ses caractéristiques personnelles, ses découvertes et son estime de soi. Soulève des discussions pour valider et enrichir sa réflexion. Dresse un bilan structuré et détaillé de ses réflexions et de ses découvertes.
- 4** **Compétence assurée**
- Précise son profil personnel à partir de découvertes, de nouvelles informations, de discussions et formule de nouvelles hypothèses de parcours. Choisit des objectifs de développement personnel en s'appuyant sur des implications et des exigences associées à une hypothèse de parcours. Fait appel à des adultes de confiance tels que ses parents, des enseignants ou des professionnels de l'information scolaire et de l'orientation, et réinvestit dans ses réflexions les informations recueillies. Utilise des stratégies de communication efficaces dans le partage de ses démarches avec ses pairs. Justifie ses hypothèses de parcours en tenant compte de son profil personnel et de ses découvertes.
- 3** **Compétence acceptable**
- Établit, à partir de pistes de réflexion proposées par l'enseignant, des liens entre ses caractéristiques personnelles et les exigences professionnelles des métiers ou professions explorés. Formule des hypothèses de parcours en tenant compte de ses traits de personnalité, de ses centres d'intérêt, de ses aptitudes, etc. Consigne l'ensemble de ses réflexions (caractéristiques personnelles, attitudes, découvertes et hypothèses de parcours). Explique de façon sommaire la poursuite ou l'abandon de ses démarches exploratoires à partir de ses caractéristiques personnelles. Relève des étapes de son parcours scolaire et professionnel en rapport avec une hypothèse retenue.
- 2** **Compétence peu développée**
- Considère de façon aléatoire quelques hypothèses de parcours. Relève avec l'aide de l'enseignant des rapprochements entre ses hypothèses de parcours et ses caractéristiques personnelles. Consigne quelques traces de ses découvertes et de ses réflexions. Partage des informations sommaires avec ses pairs. S'appuie principalement sur des informations de nature scolaire et professionnelle pour faire le point.
- 1** **Compétence très peu développée**
- Relève quelques-unes de ses caractéristiques personnelles et amorce, avec une aide soutenue, une réflexion sur celles-ci. Consulte, à la suggestion de l'enseignant, des adultes de confiance. S'en tient à la même hypothèse de parcours tout au long de l'année.

