Commission scolaire des Découvreurs

Découvreurs **en tête!**

L'évaluation des apprentissages au primaire

Référentiel
1er-2e-3e cycles

Les Services éducatifs – septembre 2017

Table des matières

LES INCONTOURNABLES EN ÉVALUATION 9

VALEURS, FONCTIONS ET PROCESSUS D'ÉVALUATION DES INCONTOURNABLES EN ÉVALUATION 10
ZOOM SUR LE PROCESSUS D'ÉVALUATION 11
PRINCIPES POUR GUIDER LES PRATIQUES EN ÉVALUATION 12
TAXONOMIE DE BLOOM RÉVISÉE 14
LA RÉTROACTION EN ÉVALUATION : UNE AIDE À L'APPRENTISSAGE 16

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES : ORIENTATIONS 19

FRANÇAIS ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS 20
FRANÇAIS LIRE DES TEXTES VARIÉS 22
FRANÇAIS COMMUNIQUER ORALEMENT 24
MATHÉMATIQUE RÉSOUDRE UNE SITUATION-PROBLÈME 26
MATHÉMATIQUE RAISONNER À L'AIDE DE CONCEPTS ET DE PROCESSUS 28
SCIENCE ET TECHNOLOGIE 30
GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ 32
ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE 34

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE 37

LES DISPOSITIFS DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE 38
LA CONCEPTION UNIVERSELLE DES APPRENTISSAGES 40
MODÈLE D'INTERVENTIONS À TROIS NIVEAUX (RAI) 42

DIFFÉRENCIATION DE L'ÉVALUATION 45

MESURES D'ADAPTATION EN CONTEXTE D'ÉVALUATION 46
OUTILS D'AIDE À LA LECTURE ET À LA RÉDACTION 47
GESTION DU TEMPS ET TEMPS SUPPLÉMENTAIRE 48
MODIFICATIONS EN CONTEXTE D'ÉVALUATION 49
IMPACT DES MODIFICATIONS EN ÉVALUATION ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS 50
IMPACT DES MODIFICATIONS EN ÉVALUATION LIRE DES TEXTES VARIÉS 51
IMPACT DES MODIFICATIONS EN ÉVALUATION COMMUNIQUER ORALEMENT 51
IMPACT DES MODIFICATIONS EN ÉVALUATION RÉSOUDRE UNE SITUATION PROBLÈME 52
IMPACT DES MODIFICATIONS EN ÉVALUATION RAISONNER 53
DÉMARCHE D'AIDE AUX ÉLÈVES 54

BULLETINS 57

LE BULLETIN UNIQUE 58
LE BULLETIN PERSONNALISÉ 60
L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE 62

RÈGLES DE CHEMINEMENT SCOLAIRE 65

RÈGLES DE CHEMINEMENT SCOLAIRE 66
ORGANISATION SCOLAIRE AU 1ER CYCLE DU SECONDAIRE 67

ANNEXES 69

ANNEXE 1 - TAXONOMIE DE BLOOM 70
ANNEXE 2 - CONNAISSANCES-COMPÉTENCES : VALEURS RELATIVES AU BULLETIN 71

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS 73

ANNEXE 3: PROGRESSION DES SITUATIONS DE COMPÉTENCE À ÉCRIRE UN TEXTE EN 1RE ANNÉE DU PRIMAIRE 74
ANNEXE 4 - PROJET D'ÉCRITURE – MODÈLE SÉQUENTIEL 76
ANNEXE 5 - PROJET D'ÉCRITURE – MODÈLE GRAPHIQUE 77
ANNEXE 6 - LA DICTÉE : UNE ACTIVITÉ DE CONNAISSANCE 78

ÉVALUER ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS 1ER CYCLE DU PRIMAIRE 81

ANNEXE 7 - GRILLE DESCRIPTIVE ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS-1ER CYCLE 82
ANNEXE 8 - PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (1ER ET 2E ANNÉE) 84

ÉVALUER ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS 2E CYCLE DU PRIMAIRE 87

ANNEXE 9 - GRILLE DESCRIPTIVE POUR L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS 88
ANNEXE 10 - PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (3E ET 4E ANNÉE) 89

ÉVALUER ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS 3E CYCLE DU PRIMAIRE 97

ANNEXE 11 - GRILLE DESCRIPTIVE POUR L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS 98
ANNEXE 12 - PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (5E ET 6E ANNÉE) 99

ÉVALUER LIRE DES TEXTES VARIÉS ET APPRÉCIER DES ŒUVRES LITTÉRAIRES 109

ANNEXE 13 - EXEMPLES D'ACTIVITÉS DE CONNAISSANCE EN LECTURE 110
ANNEXE 14 - LES ENTRETIENS DE LECTURE 113
ANNEXE 15 – LES DIMENSIONS DE LA LECTURE-COMPRENDRE 116
ANNEXE 16 - RÉGLETTES D'APPRÉCIATION *LIRE DES TEXTES VARIÉS* 120

ÉVALUER COMMUNIQUER ORALEMENT 1ER 2E ET 3E CYCLE DU PRIMAIRE 123

ANNEXE 17 - STRATÉGIES DE PRÉSENTATION 124
ANNEXE 18 - STRATÉGIES EN INTERACTION 125
ANNEXE 19 : GRILLE DESCRIPTIVE *COMMUNIQUER ORALEMENT*-1ER CYCLE 127

ÉVALUER LES COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUE 1ER 2E ET 3E CYCLE DU PRIMAIRE 133

ANNEXE 20 – PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION EN MATHÉMATIQUE 134
ANNEXE 21 – ANIMATION D'UNE SITUATION-PROBLÈME MATHÉMATIQUE 135
ANNEXE 22 – PRÉCISIONS SUR LES TRACES ATTENDUES EN SITUATIONS DE COMPÉTENCES MATHÉMATIQUES 136
ANNEXE 23 – GRILLES D'ÉVALUATION POUR CALCULER LE RÉSULTAT FINAL 137
ANNEXE 24 - GRILLES D'ÉVALUATION *RÉSOUDRE UNE SITUATION-PROBLÈME* 138
ANNEXE 25 - GRILLES D'ÉVALUATION RAISONNER À L'AIDE DE CONCEPTS ET DE PROCESSUS MATHÉMATIQUES 140
ANNEXE 26 - TYPOLOGIE DES ERREURS 144
ANNEXE 27 - DICTIONNAIRE, LEXIQUE, AIDE-MÉMOIRE, CALCULATRICE 145

SCIENCE ET TECHNOLOGIE 2E ET 3E CYCLE DU PRIMAIRE 147

ANNEXE 28 – EXEMPLE DE SITUATION D'INVESTIGATION 149
ANNEXE 29 – EXEMPLE DE SITUATION D'ANALYSE 157
ANNEXE 30 – EXEMPLE DE SITUATION DE CONCEPTION 161
ANNEXE 31 – EXEMPLE DE SITUATION DE VULGARISATION 167
ANNEXE 32 – GRILLE D'APPRÉCIATION SELON LES TYPES DE DÉMARCHES EN SCIENCE ET TECHNOLOGIE 171

GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ 2E ET 3E CYCLE DU PRIMAIRE 173

ANNEXE 33 - LES SOCIÉTÉS À L'ÉTUDE 175
ANNEXE 34 – LIRE L'ORGANISATION D'UNE SOCIÉTÉ 176
ANNEXE 35 – DEUX COMPÉTENCES COMPLÉMENTAIRES À LA COMPÉTENCE *LIRE L'ORGANISATION D'UNE SOCIÉTÉ* 178
ANNEXE 36 - EXEMPLES DE QUESTIONS ASSOCIÉS AUX CRITÈRES EN GHEC 180
ANNEXE 37 - EXEMPLE DE SITUATION DE COMPÉTENCE 187

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE 191

ANNEXE 38 – PRATIQUER LE DIALOGUE 193
ANNEXE 39 – PISTES POUR FAVORISER LE DIALOGUE 194
ANNEXE 40 – ENTRAVES AU DIALOGUE 195
ANNEXE 41 – QUESTIONNEMENT ÉTHIQUE 196
ANNEXE 42A – GRILLES D'ÉVALUATION RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES 198
ANNEXE 42B – GRILLE D'ÉVALUATION MANIFESTER SA COMPRÉHENSION DU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX 199
ANNEXE 43 : *LE VIDE* DE ANNA LLENAS EXEMPLE DE SITUATION DE COMPÉTENCE *RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES* 2E CYCLE DU PRIMAIRE 201
ANNEXE 44 : *LA BULLE* DE TIMOTHÉE DE FOMBELLE EXEMPLE DE SITUATION DE COMPÉTENCE *RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES* 3E CYCLE DU PRIMAIRE 205

ÉLÈVES ALLOPHONES 209
ANNEXE 45 – EXEMPLES D'OBJECTIFS SPÉCIFIQUES 210
EXEMPLES DE MISE EN ŒUVRE DE MESURES D'ADAPTATION ET DE MODIFICATION 213
ANNEXE 46 –CONSIGNATION DES MESURES D'ADAPTATION 215
ANNEXE 47 - CONSIGNATION DES MODIFICATIONS - LIRE DES TEXTES VARIÉS 217
ANNEXE 48 –CONSIGNATION DES MODIFICATIONS- ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS 219
ANNEXE 49 –CONSIGNATION DES MODIFICATIONS- RÉSOUDRE UNE SITUATION-PROBLÈME 221
ANNEXE 50 –CONSIGNATION DES MODIFICATIONS- RAISONNER À L'AIDE DE CONCEPTS ET DE PROCESSUS MATHÉMATIQUES 223
EXEMPLES DE TÂCHES MODIFIÉES (FRANÇAIS) 225
EXEMPLE DE SITUATION-PROBLÈME MODIFIÉE (MATHÉMATIQUE) 235
BIBLIOGRAPHIE 240

Le présent document découle des besoins de clarification en évaluation. Il s'inscrit dans une réflexion concertée d'une équipe de travail des Services éducatifs et de membres du personnel des écoles.

Voici certaines interrogations qui ont fait l'objet de nos discussions et qui ont mené à la production du présent référentiel :

- Quelles sont les **pratiques pédagogiques efficaces** pour développer les compétences des élèves?
- Comment s'assurer que l'évaluation soit un levier aux apprentissages?
- Quels facteurs doit-on retenir pour assurer la **validité** et la **fidélité** du jugement en évaluation?
- Comment rendre compte des compétences des élèves HDAA en tenant compte de leurs besoins particuliers?
- Quel est l'impact d'une mesure d'aide qui diminue les exigences d'une tâche (modification) dans la constitution du résultat d'un élève?

Ce document n'a pas un caractère prescriptif. Il s'agit d'un outil de référence pour soutenir la démarche de chacun des milieux.

Vous êtes invités à nous faire part de l'expérimentation des outils ou des orientations présentés dans ce référentiel. Ce dernier sera alors mis à jour pour tenir compte de l'expérimentation des différents intervenants ou des nouveautés, tant au niveau des encadrements légaux que des données probantes de recherche en évaluation.

Ce référentiel en évaluation a été conçu par l'équipe des Services éducatifs de la commission scolaire des Découvreurs. Il a été validé par un comité sur l'évaluation au primaire composé d'enseignantes et d'enseignants, d'une orthopédagogue, de conseillers pédagogiques et de gestionnaires.

Toute utilisation dans un cadre pédagogique est permise. Pour respecter la propriété intellectuelle, merci de citer la source du document même si celui-ci est modifié.

LES INCONTOURNABLES EN ÉVALUATION

VALEURS, FONCTIONS ET PROCESSUS D'ÉVALUATION
DES INCONTOURNABLES EN ÉVALUATION

Le schéma ci-dessous s'inspire de la *Politique en évaluation des apprentissages* et reprend trois éléments qui y sont décrits, soient les valeurs, les fonctions et le processus de l'évaluation.

L'évaluation est un levier pour la réussite de tous les élèves et elle mise sur le développement de leur plein potentiel, quels que soient leurs capacités ou leurs besoins particuliers.

Les **valeurs fondamentales** (en noir) et les valeurs instrumentales (en grisé) constituent une assise aux pratiques de tous ceux qui interviennent en évaluation des apprentissages et devraient guider les orientations ou les décisions en matière d'évaluation.

Justice

- **Droit de reprise**
- **Droit d'appel**

Rigueur

(pour assurer la fidélité)

- *Instrumentation de qualité (collecte et interprétation)*
- *Pertinence et suffisance des informations*
- *Justesse de l'évaluation*

Cohérence

(pour assurer la validité)

- *En lien avec les programmes, les cadres d'évaluation et la progression des apprentissages*
- *Ce qui est évalué a fait l'objet d'apprentissage*

Égalité

Exigences uniformes

Équité

Tenir compte des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes afin d'éviter de leur causer un préjudice.

- *Mise en place de mesures d'aide permettant aux élèves ayant des besoins particuliers de faire la démonstration de leurs apprentissages.*

Transparence

(pour assurer la crédibilité)

- *L'élève sait ce sur quoi il sera évalué et reçoit une rétroaction claire et pertinente*
- *Informations accessibles aux parents*

Politique d'évaluation des apprentissages. © Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2003 — 03-00062-ISBN 2-550-41407-1

ZOOM SUR LE PROCESSUS D'ÉVALUATION

Planification

- Planification au regard des communications officielles
- Définir les ***objets*** d'apprentissage et d'évaluation
  - Compétences
  - Savoirs *(connaissances, démarche, techniques, savoirs faire, etc.)*
  - Critères d'évaluation et éléments observables (*Cadres d'évaluation*)
- Déterminer les ***moments*** d'évaluation
- Évaluer la ***pertinence et la suffisance*** des traces qui seront retenues pour constituer les résultats et produire les bulletins
- Choisir les ***moyens*** d'évaluation
  - Observations
  - Entrevues
  - Communications écrites ou orales
  - Situations d'évaluation, épreuves
  - Tests de connaissances
  - Réalisations diverses : manipulation, prototype d'un objet technique, démarche d'investigation, création artistique, performance sportive, etc.
- Choisir les ***outils*** d'évaluation
  - Grille d'appréciation
  - Clé de correction
  - Etc.
- ***Adapter ou modifier*** les tâches proposées *(selon les besoins identifiés au plan d'intervention)*

Prise de l'information et interprétation

- **Cohérence : pertinence** et **suffisance** des traces
  - Activités de connaissances / Situations de compétence
  - Couverture des contenus notionnels
  - Représentativité des critères d'évaluation et leurs éléments observables
- **Validité : outils d'évaluation** rigoureux
- **Interprétation** des informations selon différents aspects *(niveau de performance de l'élève selon les critères d'évaluation, pondération des critères d'évaluation, pondération selon les types de tâches retenues, etc.)*
- **Transparence**
  - Attentes claires et exigences connues
- **Consignation** de l'information
  - Cahier de consignation de l'enseignant
  - GPI travaux
  - Etc.

Communication

- **Rétroaction à l'élève** *(annotations sur les productions, rencontres, etc.)*
- Communications avec les **parents** *(rencontre, appels téléphoniques, agenda scolaire, etc.)*
- Mémos aux **intervenants** concernés
- **Bulletins**
- **Bilan**

Jugement

Appuyé et défendable, basé sur les valeurs d'égalité et d'équité

- **Appréciation** du rendement de l'élève selon différents moments d'évaluation
- Constitution des **résultats** selon des exigences uniformes
  - Pour une tâche
  - Pour un ensemble de tâches
  - Pour une épreuve (mi- année ou fin d'année)
- **Bilan** des apprentissages

Décision-action

Aide à l'apprentissage

- Élaboration de **pistes d'*interventions*** liées aux difficultés détectées
  - Consolidation de certains apprentissages *(clinique, parrainage, récupération, etc.)*
  - Mise en place *(au besoin)* de la **démarche du plan d'intervention**
- ***Ajustement des interventions de l'enseignant*** *(consignes, durée des situations, complexité des tâches, etc.)*

Décision-action

Reconnaissance des acquis

- Décision de passage
- Classement
- Etc.

L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire-cadre de référence, © gouvernement du Québec-Ministère de l'Éducation, 2002 — 02-00306, ISBN 2-550-39344-9.Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec

PRINCIPES POUR GUIDER LES PRATIQUES EN ÉVALUATION

1. *L'ÉVALUATION EST CALQUÉE SUR CE QUI S'EST FAIT EN APPRENTISSAGE*

L'élève n'apprend pas pour être évalué : il est évalué pour mieux apprendre *(Politique d'évaluation des apprentissages, MEES 2003).* Ainsi, l'évaluation remplit une fonction pédagogique et s'inscrit dans une logique de complémentarité avec l'enseignement. Elle devrait donc être calquée sur ce qui s'est fait en apprentissage et ne devrait pas représenter une surprise pour les élèves.

2. *L'ÉVALUATION EST D'ABORD UN MOYEN DE RÉTROACTION*

L'évaluation a comme première fonction l'aide à l'apprentissage. Ainsi, une rétroaction de qualité donnée à l'élève lui indiquera les éléments nécessaires à la poursuite du développement de ses compétences. Il importe également de proposer aux élèves des occasions d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs afin de développer chez eux des stratégies d'autorégulation de leurs apprentissages (par exemple en installant dans la classe une structure d'autocorrection).

3. *LE SUJET EXPLOITÉ NE DOIT PAS CRÉER D'OBSTACLE À LA DÉMONSTRATION DES COMPÉTENCES*

Le sujet lié à une situation d'évaluation et les documents utilisés ne doivent pas créer d'obstacles à l'évaluation. Ainsi, il est possible et même souhaitable d'apporter des précisions sur certains termes, sujets, schémas ou cahiers lors d'une situation d'évaluation ou de répondre à des questions de clarification pendant la phase de présentation. Il importe donc que l'enseignante ou l'enseignant planifie les interventions et le degré de guidance qu'il s'autorisera.

4. *LES OBJETS DE L'ÉVALUATION DOIVENT ÊTRE CONNUS DES ÉLÈVES*

- ⇨ Les connaissances évaluées doivent avoir fait l'objet d'un enseignement et être conformes à la *Progression des apprentissages.*
- ⇨ Les stratégies de traitement de l'information et les caractéristiques des tâches demandées doivent avant tout avoir fait l'objet d'un enseignement.

Présenter aux élèves les caractéristiques d'une lettre, d'une situations-problèmes, des démarches en science et technologie ou d'un type de questions rattachées à la maitrise des connaissances *(vrai ou faux, choix de réponse et les leurres possibles, etc.)* soutient la réussite de l'élève. L'enseignement des stratégies liées au traitement de l'information présentes dans une situation d'évaluation devrait également faire l'objet d'un enseignement.

5. *EN ÉVALUATION, LA QUALITÉ A PRÉSÉANCE SUR LA QUANTITÉ*

Une évaluation de qualité dépend d'abord de la pertinence et de la suffisance des traces sur lesquelles s'appuie le jugement.

Le temps dédié à l'apprentissage devrait être supérieur au temps consacré à l'évaluation. La quantité n'est pas garante de qualité et l'évaluation devrait s'appuyer sur des informations jugées déterminantes pour la reconnaissance des compétences d'un niveau donné et non pour la préparation au niveau suivant.

6. LES EXIGENCES ATTENDUES DOIVENT ÊTRE CLAIRES

Les critères d'évaluation doivent être connus et compris par les élèves. Le type de question ou les productions attendues doivent également avoir fait l'objet d'un enseignement auprès d'eux.

Voici des exemples permettant de clarifier les exigences aux élèves :

- ⇨ Choisir judicieusement les mots pour bien questionner ;
- ⇨ Utiliser un format qui facilite la compréhension des consignes :
  - Regroupement des questions selon les critères d'évaluation en lecture ou selon les opérations intellectuelles en univers social (Annexe 37).
  - Exploitation d'un format qui facilite la compréhension des contraintes à respecter dans un projet d'écriture (Annexes 4 et 5) ;
- ⇨ Présenter le cahier de réponses afin que l'élève en comprenne la structure (Annexe 21).

7. LE MATÉRIEL AUTORISÉ DOIT ÊTRE PERMIS ET CONNU DE L'ÉLÈVE

En français, les affiches, les dictionnaires spécialisés *(dictionnaire des cooccurrences, dictionnaire des synonymes, etc.)*, l'utilisation d'un dossier documentaire annoté en lecture ou d'une feuille de notes pour l'écriture sont normalement autorisés.
En mathématique, il est souvent permis d'utiliser un aide-mémoire ou une calculatrice selon le type de tâche (Annexe 27). L'utilisation de matériel de manipulation est permise en tout temps même lorsqu'il n'est pas mentionné.

8. LES STRATÉGIES DEVRAIENT FAIRE L'OBJET D'UNE RÉTROACTION À L'ÉLÈVE SANS ÊTRE PRISES EN COMPTE DANS LA CONSTITUTION DE SON RÉSULTAT

Référer un élève à une stratégie peut le soutenir dans l'accomplissement d'une tâche demandée.
Ex : Référer l'élève à une affiche qui rappelle la stratégie du remplacement en présence d'homophones *(Regarde l'affiche. Pose-toi la question : à quelle classe de mot appartient le « à »?).*

9. LES OUTILS D'ÉVALUATION DOIVENT ÊTRE CHOISIS AVEC SOIN

- ⇨ Dans le cas des activités de connaissance, le cumul des points devrait être en relation avec le nombre de réponses possibles ;
- ⇨ Dans le cas des situations de compétence, les grilles d'évaluation devraient être structurées à partir des critères d'évaluation des *Cadres d'évaluation* et les indicateurs pour en rendre compte devraient se décliner en niveaux de performance qui permettent de nuancer le jugement ;
- ⇨ Les outils de consignation devraient faciliter le traitement et la consultation des décisions qui ont été prises pour évaluer et rendre compte de la performance de l'élève *(GPI internet permet, entre autre, de faire ce type de gestion).*

10. LES MESURES D'AIDE INDIQUÉES AU PLAN D'INTERVENTION DOIVENT ÊTRE APPLIQUÉES AU QUOTIDIEN

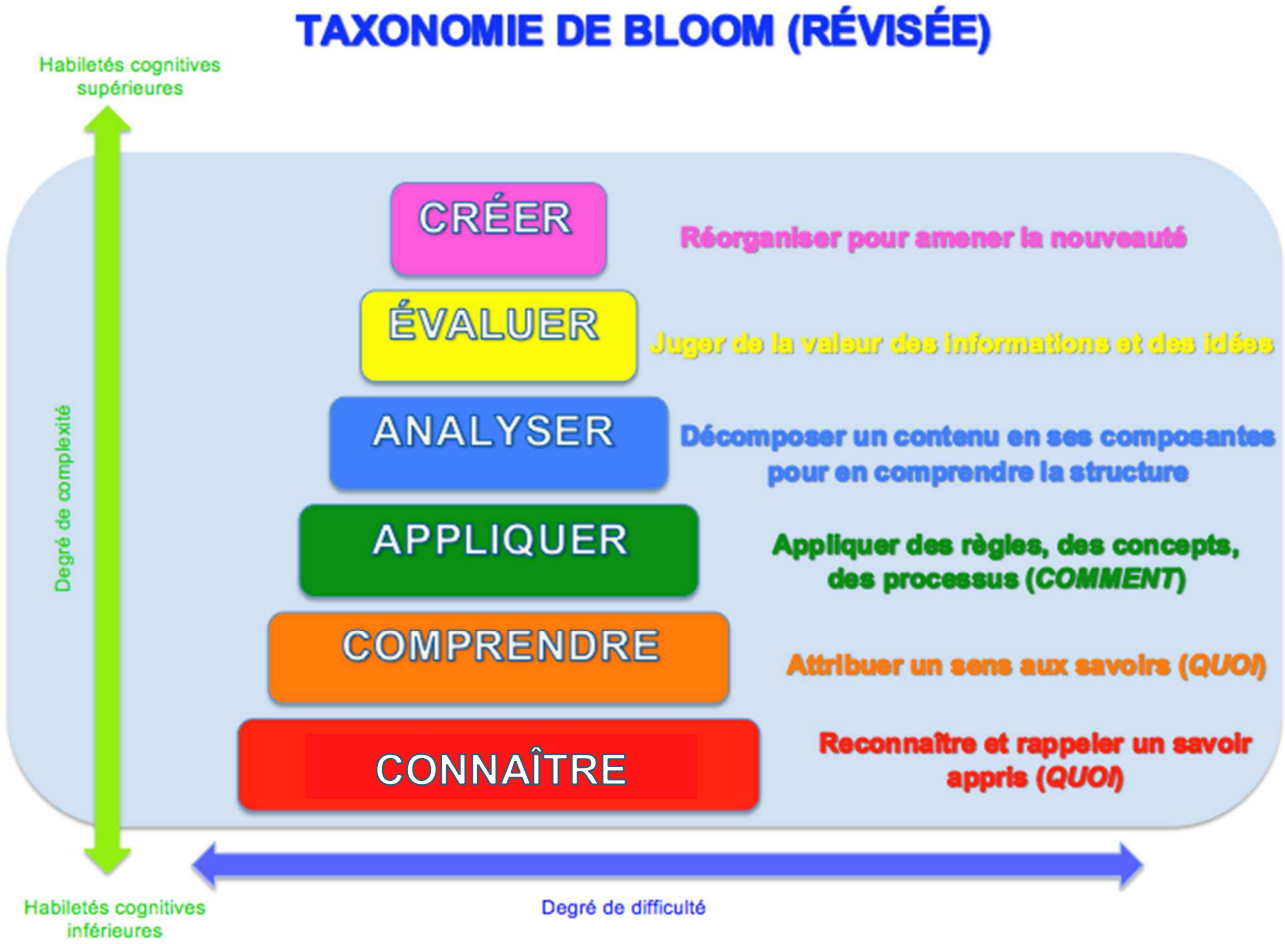
Les mesures d'aide identifiées au plan d'intervention doivent découler des besoins des élèves. Certaines mesures, telles que la gestion du temps, les outils d'aide à la lecture et à l'écriture doivent faire l'objet d'un apprentissage préalable avant d'être utilisées en évaluation.

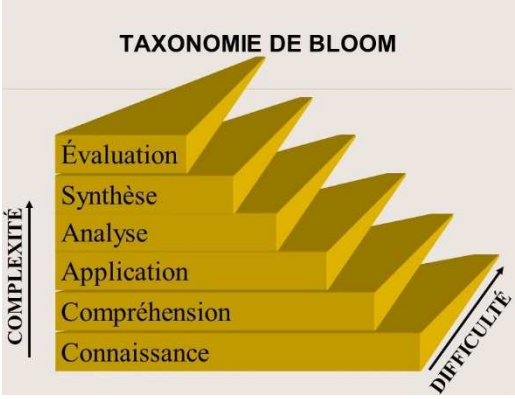
TAXONOMIE DE BLOOM RÉVISÉE

La taxonomie de Bloom propose une progression des processus cognitifs allant du plus simple au plus complexe : mémoriser, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, créer.

En enseignement, la taxonomie de Bloom permet de situer les actions et les interventions selon le degré de complexité, et de pouvoir déterminer si elles appartiennent aux connaissances ou au développement des compétences. De façon générale, les processus associés au développement de compétences sont: appliquer, évaluer et créer.

Quoique les habiletés cognitives soient hiérarchisées, cela ne veut pas dire qu'une séquence d'enseignement sur un concept doit nécessairement commencer au bas de l'échelle, i.e. par *mémoriser*. Un enseignant pourrait très bien présenter aux élèves une situation qui requiert un niveau d'*analyse* que les élèves ne maitrisent pas pour ce concept, et qui nécessiterait de retourner au niveau du *mémoriser, comprendre et appliquer.* La capacité à naviguer entre les processus cognitifs au besoin est importante pour acquérir de nouvelles connaissances.





Il importe également de distinguer la complexité de la difficulté :

- La complexité relève de la pensée et se rapporte aux processus;
- La difficulté correspond à une quantité d'efforts que l'on exige pour un niveau de complexité. Elle porte sur les contenus.

La taxonomie de Bloom peut servir au moment de planifier les apprentissages en se posant la question suivante: *«Au terme de cette séquence d'enseignement, j'aimerais que les élèves soient **capables de**…»*.

Des verbes associés à chacun des processus permettent de poursuivre la formulation de la question et de situer l'intervention selon son degré de complexité. Les verbes associés à chacun des processus sont présentés ci-dessous.

VERBES ASSOCIÉS AUX PROCESSUS

Connaissance	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer
Mémoriser Définir Reconnaitre Nommer Lister Ordonner Répéter Reproduire Énumérer Identifier Décrire Distinguer Citer Ordonner Copier	Traduire Donner un exemple Classifier Comparer Décrire Illustrer Grouper Associer Interpréter Situer Paraphraser Interpréter Reformuler	Appliquer Choisir Pratiquer Utiliser Planifier Calculer Démontrer Exécuter Développer Combiner Simuler Adapter Implanter Prendre en charge	Analyser Examiner Contraster Discriminer Découvrir une règle Extrapoler Schématiser Organiser Regrouper Corréler Catégoriser Organiser Structurer	Débattre Juger Vérifier Conclure Valider Reformuler Convaincre Prédire Discriminer Estimer Argumenter Persuader	Créer Concevoir Inventer Fusionner Synthétiser Fabriquer Mettre en œuvre Imaginer Construire

L'annexe 1 offre davantage d'explications au regard de la taxonomie de Bloom.

LA RÉTROACTION EN ÉVALUATION : UNE AIDE À L'APPRENTISSAGE

LE QUOI

La rétroaction efficace est un acte pédagogique qui fait le point sur la performance d'un élève et lui propose des stratégies, des suggestions pratiques et des exemples concrets qui indiquent la voie et la direction à suivre pour améliorer son rendement et s'approprier de nouvelles connaissances.

LE POURQUOI

La rétroaction joue un rôle important dans le processus d'apprentissage et elle figure parmi les 10 facteurs ayant un impact significatif sur la réussite et l'apprentissage. Elle favorise la persévérance des élèves et préserve l'estime de soi.

LE QUAND

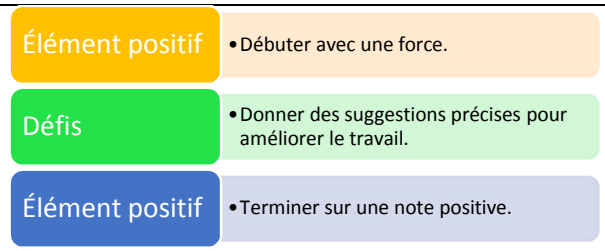
La rétroaction est fournie tout au long du processus d'apprentissage.

LE COMMENT

La rétroaction communique à l'élève ce qui a été bien fait et ce qui doit être amélioré.

La rétroaction traditionnelle peut être faite oralement ou par écrit.

La rétroaction numérique à l'aide d'outils collaboratifs *(Socrative, Go formative.com, Google slide, Mentimeter, etc.)* permet une rétroaction immédiate à l'élève. D'autres outils numériques exploitant les commentaires audio ou vidéo enrichissent également la rétroaction donnée à l'apprenant en fournissant plus de précisions, l'incitant davantage à s'engager dans sa démarche d'apprentissage.



Socrative	Google slide	Mentimeter	Goformative
iAnnotate	Liquid Text	Explain everything	Adobe voice

LES QUATRE PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA RÉTROACTION[1]

1. ÊTRE **SPÉCIFIQUE**
   La rétroaction est plus efficace lorsqu'elle concerne un but spécifique. Le but peut être relié à un seul aspect, une seule étape d'une démarche ou d'un projet.
2. ÊTRE **SÉLECTIF**
   Donnez à l'élève une rétroaction sur un petit nombre d'aspects pour éviter la surcharge cognitive.
3. ÊTRE **CONSTRUCTIF**
   Gardez en tête que la rétroaction a pour but d'aider l'élève à s'améliorer. Elle se doit donc d'être honnête, mais l'élève doit sentir que vous croyez qu'il peut s'améliorer.
4. ÊTRE **OUVERT À LA DISCUSSION**
   La rétroaction ne peut fonctionner que si l'élève la comprend et l'accepte. En acceptant qu'il réagisse et vous questionne sur la rétroaction, vous lui permettez d'éclaircir et donc de mieux comprendre ce qu'il n'a pas compris. Cela est aussi une preuve de respect et d'encouragement.

[1] *Comment fournir la rétroaction aux élèves,* http://www.formapex.com/telechargementpublic/appyf2014a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=7e184cc19f05b02b5fd5b6e6942b312f

LES 10 CHOSES À FAIRE ET À NE PAS FAIRE DANS LA RÉTROACTION

À faire	À ne pas faire
Être clair sur ce que les élèves doivent réussir, savoir et faire	Interrompre un élève en train d'essayer de travailler tout seul
Centrer la rétroaction sur ce que chaque élève, sait, a fait et a réussi	Centrer la rétroaction sur les élèves eux-mêmes
Commenter seulement quelques éléments	Donner trop de rétroaction d'un seul coup
Comparer les travaux des élèves à des résultats standard montrant les progrès (ou leur absence)	Comparer les élèves à leurs pairs
Dire aux élèves comment ils ont réussi et leur montrer comment s'améliorer	Dire aux élèves ce qui était mauvais dans leur travail sans leur dire comment y remédier
Communiquer votre confiance en leur capacité d'amélioration	Faire comprendre que de piètres résultats sont tout ce que vous pouvez attendre de certains élèves
Donner la rétroaction alors que les élèves ont encore le temps de se corriger	Donner la rétroaction seulement après les évaluations officielles
Changer la manière de fournir la rétroaction afin de coller au niveau d'expérience de l'élève	Limiter la rétroaction aux notes et à des commentaires sommatifs tels que *Bien, Très bien, Décevant*
Apprendre sur votre rétroaction à partir des réactions des élèves	Minorer les réactions des élèves à la rétroaction comme *leur problème*
Discuter de votre rétroaction avec les élèves	Donner une rétroaction sans permettre aux élèves de la clarifier

Source : *Comment fournir la rétroaction aux élèves*,
http://www.formapex.com/telechargementpublic/appyf2014a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=7e184cc19f05b02b5fd5b6e6942b312f

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES : ORIENTATIONS

Français **Mathématique** **Science et technologie** **Géographie Histoire Éducation à la citoyenneté** **Éthique et culture religieuse**

Cette section présente des orientations sur l'évaluation des compétences. Les éléments suivants sont traités pour chacune d'elles :

- Une courte description de la compétence;
- Des exemples de pratiques reconnues efficaces pour le développement de cette compétence
- La distinction entre les activités de connaissance et les situations de compétences;
- Les critères d'évaluation des cadres d'évaluation.

FRANÇAIS
ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS

Pour développer la compétence *Écrire des textes variés*, les élèves doivent apprendre à utiliser des connaissances, des stratégies, des moyens, des techniques, des procédures et des savoir-faire qui prennent en compte les mots, les phrases et les textes. Ils posséderont ainsi non seulement les connaissances sur la langue, mais également sur l'ensemble des éléments qui sont indispensables pour écrire correctement et avec aisance.

Exemples de pratiques reconnues efficaces pour développer la compétence :

- Modéliser les processus d'écriture (planification, mise en texte, révision, correction et diffusion)
- Favoriser les ateliers d'écriture dès la 1re année
- Permettre les échanges d'idées lors de la planification d'un texte
- Enseigner explicitement les stratégies d'écriture
- Rendre explicites les éléments du projet d'écriture dont l'élève doit tenir compte
- Modéliser l'application du code de correction
- Enseigner la structure du récit
- Recourir aux ressources technologiques (histoires collaboratives via Google document, etc.)
- Utiliser les manipulations syntaxiques pour l'apprentissage de la grammaire (ex : remplacement, effacement, addition, déplacement et encadrement)
- Explorer les règles et les régularités orthographiques en utilisant des mots tirés de textes familiers
- Si l'écriture cursive est envisagée, elle doit être enseignée dès la 1re année

DISTINCTION ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES ET SITUATIONS DE COMPÉTENCE

- La situation de compétence correspond à une tâche qui sollicite l'ensemble des composantes de la compétence. En situation d'évaluation, elle vise donc **l'ensemble** des critères d'évaluation.
- L'activité de connaissances vise l'appropriation, la structuration ou la consolidation d'un apprentissage. En situation d'évaluation, seul le critère d'évaluation *Maîtrise des connaissances* est visé.

Le tableau suivant présente des exemples d'activités de connaissances et de situations de compétence.

	Activités de connaissances (exemples)	Situations de compétence (caractéristiques)
1re	• Dictées; • Nommer des lettres dans l'ordre alphabétique.	• Écrire une phrase à l'aide d'illustrations *(en début d'année)* ou d'un court texte *(vers la fin de l'année)* (Annexe 3).
2e	• Dictées; • Identifier le genre et le nombre d'un mot; • Accorder le déterminant avec son nom donneur.	• Écrire de courts textes; • Écrire une comptine en lien avec une histoire lue.
3e 4e	• Dictées; • Associer des synonymes dans une liste; • Activités de conjugaison; • Remettre les mots d'une phrase dans le bon ordre.	• Écrire un texte à partir d'une liste de mots; • Écrire des textes de genres différents; • Écrire la suite d'une histoire.
5e 6e	• Dictées; • Activités de conjugaison; • Analyse grammaticale; • Correction de la ponctuation d'un texte; • Reconnaître les groupes de mots dans un texte; • Réécrire une séquence de bande dessinée en texte continu.	• Écrire une séquence narrative; • Écrire des textes de différents genres; • Écrire un pastiche d'un auteur connu.

Les situations d'écriture et les activités de connaissances sont les traces retenues pour constituer le résultat de la compétence. Il importe donc que des discussions soient menées dans le cadre des normes et modalités de l'école pour établir la proportion relative de ces deux éléments en assurant une place plus importante aux situations de compétence. Vous trouverez une recommandation à cet égard à l'annexe 2.

Les tableaux ci-dessous présentent les critères d'évaluation des *Cadres d'évaluation*. La référence aux critères d'évaluation comme outils de rétroaction permet à l'élève de comprendre les aspects de la compétence sur lesquels il doit ajuster ses façons de faire.

Évaluer les ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES Critère d'évaluation : Maîtrise des connaissances	**Connaissances ciblées par la progression des apprentissages :**
Lorsque l'évaluation porte sur la maîtrise des connaissances, le résultat de l'élève est la somme de points obtenus à un ensemble de réponses correctes. Les outils d'évaluation utilisés doivent référer au critère d'évaluation *Maîtrise des connaissances*. À cet égard, vous trouverez à l'annexe 6 un exemple d'outil d'évaluation pour la **dictée**.	• Lexique • Orthographe d'usage • Conjugaison • Accords • Syntaxe et ponctuation • Organisation et cohérence du texte

Évaluer les SITUATIONS DE COMPÉTENCES (projets d'écriture selon différents types de textes) Critères d'évaluation (et éléments observables)	**Pondération des critères d'évaluation** La pondération des critères indiquée découle d'une recommandation des Services éducatifs et s'appuie sur les valeurs attribuées par le MEES dans les épreuves obligatoires qu'il produit (4e année et 6e année)		
	1er cycle	**2e cycle**	**3e cycle**
Adaptation à la situation d'écriture ↳ Prise en compte : ▪ du sujet (1er, 2e et 3e cycles) ▪ de l'intention d'écriture (2e et 3e cycles) ▪ du destinataire (3e cycle)	**33,3 %** $(\frac{20}{60})$	**20 %**	**20 %**
Cohérence du texte ↳ Présentation des idées selon un ordre logique, chronologique ou séquentiel (1er, 2e et 3e cycles) ↳ Regroupement des idées en paragraphes (2e et 3e cycles) ↳ Utilisation des marqueurs de relation et des termes substituts appropriés (3e cycle)	**Au 1er cycle, la cohérence du texte, l'utilisation d'un vocabulaire approprié, la qualité de la présentation, le recours à des stratégies appropriées doivent faire l'objet d'une rétroaction à l'élève mais ne doit pas être considérés dans les résultats communiqués au bulletin.*	**20 %**	**20 %**
Utilisation d'un vocabulaire approprié ↳ Conformité à la norme et à l'usage (1er, 2e et 3e cycles) ↳ Justesse (3e cycle) ↳ Variété (2e et 3e cycles)		**20 %**	**20 %**
Construction des phrases et ponctuation appropriées ↳ Selon les apprentissages effectués pendant le cycle	**33,3 %** $(\frac{20}{60})$	**20 %**	**20 %**
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale ↳ Selon les apprentissages effectués pendant le cycle	**33,3 %** $(\frac{20}{60})$	**20 %**	**20 %**

Vous trouverez aux annexes 7-9-11 les grilles d'appréciation chiffrées *Écrire des textes variés* (1er, 2e et 3e cycles du primaire) dont l'utilisation est recommandée en cours d'année. Dans ces grilles, plus d'une valeur numérique est associée à un niveau de performance afin de mieux nuancer le jugement. Des précisions sur l'interprétation des critères d'évaluation sont également présentées aux annexes 8-10-12.

En fin d'année, il se peut que la grille d'appréciation contienne une seule valeur numérique par niveau de performance (ex. épreuve MEES ou CS). Quoi qu'il en soit, il est important de respecter la grille d'appréciation présente dans le guide de correction.

FRANÇAIS
LIRE DES TEXTES VARIÉS

Pour apprendre à *Lire des textes variés*, les élèves doivent acquérir des connaissances et des stratégies se rapportant aux textes littéraires et courants. Pour donner du sens à ce qu'ils lisent, les élèves ont besoin de connaissances sur la langue *(ex : vocabulaire, structure des textes et des phrases, types et genres de textes)* et sur le monde qui les entoure. Ils doivent également être en contact avec des textes de plus en plus complexes et apprendre à recourir à des stratégies efficaces. Tout comme les connaissances, les stratégies doivent être acquises progressivement et souvent rappelées avant d'être utilisées spontanément et à bon escient.

Exemples de pratiques reconnues efficaces pour développer la compétence :

- Lire tous les jours aux élèves
- Intégrer une approche équilibrée de la lecture (lecture interactive, lecture guidée, lecture partagée, etc.)
- Enseigner explicitement les stratégies de lecture
- Utiliser l'entretien de lecture pour constater la progression, les stratégies utilisées et les difficultés des élèves (Annexe 14)
- Modéliser la démarche pour choisir un livre à sa pointure
- Utiliser un référentiel de mots questions et leur signification
- Assurer le développement de la fluidité
- Offrir des lectures sur des thèmes variés en exploitant différents genres littéraires

DISTINCTION ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES ET SITUATIONS DE COMPÉTENCE

- La situation de compétence correspond à une tâche qui sollicite l'ensemble des composantes de la compétence. En situation d'évaluation, elle vise donc **l'ensemble** des critères d'évaluation.
- L'activité de connaissances vise l'appropriation, la structuration ou la consolidation d'un apprentissage. En situation d'évaluation, seul le critère d'évaluation *Maîtrise des connaissances* est visé.

Le tableau suivant présente des exemples d'activités de connaissances et de situations de compétence.

	Activités de connaissances (exemples)	Situations de compétence (caractéristiques)
1re	• Identifier les lettres de l'alphabet; • Identifier les voyelles et les consonnes dans un mot; • Lire des syllabes; • Reconnaitre les mots globalement;	• **En début d'année**, situations de lecture couvrant seulement la dimension *Compréhension* de la lecture. • **Vers la fin de l'année**, situations de lecture couvrant l'ensemble des dimensions de la lecture *(Compréhension, Réaction, Jugement)*
2e	• Identifier les caractéristiques de l'album; • Identifier la majuscule en début de phrase; • Compléter une liste ou un tableau à partir d'une banque de mots ;	• Situations de lecture couvrant l'ensemble des dimensions de la lecture *(Compréhension, Réaction, Jugement)*
3e 4e	• Identifier les caractéristiques d'un mini-roman; • Identifier les mots servant à marquer la négation; • Identifier les signes qui délimitent la phrase;	• Situations de lecture couvrant l'ensemble des dimensions de la lecture *(Compréhension, Réaction, Jugement)*
5e 6e	• Énumérer les caractéristiques de la bande dessinée; • Identifier les sous-thèmes d'un texte; • Souligner les phrases négatives dans un texte;	• Situations de lecture couvrant l'ensemble des dimensions de la lecture *(Compréhension, Interprétation, Réaction, Jugement)*

Outre en 1re année du primaire, l'évaluation des connaissances occupe une place PEU IMPORTANTE dans la constitution de la note en lecture. Des discussions devraient être menées dans le cadre des normes et modalités de l'école pour établir la proportion relative des activités de connaissance et des situations de compétence. Vous trouverez une recommandation à cet égard à l'annexe 2.

Les tableaux ci-dessous présentent les critères d'évaluation des *Cadres d'évaluation*. La référence aux critères d'évaluation comme outils de rétroaction permet à l'élève de comprendre les aspects de la compétence sur lesquels il doit ajuster ses façons de faire. **Par souci de transparence, nous recommandons que les critères visés soient explicites dans les situations d'évaluation de la lecture.**

Évaluer les ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES

Critère d'évaluation : Maîtrise des connaissances

La part occupée par l'évaluation des connaissances en lecture est très minime. Vous trouverez à l'annexe 13, un exemple de situation d'évaluation des connaissances en lecture.

À la **1re étape de la 1re année du primaire**, l'élève étant surtout à l'étape du décodage et de la lecture de syllabes, la reconnaissance de sons ou de mots appris sont également des exemples d'évaluation des connaissances.

Évaluer les SITUATIONS DE COMPÉTENCES (Situations de lecture selon différents genres textuels) Critères d'évaluation (et éléments observables)	**Pondération des critères d'évaluation** La pondération des critères indiquée découle d'une recommandation des Services éducatifs et s'appuie sur les valeurs attribuées par le MEES dans les épreuves obligatoires qu'il produit (4e année et 6e année) **1er cycle**	**2e cycle**	**3e cycle**
Compréhension des éléments significatifs d'un texte ↳ Extraction d'éléments d'information : ▪ explicites (1er cycle) ▪ explicites et implicites (2e et 3e cycles)	**80 %**	**75 %**	**70 %**
Interprétation plausible d'un texte ↳ Formulation d'une interprétation personnelle s'appuyant sur le texte et sur des repères culturels (3e cycle)			**10 %**
Justification pertinente des réactions à un texte ↳ Justification des réactions au moyen : ▪ d'éléments issus du texte ou d'exemples tirés de l'expérience personnelle (1er, 2e et 3e cycles) ▪ d'exemples tirés d'autres œuvres (3e cycle seulement)	**15 %**	**15 %**	**10 %**
Jugement critique sur des œuvres littéraires ↳ Expression d'une opinion sur une œuvre à partir des premières impressions (1er cycle) ↳ Appréciation : ▪ de certaines caractéristiques d'une œuvre (2e cycle) ▪ de l'œuvre dans son ensemble, à l'aide d'exemples pertinents (3e cycle)	**5 %**	**10 %**	**10 %**

Bien que les critères d'évaluation ci-dessus soient pondérés, ces données devraient plutôt servir à assurer la représentativité des questions selon les critères d'évaluation dans une situation d'évaluation. Il se peut que pour une situation d'évaluation donnée, l'enseignant décide d'octroyer une plus grande pondération à certains critères. Sur l'ensemble de l'année, les pratiques évaluatives devraient par contre se rapprocher des valeurs mentionnées dans le tableau ci-dessus.

Pour certains critères dont les réponses sont uniques ou brèves (*Compréhension des éléments significatifs d'un texte et Interprétation plausible d'un texte)*, l'évaluation de la performance de l'élève se fait selon une échelle de notes (0-1-2, 0-2-4, etc.). Les questions relevant de la *Justification ou du Jugement critique* exigent que l'élève développe sa réponse de façon personnelle. L'évaluation se fait alors selon une échelle d'appréciation déclinée en 5 niveaux de performance. Le résultat final de l'élève à une situation de lecture se calcule en additionnant les scores obtenus à chaque question.

Vous trouverez une description détaillée des critères d'évaluation à l'annexe 15 et des réglettes d'appréciation chiffrées qui pourraient vous être utiles dans la rédaction de situation de lecture à l'annexe 16.

FRANÇAIS
COMMUNIQUER ORALEMENT

La communication orale est un moyen de socialisation et de construction de la pensée, en plus d'être un outil d'apprentissage indispensable pour réfléchir et agir dans toutes les sphères de la vie. Apprendre à *communiquer oralement*, c'est donc être capable de participer activement à un échange avec ses pairs et tenir compte des idées et des réactions des autres ou encore prendre la parole devant un groupe de personnes pour diffuser un message ou une information.

En tout temps, l'élève doit porter attention à sa façon de dire les choses pour s'assurer d'être bien compris *(utiliser un vocabulaire précis et varié et une syntaxe appropriée, ajuster son intonation, son volume, son débit et son rythme, recourir à un registre de langue approprié)*. Les élèves doivent développer des stratégies, analyser leur capacité à communiquer et s'adapter selon le contexte, le contenu et les interlocuteurs (Annexe 17).

Exemples de pratiques reconnues efficaces pour développer la compétence :

- Permettre aux élèves de réaliser la préparation des prises de parole en classe
- Enseigner explicitement des stratégies d'écoute et de prise de parole
- Modéliser la tâche proposée aux élèves (exemple, contre-exemple)
- Enseigner des moyens pour gérer l'anxiété
- Fournir une liste de mots clés ou d'illustrations sur un sujet
- Permettre aux élèves de faire une tempête d'idées avant de préparer leur présentation
- Exploiter les TIC au service de la communication orale

DISTINCTION ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES ET SITUATIONS DE COMPÉTENCE

- La situation de compétence correspond à une tâche qui sollicite l'ensemble des composantes de la compétence. En situation d'évaluation, elle vise donc **l'ensemble** des critères d'évaluation.
- L'activité de connaissances vise l'appropriation, la structuration ou la consolidation d'un apprentissage. En situation d'évaluation, seul le critère d'évaluation *Maîtrise des connaissances* est visé.

Le tableau suivant présente des exemples d'activités de connaissances et de situations de compétence.

	Activités de connaissances (exemples)	Situations de compétence (caractéristiques)
1e 2e	• Faire un rappel des règles établies pour participer adéquatement à une discussion.	• Causerie • Discussion collective • Entretien
3e 4e	• Identifier ce qui peut influencer le volume de la voix.	• Cercle de lecture • Saynète, poème • Discussion en sous-groupe *(anecdote, la nouvelle du jour, etc.)* • Chaise de l'auteur
5e 6e	• Identifier ce qui peut influencer le débit. • Donner des exemples des trois registres de langue.	• Exposé oral • Mini débat • Entrevue • Improvisation • Forum

Les situations de communication et les activités de connaissances sont les traces retenues pour constituer le résultat de la compétence. Il importe donc que des discussions soient menées dans le cadre des normes et modalités de l'école pour établir la proportion relative de ces deux éléments en assurant une place plus importante aux situations de compétence. Vous trouverez une recommandation à cet égard à l'annexe 2.

Les tableaux ci-dessous présentent les critères d'évaluation des *Cadres d'évaluation*. La référence aux critères d'évaluation comme outils de rétroaction permet à l'élève de comprendre les aspects de la compétence sur lesquels il doit ajuster ses façons de faire.

Évaluer les ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES

Critère d'évaluation : Maîtrise des connaissances

l'évaluation des connaissances occupe une place peu importante dans la constitution de la note. Ainsi, cette dernière pourrait s'effectuer seulement une fois par année. Il serait beaucoup plus profitable de miser sur le développement de stratégies efficaces.

Évaluer les SITUATIONS DE COMPÉTENCES (Situations de communication-prise de parole individuelle ou collective) Critères d'évaluation (et éléments observables)	**Pondération des critères d'évaluation** La pondération des critères indiquée découle d'une recommandation des Services éducatifs.				
	1er cycle	**2e cycle**		**3e cycle**	
	Prise de parole individuelle ou collective	Prise de parole individuelle	Situation d'interaction	Prise de parole individuelle	Situation d'interaction
Réaction témoignant d'une écoute efficace Expression verbale ou non verbale de ses réactions Formulation de propos pertinents (2e et 3e cycle) Prise en compte des idées des autres (3e cycle)	**40 %**	**10 %**	**35 %**	**20 %**	**30 %**
Adaptation à la situation de communication Ajustement du volume de la voix (1er cycle*, 2e et 3e cycle) Ajustement du débit et du rythme (3e cycle) Recours au registre de langue approprié (3e cycle)		**30 %**	**20 %**	**35 %**	**40 %**
Utilisation des formulations appropriées (syntaxe et vocabulaire) Clarté des propos Choix du vocabulaire	**60 %**	**60 %**	**45 %**	**45 %**	**30 %**

** Peut faire l'objet d'une rétroaction, mais non faire l'objet d'une évaluation.*

Vous trouverez à l'annexe 18, les grilles d'appréciation chiffrées *Communiquer oralement* dont l'utilisation est recommandée en cours d'année. Dans ces grilles, plus d'une valeur numérique est associée à un niveau de performance afin de mieux nuancer le jugement.

Il se peut que pour une situation d'évaluation donnée, l'enseignant décide d'octroyer une plus grande pondération à certains critères. Sur l'ensemble de l'année, les pratiques évaluatives devraient par contre se rapprocher des valeurs mentionnées dans le tableau ci-dessus.

MATHÉMATIQUE
RÉSOUDRE UNE SITUATION-PROBLÈME

La résolution de problème est au cœur de l'activité mathématique. Elle doit à la fois faire l'objet d'un apprentissage (en tant que processus) et supporter la majorité des démarches d'apprentissage en mathématique (en tant que modalité pédagogique).

Exemples de pratiques reconnues efficaces pour développer la compétence :

- Modéliser l'utilisation des stratégies de résolution
- Présenter et expliquer le contexte général et s'assurer que les élèves comprennent le vocabulaire non mathématique
- Explorer les documents avec les élèves et les questionner sur l'organisation des informations
- Encourager l'élève à réfléchir avant de se mettre en action
- Enseigner à l'élève à se poser des questions
- Rendre explicite le processus de questionnement qui mène à la résolution de la situation
- Permettre l'utilisation du matériel de manipulation et de ressources qui ne fournissent pas de réponse sur l'utilisation des concepts et des processus (tableau de numération, grille des cent premiers nombres, droite numérique, etc.)
- Enseigner aux élèves à laisser des traces et à organiser l'information en tableau, par des dessins, etc.

DISTINCTION ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES ET SITUATIONS DE COMPÉTENCE

- **La situation de compétence correspond à une tâche qui sollicite l'ensemble des composantes de la compétence. En situation d'évaluation, elle vise donc l'ensemble des critères d'évaluation.**
- **L'activité de connaissances vise l'appropriation, la structuration ou la consolidation d'un apprentissage. En situation d'évaluation, seul le critère d'évaluation *Maîtrise des connaissances* est visé.**

Le tableau suivant présente des exemples d'activités de connaissances et de situations de compétence.

Activités de connaissances	Situations de compétence
L'évaluation de la maîtrise des connaissances est prise en compte dans *Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques*.	Situation-problème *Le programme de formation fait la distinction entre une situation-problème (situation de compétence 1) et la résolution de problèmes. Ainsi, les caractéristiques de la situation-problème devraient couvrir les éléments suivants :* ↳ *La situation-problème commande la recherche et la mise en place de différentes stratégies mobilisant des connaissances* ↳ *Elle engage l'élève dans une suite d'opérations de décodage, de modélisation, de vérification, d'explicitation et de validation (elle comporte plus d'une étape)* ↳ *Elle est contextualisée et elle représente un défi à la portée de l'élève* ↳ *Les consignes de la situation-problème ne suggèrent pas une démarche à réaliser ni les connaissances à mobiliser* ↳ *Elle fait généralement appel à des concepts et à des processus de champs mathématiques différents* ↳ *Elle a une ouverture mathématique*

Vous trouverez à l'annexe 20 une proposition de planification pour l'évaluation de cette compétence.

Le tableau ci-dessous présente les critères d'évaluation des *Cadres d'évaluation*. La référence aux critères d'évaluation comme outils de rétroaction permet à l'élève de comprendre les aspects de la compétence sur lesquels il doit ajuster ses façons de faire.

Évaluer les SITUATIONS DE COMPÉTENCES (Situations-problèmes) Critères d'évaluation (et éléments observables)	**Pondération des critères d'évaluation** La pondération des critères indiquée découle d'une recommandation des Services éducatifs et s'apparente à celle indiquée dans l'épreuve obligatoire de 6e année du MEES. **1er, 2e et 3e cycles**
Manifestation, oralement ou par écrit, de la compréhension de la situation-problème ↳ Planification des étapes à franchir ↳ Identification des données pertinentes ↳ Prise en compte des contraintes de la situation-problème	**40 %**
Mobilisation correcte des concepts et processus requis pour produire une solution appropriée* ↳ Sélection des concepts et processus mathématiques requis ↳ Application correcte des concepts et processus requis	**40 %**
Explication (orale ou écrite) des éléments pertinents de la solution ** ↳ Traces claires et complètes de la solution (oralement ou par écrit)	**20 %**

* *L'annexe 26 présente les types d'erreurs possibles pour ce critère.*

** *L'annexe 22 présente des précisions sur les traces attendues.*

Vous trouverez à l'annexe 24, les grilles d'appréciation chiffrées *Résoudre une situation-problème* dont l'utilisation est recommandée en cours d'année. **L'application de cette grille doit respecter la balise de correction suivante : généralement, on ne peut avoir une note plus élevée à un critère que celle obtenue au 1er critère *(Manifestation, oralement ou par écrit, de la compréhension de la situation-problème).***

MATHÉMATIQUE
RAISONNER À L'AIDE DE CONCEPTS ET DE PROCESSUS

Raisonner c'est organiser de façon logique un enchaînement de faits, d'idées ou de concepts et processus pour arriver à une conclusion qui se veut plus fiable que si elle était le seul fait de l'impression ou de l'intuition *(PDF, p. 128).*

Les situations pour développer et évaluer cette compétence privilégient l'explicitation du raisonnement mathématique et commandent d'organiser et d'appliquer, dans un référentiel clairement circonscrit, des concepts et des processus mathématiques. Comme il y a différentes facettes au raisonnement, ces situations peuvent viser des intentions de nature diverse : mettre en œuvre, justifier, convaincre, critiquer, se positionner, etc.

Exemples de pratiques reconnues efficaces pour développer la compétence :

- ❖ Modéliser l'utilisation des stratégies de résolution
- ❖ Présenter et expliquer le contexte général et s'assurer que les élèves comprennent le vocabulaire non mathématique
- ❖ Explorer les documents avec les élèves et les questionner sur l'organisation des informations
- ❖ Encourager l'élève à réfléchir avant de se mettre en action
- ❖ Enseigner à l'élève à se poser des questions
- ❖ Rendre explicite le processus de questionnement qui mène à la résolution de la situation
- ❖ Permettre l'utilisation du matériel de manipulation et de ressources qui ne fournissent pas de réponse sur l'utilisation des concepts et des processus (tableau de numération, grille des cent premiers nombres, droite numérique, etc.)
- ❖ Enseigner aux élèves à laisser des traces et à organiser l'information en tableau, par des dessins, etc.

DISTINCTION ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES ET SITUATIONS DE COMPÉTENCE

- **La situation de compétence correspond à une tâche qui sollicite l'ensemble des composantes de la compétence. En situation d'évaluation, elle vise donc l'ensemble des critères d'évaluation *ET CONTIENT PLUSIEURS ÉLÉMENTS ET ACTIONS QUI REQUIÈRENT L'UTILISATION DE PLUS D'UN CONCEPT AFIN DE POUVOIR ÊTRE ÉVALUÉE AVEC UNE GRILLE À 5 NIVEAUX.***
- **L'activité de connaissances vise l'appropriation, la structuration ou la consolidation d'un apprentissage. En situation d'évaluation, seul le critère d'évaluation *Maîtrise des connaissances* est visé.**

Le tableau suivant présente des exemples d'activités de connaissances et de situations de compétence.

Activités de connaissances	Situations de compétence	
• Questionnaire à choix multiples ou à réponses brèves	**Situations d'action** • Dans une situation d'action, l'élève est invité à choisir et à appliquer les concepts mathématiques appropriés et à présenter une démarche qui rend explicite son raisonnement.	**Situation de validation** • Dans une situation de validation, l'élève, à l'aide d'arguments mathématiques, est invité à justifier une affirmation, à vérifier un résultat ou une démarche, à se positionner, critiquer ou convaincre.

La maîtrise des connaissances doit être prise en compte pour constituer le résultat de cette compétence. Il importe donc que des discussions soient menées dans le cadre des normes et modalités de l'école pour établir la proportion relative de celles-ci par rapport aux situations d'action et de validation (Annexe 2). On peut toutefois noter que le MEES, par le biais des épreuves qu'il produit, a pris comme orientation d'attribuer une part de 40 % aux connaissances et une part de 60 % à la partie réservée aux situations d'action et de validation.

Vous trouverez à l'annexe 20 une proposition de planification pour l'évaluation de cette compétence.

Les tableaux ci-dessous présentent les critères d'évaluation des *Cadres d'évaluation*. La référence aux critères d'évaluation comme outils de rétroaction permet à l'élève de comprendre les aspects de la compétence sur lesquels il doit ajuster ses façons de faire.

Évaluer les ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES Critère d'évaluation : Maîtrise des connaissances	**Connaissances ciblées**
Lorsque l'évaluation porte sur la maîtrise des connaissances, le résultat de l'élève est la somme de points obtenus à un ensemble de réponses correctes (choix multiples, réponse brève, vrai ou faux, etc.). Il est important que l'élève soit familiarisé avec ce type de questions. Les outils d'évaluation utilisés doivent référer au critère d'évaluation *Maîtrise des connaissances.*	• Arithmétique • Géométrie • Mesure • Statistique • Probabilité

Évaluer les SITUATIONS DE COMPÉTENCES (Situations d'applications) Critères d'évaluation (et éléments observables)	**Pondération des critères d'évaluation** La pondération des critères indiquée découle d'une recommandation des Services éducatifs et s'apparente à celle indiquée dans l'épreuve obligatoire de 6e année du MEES. **1er, 2e et 3e cycles**	
	Situation d'action	**Situation de validation**
Analyse adéquate de la situation d'application ↳ Identification des éléments et des actions permettant de répondre aux exigences de la situation ↳ Choix des concepts et des processus mathématiques requis	**30 %**	**30 %**
Application adéquate des processus requis* ↳ Application des concepts et des processus mathématiques requis	**50 %**	**40 %**
Justification correcte d'actions ou d'énoncés à l'aide de concepts et de processus mathématique ** ↳ Traces claires et complètes justifiant les actions, les conclusions ou les résultats	**20 %**	**30 %**
↳ Utilisation, au besoin, d'arguments mathématiques pour appuyer des actions, des conclusions ou des résultats		

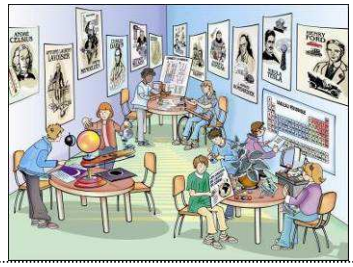
* *L'annexe 23 présente les types d'erreurs possibles pour ce critère.*

** *L'annexe 22 présente des précisions sur les traces attendues.*

Vous trouverez à l'annexe 25, les grilles d'appréciation chiffrées *Raisonner à l'aide de concepts et processus mathématiques* dont l'utilisation est recommandée en cours d'année.

L'application de cette grille doit respecter la balise de correction suivante : généralement, on ne peut avoir une note plus élevée à un critère que celle obtenue au 1er critère *(Analyse adéquate de la situation d'application).*

SCIENCE ET TECHNOLOGIE



Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique
Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie
Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie

« La science et la technologie se distinguent notamment par la rigueur qui caractérise leurs démarches de résolution de problèmes. Ces problèmes, dont l'origine est soit une question, soit un besoin, comportent des données initiales, un but à atteindre et des contraintes.

Au primaire, la manipulation devrait occuper une place centrale. L'élève est appelé à se poser des questions, à résoudre des problèmes en science ou à trouver des solutions en technologie en ayant recours à des stratégies d'investigation, de conception, d'analyse ou de vulgarisation qui nécessitent créativité, méthode, rigueur, ingéniosité, curiosité et persévérance. Vous trouverez des exemples de situations de compétence selon les 4 types de démarches scientifiques et technologiques aux annexes 28-29-30-31.

Exemples de pratiques reconnues efficaces pour développer la compétence :

- Modéliser et expliquer les étapes de la démarche scientifique.
- Favoriser la formulation d'hypothèse intuitive.
- Favoriser les mises en situation qui provoquent un conflit cognitif chez l'élève.
- Encourager l'élève à discuter de sa compréhension ou de son incompréhension d'un phénomène ou d'un concept.
- Enseigner aux élèves à organiser, l'information en tableau, par des dessins, etc.
- Amener les élèves à faire des liens avec d'autres contextes scientifiques, à dégager des enjeux éthiques, à dresser les avantages et inconvénients d'une solution, etc.

DISTINCTION ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES ET SITUATIONS DE COMPÉTENCE

- La situation de compétence correspond à une tâche qui sollicite l'ensemble des composantes de la compétence. En situation d'évaluation, elle vise donc **l'ensemble** des critères d'évaluation.
- L'activité de connaissances vise l'appropriation, la structuration ou la consolidation d'un apprentissage. En situation d'évaluation, seul le critère d'évaluation *Maîtrise des connaissances* est visé.

Le tableau suivant présente des exemples d'activités de connaissances et de situations de compétence.

Activités de connaissances (exemples)	Situations de compétence (caractéristiques)	
	Science	**Technologie**
• Identifier du matériel de manipulation • Décrire une technique • Suivre une gamme de fabrication pour fabriquer un objet • Définir ou expliquer des concepts • Identifier des structures ou de parties schémas	➢ Démarche d'investigation ➢ Démarche de vulgarisation	➢ Démarche de conception ➢ Démarche d'analyse d'un objet technique ➢ Démarche de vulgarisation

Les situations de compétence et les activités de connaissances sont les traces retenues pour constituer le résultat de la compétence. Il importe donc que des discussions soient menées dans le cadre des normes et modalités de l'école pour établir la proportion relative de ces deux éléments en assurant une place plus importante aux situations de compétence. Vous trouverez une recommandation à cet égard à l'annexe 2.

Les tableaux ci-dessous présentent les critères d'évaluation des *Cadres d'évaluation*. La référence aux critères d'évaluation comme outils de rétroaction permet à l'élève de comprendre les aspects de la compétence sur lesquels il doit ajuster ses façons de faire.

Évaluer les ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES Critère d'évaluation : Maîtrise des connaissances	
Lorsque l'évaluation porte sur la maîtrise des connaissances, le résultat de l'élève est la somme de points obtenus à un ensemble de réponses correctes (choix multiples, réponse brève, vrai ou faux, etc.). Il est important que l'élève soit familiarisé avec ce type de questions. Les outils d'évaluation utilisés doivent référer au critère d'évaluation *Maîtrise des connaissances.*	**Connaissances ciblées** • L'univers matériel • La Terre et l'espace • L'univers vivant

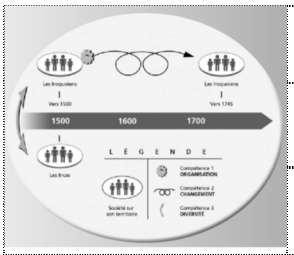
Évaluer les SITUATIONS DE COMPÉTENCES	**Pondération des critères d'évaluation** La pondération des critères indiquée découle d'une recommandation des Services éducatifs.			
	2e et 3e cycles			
Critères d'évaluation (et éléments observables)	**Démarche d'investigation**	**Vulgarisation scientifique**	**Démarche de conception**	**Analyse d'un objet technique**
Description adéquate du problème ↳ Reformulation du problème ↳ Formulation d'une explication ou d'une solution provisoire	**20 %**	**20 %**	**20 %**	**20 %**
Mise en œuvre d'une démarche appropriée ↳ Planification du travail (liste du matériel, planification des étapes, schéma des montages à réaliser, description des critères de recherche, choix des ressources qui seront consultées, etc.) ↳ Réalisation de la démarche ↳ Réajustement de la démarche, au besoin	**50 %**	**50 %**	**50 %**	**50 %**
Utilisation appropriée d'instruments, d'outils ou de techniques ↳ Manipulation appropriée d'objets, d'outils, d'instruments ↳ Respect de la sécurité ↳ Consignation des données sous forme de tableaux, de schémas, etc ↳ Utilisation appropriée de ressources documentaires (pertinence et respect des ressources, organisation de l'information)				
Utilisation appropriée des connaissances scientifiques et technologiques ↳ Analyse des résultats ↳ Production d'explications ou de solutions ↳ Utilisation de la terminologie, des règles et des conventions propres à la science et à la technologie (symboles, unités, termes, etc.) ↳ Réinvestissement des connaissances présentes dans les ressources consultées pour vulgariser l'information ↳ Choix du mode de présentation ↳ Communication de l'information (terminologie, règles et conventions propres à la science et à la technologie)	**30 %**	**30 %**	**30 %**	**30 %**

Vous trouverez à l'annexe 32, une grille d'appréciation permettant d'évaluer la performance de l'élève selon les types de démarche *(investigation, analyse, conception, vulgarisation).*

GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

La géographie s'intéresse aux problèmes posés par l'utilisation et l'aménagement de l'espace ici et ailleurs dans le monde. Lorsque des êtres humains s'installent dans un lieu, ils s'y adaptent et ils le transforment pour répondre à leurs besoins, en tenant compte de ses atouts et de ses contraintes. De son côté, l'étude de **l'histoire** vise la recherche de liens entre le présent et des réalités du passé. **L'éducation à la citoyenneté** amène l'élève à construire ses propres interprétations des **réalités sociales et territoriales** (annexe 34).

Le programme vise le développement de trois compétences. Ces compétences se rapportent toutes trois à la lecture de **sociétés et de territoires** (annexe 33), mais abordées sous des angles différents : l'organisation, le changement et la diversité.



Lire l'organisation d'une société sur son territoire	Compétence 1 ORGANISATION
Interpréter le changement dans une société et sur son territoire	Compétence 2 CHANGEMENT
S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire	Compétence 3 DIVERSITÉ

La capacité de lire l'organisation d'une société sur son territoire demeure cependant primordiale, car elle permet de constater et d'interpréter les changements qui se produisent dans le temps ou de comparer des organisations de sociétés et de territoires entre-eux. Par conséquent, elle devrait être davantage représentée dans la planification de l'enseignement. Vous en trouverez un exemple à l'annexe 37.

Exemples de pratiques reconnues efficaces pour développer les compétences :

- Enseigner et modéliser les techniques de base *(lecture et dessin d'une carte géographique, analyse d'une image ou d'un document ancien)*
- Enseigner et modéliser progressivement les opérations intellectuelles (Annexe 35)
- Développer l'empathie historique à l'aide d'accessoires
- Développer l'esprit critique à l'aide des sources historiques
- Habiliter les élèves à produire des inférences (dossier documentaire)
- Enseigner par l'image à l'aide du questionnement (3QPOC)

DISTINCTION ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES ET SITUATIONS DE COMPÉTENCE

- La situation de compétence correspond à une tâche qui sollicite l'ensemble des composantes de la compétence. En situation d'évaluation, elle vise donc **l'ensemble** des critères d'évaluation.
- L'activité de connaissances vise l'appropriation, la structuration ou la consolidation d'un apprentissage. En situation d'évaluation, seul le critère d'évaluation *Maîtrise des connaissances* est visé.

Le tableau suivant présente des exemples d'activités de connaissances et de situations de compétence.

Activités de connaissances (exemples)	Situations de compétence (caractéristiques)	
• Réciter des dates importantes • Identifier des acteurs, des événements, etc. • Lire une carte géographique *(Reconnaitre les éléments de la légende, l'échelle, etc.)* • Décrire les caractéristiques observées sur un document iconographique • Reconnaître des événements	Compétence 1 ORGANISATION	• Étudier une société
	Compétence 2 CHANGEMENT	• Étudier l'évolution d'une société
	Compétence 3 DIVERSITÉ	• Étudier les différences entre deux sociétés

Les situations de compétence et les activités de connaissances sont les traces retenues pour constituer le résultat de la compétence. Il importe donc que des discussions soient menées dans le cadre des normes et modalités de l'école pour établir la proportion relative de ces deux éléments en assurant une place plus importante aux situations de compétence. Vous trouverez une recommandation à cet égard à l'annexe 2.

Les tableaux ci-dessous présentent les critères d'évaluation des *Cadres d'évaluation*. La référence aux critères d'évaluation comme outils de rétroaction permet à l'élève de comprendre les aspects de la compétence sur lesquels il doit ajuster ses façons de faire.

Évaluer les ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES

Critère d'évaluation : Maîtrise des connaissances

Le critère ***Maîtrise des connaissances*** ciblées par la *Progression des apprentissages* sert à évaluer, à la fin d'une séquence d'apprentissage, des connaissances factuelles acquises par l'élève.
Les questions associées au critère ***Maîtrise des connaissances*** ciblées par la *Progression des apprentissages* **ne nécessitent pas le recours à des documents.**

Évaluer les SITUATIONS DE COMPÉTENCES

(Étudier une société, étudier l'évolution d'une société, étudier les différences entre deux sociétés)

Pour qu'une situation de compétence soit valide, elle doit comporter au moins 4 opérations intellectuelles.

Critères d'évaluation :

Utilisation appropriée des connaissances

Le critère *Utilisation appropriée de connaissances* sert à évaluer la **réalisation d'opérations intellectuelles**. L'élève qui réalise ces opérations intellectuelles peut être guidé ou relancé par un questionnement de l'enseignante ou enseignant.
Les questions associées à ce critère :

- Tiennent compte de connaissances du *Programme de formation* ou des énoncés de la *Progression des apprentissages* ;
- **Nécessitent le recours à des documents variés** (textes, documents iconographiques, schémas, tableaux, diagrammes, cartes géographiques et lignes du temps).

OPÉRATIONS INTELLECTUELLES	*Situer dans le temps et dans l'espace*
	Établir des faits
	Caractériser un territoire
	Établir des comparaisons
	Déterminer des changements
	Mettre en relation des faits
	Établir des liens de causalité

Vous trouverez à l'annexe 36 des exemples de questions selon ces deux critères d'évaluation qui pourraient vous être utiles dans la rédaction de situation d'évaluation. Ces exemples sont tirés du document ministériel suivant : ***Précisions sur le Cadre d'évaluation des apprentissages en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté aux 2e et 3e cycles du primaire.***

Il se peut qu'en cours d'année, l'enseignant décide de tenir compte de certaines opérations intellectuelles ou de l'ensemble de celles-ci selon le type de tâche présentée aux élèves ou le moment de l'année. Sur l'ensemble de l'année, les pratiques évaluatives devraient couvrir l'ensemble des opérations intellectuelles identifiées dans le tableau ci-dessus.

Le résultat final de l'élève à une situation d'évaluation se calcule en additionnant les scores obtenus à chaque question..

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

La formation en éthique vise l'approfondissement de questions éthiques permettant à l'élève de faire des choix judicieux basés sur la connaissance des valeurs et des repères présents dans la société.

La formation en culture religieuse vise la compréhension de plusieurs traditions religieuses dont l'influence s'est exercée et s'exerce toujours dans notre société. Sur ce chapitre, un regard privilégié est porté sur le patrimoine religieux du Québec. L'importance historique et culturelle du catholicisme et du protestantisme y est particulièrement soulignée. Il ne s'agit ni d'accompagner la quête spirituelle des élèves, ni de présenter l'histoire des doctrines et des religions, ni de promouvoir quelque nouvelle doctrine religieuse commune destinée à remplacer les croyances particulières.

Vous trouverez des exemples de situations de compétence reliées à l'évaluation de cette matière aux annexes 43-44.

Exemples de pratiques reconnues efficaces pour développer les compétences :

- Prendre comme point de départ les réalités immédiates des élèves
- Mettre en place des conditions favorables au dialogue (annexes 38-39-40)
- Rendre explicite le processus permettant de formuler une question éthique (annexe 41)
- Inciter les élèves à se poser des questions

DISTINCTION ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES ET SITUATIONS DE COMPÉTENCE

- La situation de compétence correspond à une tâche qui sollicite l'ensemble des composantes de la compétence. En situation d'évaluation, elle vise donc **l'ensemble** des critères d'évaluation.
- L'activité de connaissances vise l'appropriation, la structuration ou la consolidation d'un apprentissage. En situation d'évaluation, seul le critère d'évaluation *Maîtrise des connaissances* est visé.

Le tableau suivant présente des exemples d'activités de connaissances et de situations de compétence.

	Activités de connaissances (exemples)	**Situations de compétence (caractéristiques)**
Réfléchir sur des questions éthiques et pratiquer le dialogue	• Associer des actions à des valeurs ou à des normes • Énumérer les normes en place dans l'école • Nommer des éléments qui contribuent au caractère unique de chaque être humain • Donner des exemples de préjugés ou de stéréotypes présents dans notre société	• Dialogue sur un questionnement éthique
Comprendre le phénomène religieux et pratiquer le dialogue	• Représenter ou nommer une expression du religieux (fêtes, lieux de culte, symboles…) • Nommer la tradition religieuse se rattachant à une expression du religieux • Classer plusieurs expressions du religieux selon leur tradition d'origine	• Comprendre un phénomène religieux

Les situations de compétence et les activités de connaissances sont les traces retenues pour constituer le résultat de la compétence. Il importe donc que des discussions soient menées dans le cadre des normes et modalités de l'école pour établir la proportion relative de ces deux éléments en assurant une place plus importante aux situations de compétence. Vous trouverez une recommandation à cet égard à l'annexe 2.

Les tableaux ci-dessous présentent les critères d'évaluation des *Cadres d'évaluation*. La référence aux critères d'évaluation comme outils de rétroaction permet à l'élève de comprendre les aspects de la compétence sur lesquels il doit ajuster ses façons de faire.

Évaluer les ACTIVITÉS DE CONNAISSANCES Critère d'évaluation : Maîtrise des connaissances	**Connaissances ciblées par la progression des apprentissages :**
Lorsque l'évaluation porte sur la maîtrise des connaissances, le résultat de l'élève est la somme de points obtenus à un ensemble de réponses correctes. Les outils d'évaluation utilisés doivent référer au critère d'évaluation *Maîtrise des connaissances*.	• Thèmes et éléments de contenu associés à la réflexion éthique ou la compréhension d'un phénomène religieux • Thèmes et éléments de contenu associés à la pratique du dialogue

Évaluer les SITUATIONS DE COMPÉTENCES Critères d'évaluation (et éléments observables)		**Pondération des critères d'évaluation** La pondération des critères indiquée découle d'une recommandation des Services éducatifs. **1er, 2e et 3e cycles**
Réfléchir sur des questions éthiques **Pratiquer le dialogue**	**Traitement éthique d'une situation** ↬ Description de la situation ↬ Comparaison de points de vue ↬ Formulation d'une question éthique (2e et 3e cycle) ↬ Considération de repères (2e et 3e cycle)	**40%**
	Évaluation pertinente des options ↬ Proposition d'options liées à la situation ↬ Description des effets des options proposées ↬ Sélection d'options favorisant le vivre-ensemble	**40%**
	Pratique appropriée du dialogue ↬ Établissement de liens entre ce qui est connu et l'objet du dialogue (1er cycle) ↬ Application de procédés qui contribuent au déroulement du dialogue ↬ Interrogation de points de vue (2e et 3e cycle)	**20%**

Comprendre le phénomène religieux **Pratiquer le dialogue**	**Traitement adéquat des expressions du religieux** ↬ Description d'expressions du religieux ↬ Association d'expressions du religieux à leur tradition d'origine ↬ Association d'expressions du religieux à des éléments de l'environnement social et culturel ↬ Explication juste de la signification des expressions du religieux (2e et 3e cycle)	**40%**
	Prise en compte appropriée de la diversité ↬ Présentation de diverses façons de penser et d'agir dans une ou plusieurs traditions religieuses ↬ Présentation de diverses façons de penser et d'agir dans la société	**40%**
	Pratique appropriée du dialogue ↬ Établissement de liens entre ce qui est connu et l'objet du dialogue (1er cycle) ↬ Application de procédés qui contribuent au déroulement du dialogue ↬ Interrogation de points de vue (2e et 3e cycle)	**20%**

Il se peut que pour une situation d'évaluation donnée, l'enseignant décide d'octroyer une plus grande pondération à certains critères. Sur l'ensemble de l'année, les pratiques évaluatives devraient par contre se rapprocher des valeurs mentionnées dans le tableau ci-dessus.

Vous trouverez à l'annexe 42, des grilles d'évaluation pour la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* et la compétence *Comprendre le phénomène religieux.*

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

LES DISPOSITIFS DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

La différenciation pédagogique réfère à la flexibilité de l'enseignant d'offrir des choix planifiés aux élèves tout au long de la démarche d'enseignement-apprentissage. Celle-ci doit s'appuyer sur des modalités organisationnelles de la classe favorisant l'autonomie des élèves. L'enseignant aura dès lors la possibilité de diversifier les thèmes, les contenus et le matériel pédagogique exploités avec les élèves. Il pourra aussi les guider dans le développement de leurs compétences par le biais de processus de natures différentes et leur permettre d'exploiter différents modes de production pour rendre compte de leurs apprentissages.

L'exploitation d'approches pédagogiques variées fait de l'enseignement un gage de réussite pour soutenir le développement des compétences des élèves. De nombreuses recherches font état de pratiques pédagogiques reconnues efficaces qu'on peut associer aux dispositifs de la différenciation.

Structures

Correspond aux moyens d'organiser ou d'aménager la classe, aux types de regroupement des élèves *(Travail en grand groupe, en sous-groupes d'intérêts ou de besoins, en dyades, individuel, etc.)*, à la gestion des ressources, etc.

Exemples d'approches pédagogiques

- L'enseignement par projets
- Apprentissages collaboratifs
- Les ateliers d'écriture
- Les centres mathématiques
- Exploitation de la classe inversée

Processus

(d'apprentissage ou d'enseignement)

Correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre le contenu *(gestion mentale)* au moyen de cheminements différents selon leur style d'apprenants.

Ce sont les activités développées pour aider l'élève à donner un sens à ses apprentissages.

Exemples d'approches pédagogiques

- Enseignement stratégique
- Enseignement explicite
- Manipulations
- Démonstrations
- Démarche d'investigation
- Enseignement réciproque

Dispositifs de la différenciation pédagogique

Contenus

Ce que les élèves doivent apprendre *(faits, connaissances, etc.)*, comprendre *(concepts, principes, etc.)* et savoir-faire *(habiletés)*.

C'est aussi les moyens par lesquels les élèves s'approprient les informations *(livres, lectures, vidéos, démonstrations, etc.)*.

Exemples d'approches pédagogiques

- Exploitation de la littérature jeunesse selon les profils de lecteurs
- Exploitation d'évènements historiques, de personnages marquants, de l'actualité
- Enseignement des critères d'évaluation

Productions

Moyen par lequel l'élève montre ce qu'il a compris et appris.

Exemples d'approches pédagogiques

- Écrire à la manière de…
- Production écrite
- Communication orale
- Démonstration
- Exploitation de la technologie

Inspiré de : Tomlinson, Carol Ann (2003). La classe différenciée : répondre aux besoins de tous les élèves, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill : Caron, Jacqueline (2008). Différencier au Quotidien, Montréal, Les éditions de la Chenelière.

COMMENT DIFFÉRENCIER?

Vous trouverez ci-dessous des exemples illustrant comment différencier selon les dispositifs de la différenciation pédagogique.

Comment différencier les CONTENUS?	⇨ Varier les textes pour une même tâche ⇨ Utiliser différents logiciels pour une même tâche ⇨ Utiliser des ressources multimédias variées ⇨ Valoriser les initiatives personnelles ⇨ Tenir compte des intérêts des élèves
Comment différencier les PROCESSUS?	⇨ Utiliser des centres d'apprentissage ⇨ Utiliser des ateliers à vocations différentes *(ateliers d'enrichissement, ateliers de consolidation des apprentissages, etc.)* ⇨ Exploiter différents modes de représentation *(organisateurs graphiques, plans séquentiels, schémas, diagrammes, etc.)* ⇨ Soutenir la construction des concepts selon différentes modalités *(manipulations, démonstrations, illustrations, etc.)*
Comment différencier les PRODUCTIONS?	⇨ Permettre différents modes d'expression pour la présentation d'un projet tout en conservant les mêmes exigences *(ex : présentation d'une réalité sociale en univers social à l'aide d'un organisateur graphique, d'un dépliant, d'un texte, etc.)* ⇨ Exploiter la technologie *(projet d'écriture à l'aide d'un traitement de texte, ligne du temps numérique, présentation d'une démarche à l'aide d'une application telle que Explain everything, démontrer un phénomène scientifique à l'aide d'animation image par image, etc.)*
Comment différencier les STRUCTURES?	⇨ Varier les regroupements d'élèves *(besoins, niveaux, champs d'intérêt, approches, démarches, projets, etc.)* ⇨ Alterner les activités individuelles, les activités de sous-groupes et les activités collectives ⇨ Modifier l'aménagement de la classe ⇨ Offrir le menu de la journée ou du cours ⇨ Proposer aux élèves des outils pour gérer le temps *(plan de travail à éléments ouverts, tableau de programmation, etc.)* ⇨ Mettre en place des structures d'entraide et de coopération

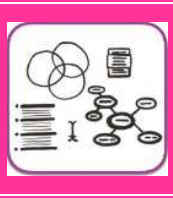
Tomlinson, Carol Ann (2003). La classe différenciée : répondre aux besoins de tous les élèves, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill

LA CONCEPTION UNIVERSELLE DES APPRENTISSAGES

La conception universelle de l'apprentissage avance que l'on doit considérer la diversité des apprenants comme une norme, la construction des savoirs étant propre à chaque individu (constructivisme). Cela signifie donc de planifier l'accessibilité des apprentissages pour tous dès le départ plutôt que de faire des ajustements continuels selon les besoins qui émergent des élèves. Elle mise sur une planification inclusive de l'enseignement plutôt que sur le seul accommodement des besoins individuels.

La CUA, tout comme les dispositifs de la différenciation, mise sur la façon de présenter l'information (le quoi), les possibilités offertes aux élèves pour exprimer ce qu'ils savent (le comment) et l'importance de stimuler l'intérêt et la motivation des apprenants (le pourquoi).

Vous trouverez un aperçu des considérations qui découlent de cette tendance ci-dessous.

Réseaux de reconnaissance (QUOI)		
Offrir plusieurs façons de présenter l'information		
La perception	**Le langage utilisé**	**L'encodage de l'information**
		
• divers moyens de présenter l'information • proposer d'autres modes de présentation pour les informations auditives • proposer d'autres modes de présentation pour les informations visuelles	• clarifier le vocabulaire et les symboles • clarifier la syntaxe et la structure • soutenir le décodage du texte, de la notation mathématique et des symboles • faciliter la compréhension du passage d'une langue à l'autre • illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports	• activer les connaissances antérieures • faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles et les idées principales • faire ressortir les relations entre les notions • guider le traitement, la visualisation et la manipulation de l'information • maximiser le transfert et la généralisation

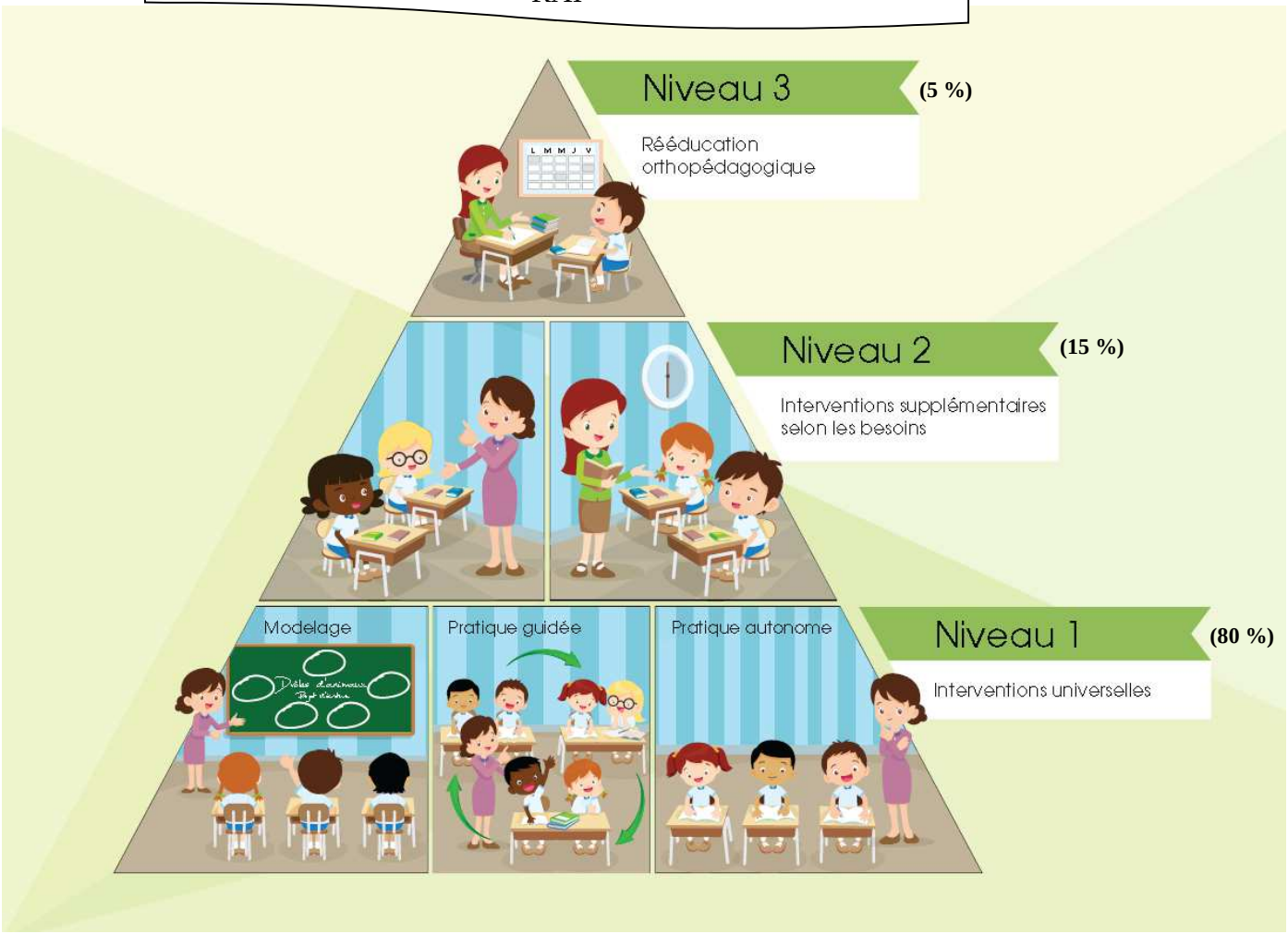
Inspiré de : CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wake_eld, MA: Author.

Réseaux stratégiques (COMMENT)		
Offrir diverses façons aux élèves pour exprimer ce qu'ils savent		
Action physique	**Expression des savoirs**	**Fonctions exécutives**
• varier les méthodes de réaction et d'interaction • optimiser l'accès aux outils et aux technologies	• utiliser plusieurs supports de communication • utiliser plusieurs outils d'élaboration et de composition • développer les compétences avec un soutien échelonné en situation de pratique et de performance	• guider l'élève dans l'établissement d'objectifs appropriés • soutenir la planification et l'élaboration de stratégies • faciliter la gestion de l'information et des ressources • améliorer la capacité de l'apprenant à suivre son progrès

Réseaux affectifs (POURQUOI)		
Stimuler l'intérêt et la motivation envers l'apprentissage		
Éveiller l'intérêt	**Persévérance**	**Autorégulation**
• optimiser les choix individuels et l'autonomie • optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité • minimiser les risques et les distractions	• souligner l'importance des buts et des objectifs • varier les exigences et les ressources pour rendre défis plus stimulants • favoriser la collaboration et la communauté • augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise	• promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation • développer les stratégies d'autoévaluation • développer la capacité d'autorégulation • développer la capacité de réflexion

MODÈLE D'INTERVENTIONS À TROIS NIVEAUX (RAI)

Modèle d'enseignement et d'interventions à 3 niveaux
Réponse à l'intervention
RAI



Le modèle d'enseignement et d'interventions à trois niveaux (RAI) est destiné à contrer le phénomène de l'intervention tardive auprès des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Cette approche, qui a vu le jour aux États-Unis, se caractérise par :

- des interventions s'appuyant sur les données de la recherche ;
- un accent sur la prévention qui se traduit par la mise en place d'un enseignement efficace et de stratégies gagnantes pour tous les élèves, une intervention rapide dès l'apparition des difficultés et une intensification de cette intervention lorsque les difficultés persistent ;
- une évaluation constante des interventions réalisées et des progrès des élèves, car les meilleures interventions ne donnent pas nécessairement les mêmes résultats auprès de tous ;
- un processus de résolution de problèmes qui amène à prendre des décisions en collégialité pour répondre aux besoins des élèves : choix des interventions, fréquence de celles-ci et décisions relatives à leur poursuite ou à leur intensification ;
- un modèle d'intervention à plusieurs niveaux qui permet de faire varier l'intensité de l'intervention.

Niveau universel

Enseignement et interventions efficaces pour tous les élèves.

Au niveau 1, l'intervention prend en compte l'information issue de la recherche en éducation. Elle favorise le développement des compétences attendues chez tous les élèves de la classe. Des ajustements sont proposés à ceux qui rencontrent des difficultés pour qu'ils puissent participer pleinement aux activités de la classe. Un dépistage permet de repérer les élèves qui ont besoin de soutien. Le suivi des progrès des élèves permet de réguler l'intervention.

On peut s'attendre à ce qu'environ 80 % des élèves progressent de façon satisfaisante lorsque l'intervention de niveau 1 est efficace (Brodeur et autres, 2010).

Enseignement supplémentaire ciblé

Enseignement et interventions en sous-groupe de besoin pour répondre rapidement aux besoins des élèves.

Au niveau 2, une intervention intensive est offerte à un ou à plusieurs sous-groupes d'élèves qui rencontrent des difficultés semblables. Par exemple, on propose aux élèves davantage de démonstrations et d'explications, plus d'occasions de mettre en pratique les stratégies enseignées ou d'utiliser leurs connaissances et davantage de rétroactions correctives.

Environ 15 % des élèves nécessitent une intervention de niveau 2.

Ces élèves progressent de façon satisfaisante lorsqu'ils bénéficient d'une intervention efficace à ce niveau en plus de l'intervention de niveau 1.

Niveau d'intervention intensif

Intervention spécialisée et individuelle pour les élèves dont les difficultés persistent.

Au niveau 3, l'intervention est la plus intensive qui soit offerte en milieu scolaire. Elle porte spécifiquement sur les besoins des **élèves dont les difficultés persistent malgré une intervention efficace aux deux premiers niveaux.**

Il importe de documenter les interventions menées auprès de l'élève avant de référer un élève au niveau 3.

Environ 5 % des élèves nécessitent une intervention de niveau 3.

DIFFÉRENCIATION DE L'ÉVALUATION

La différenciation en évaluation réfère aux aménagements ou aux ajustements proposés aux élèves HDAA selon leurs besoins et capacités afin que ceux-ci puissent démontrer leurs apprentissages et témoigner de leurs compétences. Les mesures mises en place sont établies dans le cadre de la démarche du plan d'intervention.

Mesures d'adaptation

Les **mesures d'adaptation** atténuent les obstacles que l'élève peut rencontrer en raison de ses caractéristiques personnelles. Elles permettent à l'élève de réaliser **les mêmes apprentissages que les autres** ou d'en faire la démonstration. Ces mesures font l'objet d'un suivi afin d'en assurer la pertinence et l'efficacité. Lorsque c'est approprié, elles font l'objet d'un estompage.

Mesures de modification

Les **mesures de modification** atténuent les obstacles que l'élève peut rencontrer en raison de ses caractéristiques personnelles. Elles **modifient les exigences** des tâches demandées afin de permettre à l'élève de réaliser des apprentissages au meilleur de ses capacités. Ces mesures font l'objet d'un suivi afin d'en assurer la pertinence et l'efficacité.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport , Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers © Gouvernement du Québec , 2014

MESURES D'ADAPTATION EN CONTEXTE D'ÉVALUATION

Pour démontrer ses apprentissages, un élève peut bénéficier de certaines adaptations lors des moments d'évaluation. Les adaptations varient selon la compétence et la matière visée et certaines d'entre elles doivent faire l'objet d'un apprentissage *(ex : outils d'aide à la lecture ou à l'écriture, utilisation appropriée du temps supplémentaire, etc.)*.

Critères d'admissibilité pour mettre en place des mesures d'aide en contexte d'évaluation

(Extrait du document *Considérations pour établir les mesures d'adaptation à mettre en place en situation d'évaluation (mai 2011 MEES*)

- La situation de l'élève nécessite l'établissement d'une démarche de plan d'intervention. Le plan repose sur une analyse rigoureuse de la situation de l'élève réalisée par les intervenants concernés de l'équipe du plan d'intervention.
- L'élève aura bénéficié préalablement d'interventions systématiques, fréquentes et ciblées visant notamment l'apprentissage de stratégies tout au long de son parcours scolaire. Malgré ces interventions, l'élève ne peut faire la démonstration de ses apprentissages, car les difficultés persistent et il ne progresse pas suffisamment pour répondre aux exigences de la tâche ciblée telle que réalisée par les élèves de son groupe.
- Il est impératif de maintenir l'enseignement des stratégies avec ou sans l'aide technologique.
- Il doit y avoir une adéquation entre le besoin particulier de l'élève, la mesure de soutien choisie et ce qui doit être évalué. Cette adéquation permet notamment de vérifier si la mesure choisie doit être considérée comme une adaptation ou une modification.
- La mesure doit révéler un caractère indispensable pour l'élève afin de lui permettre de développer, d'exercer et de démontrer sa compétence. Sans l'utilisation de la mesure d'adaptation, il serait impossible pour l'élève de répondre aux exigences des tâches à réaliser.

ADAPTATIONS découlant des besoins de l'élève (Annexe 46)	
Environnement	Endroit isolé *(local autre que la classe, emplacement stratégique en classe, paravent, etc.)*
	Recourir à un équipement adapté *(coquilles anti-bruit, coussin lourd, vélo-pupitre, chaise ballon, Tangle, Toobaloo pour lire, éclairage particulier, loupe, plan incliné, etc.)*
Durée	Octroi de pauses fréquentes
	Temps supplémentaire (1/3)
Assistance	Rétroaction vocale du texte écrit par l'élève
	Assistance scripteur
	Assistance lecteur *(lecture mécanique du texte écrit)*
Présentation visuelle	Présentation plus aérée
	Différents types de feuilles *(de couleur, quadrillée, etc.)*
	Adoption d'un format différent *(paysage, portrait, agrandissement, etc.)*
	Délimiter l'espace réservé à l'écriture *(ajout de lignes, cadre, encadré, etc.)*
	Grossissement du format de la police d'écriture, des trottoirs d'écriture
	Imprégnation syllabique du texte à lire
	Utilisation d'une règle cache *(carton avec ouverture pour cacher une partie du texte)*
	Découper les questions d'un questionnaire et remettre une à la fois
Stratégies	Utilisation de référentiels liés aux stratégies *(Stratégies d'autocorrection, banque de mots, schéma de récit, structure d'une lettre, stratégies de lecture, cartes de sons, types de questions, règles lors des discussions liées à la communication orale, etc.)*
	Permettre l'utilisation de procédures lorsque l'aide-mémoire mathématique est permis *(technique d'addition des nombres décimaux, technique pour la division, etc.)*
	Lecture à voix haute pour vérifier la cohérence et les structures de phrases
Communication de la réponse	Permettre de répondre selon différentes modalités *(réponses enregistrées, surlignées dans le texte, démarche mathématique enregistrée ou photographiée, copie brouillon corrigée avec traces en tant que copie finale (écrire), communication orale préenregistrée ou présentée devant un groupe restreint, etc.)*
Outils numériques	Permettre à l'élève d'écrire son texte ou de répondre aux questions à l'ordinateur *(version formulaire d'une épreuve par exemple)*
	Synthèse vocale (Word Q): *Écoute du texte en tout ou en partie, Accélérer la vitesse de lecture, écouter ce qui a été effectivement écrit, vérifier à l'écoute si toutes les composantes de la phrase sont présentes, etc.*
	Prédicteur de mots (Word Q ou dictionnaire électronique)
	Correcteurs orthographique, grammatical ou phonologique *(Antidote, Médialexie, etc.)*
Autre	

OUTILS D'AIDE À LA LECTURE ET À LA RÉDACTION

L'aide technologique est une assistance qui permet à l'élève de réaliser une tâche qu'il ne pourrait réaliser (ou réaliser difficilement) sans celle-ci.

L'aide technologique doit être utilisée sur une base régulière par l'élève dans les situations d'apprentissage comme dans les situations d'évaluation. La formation de l'élève sur l'utilisation de l'aide technologique afin qu'il se l'approprie tant sur le plan technique que sur le plan pédagogique est cruciale.

Les outils autorisés doivent permettre à l'élève d'exercer son jugement et de conserver son autonomie.

En contexte d'évaluation, l'accès au réseau Internet ne peut être permis.

OUTILS D'AIDE SELON LES BESOINS DES ÉLÈVES			
Besoins	**Fonction**	**OUTILS (PRODUITS)** Gratuit	Payant
⇨ Enregistrer ses idées avant d'écrire un texte ⇨ Dicter ses réponses au lieu de les écrire. ⇨ Etc.	**Voix numérisée** Principe du magnétophone. Logiciel qui convertit la voix en format sonore numérique *(MP3 ou WAV).*	Audacity	Windows Média Player
⇨ Écouter le texte en tout ou en partie afin de consacrer davantage les ressources cognitives à sa compréhension ⇨ Accélérer la vitesse de lecture ⇨ Écouter ce qui a été effectivement écrit ⇨ Vérifier à l'écoute si toutes les composantes de la phrase sont présentes ⇨ Lecture des questions ⇨ Etc.	**Synthèse vocale** Lecture par une voix synthétique d'un texte numérique. Le logiciel lit le texte tel qu'il est écrit. La plupart des outils permettent la mise en évidence de mots qui peut prendre différentes formes : surbrillance, sur le mot, double surbrillance sur la phrase et le mot, flèche, etc.	Balabolka Donner la parole DSpeech Natural Reader	WordQ Kurzweil Médialexie Natural Reader
⇨ Pour contrer les difficultés motrices et praxiques ⇨ Accélérer la vitesse et permettre de consacrer les ressources cognitives à la cohérence du texte, le développement des idées, etc. ⇨ Pour répondre aux questions	**Éditeur de texte** Logiciel de traitement de texte.		Word Pages Adobe formulaire
⇨ Produire un texte ou ***(sauf en français écriture et anglais écriture)*** pour répondre aux questions ⇨ Etc.	**Reconnaissance ou dictée vocale** La reconnaissance vocale vise à convertir la voix humaine en texte écrit sous un format numérique.		Dragon Naturally Speaking Médialexie SpeakQ
⇨ Permet de sélectionner le mot bien orthographié parmi un choix ⇨ Pour augmenter la vitesse d'écriture ⇨ Etc.	**Prédiction de mots** C'est un logiciel qui propose un choix de mots à chaque lettre tapée au clavier. Les mots proposés tiennent généralement compte de la structure lexicale du texte et des règles de grammaire.	DICOM	WordQ Médialexie Kurzweil WoDy
⇨ Pour obtenir une présentation visuelle des idées ⇨ pour générer des idées et créer des liens entre les idées. ⇨ Etc.	**Idéateur** Logiciel permettant d'organiser les idées en les reliant entre elles sous forme de schéma ou de cartes d'organisation d'idées.	CMap Freemind Wordle Xmind	Inspiration
⇨ Effectuer la révision du texte : phrase, vocabulaire ⇨ Orthographier correctement les mots ⇨ Effectuer les accords nécessaires ⇨ Accéder à des dictionnaires spécialisés électroniques ⇨ Etc.	**Correcteur orthographique et grammatical**		Antidote Kurzweil Cordial (Médialexie) Word
⇨ Effectuer la révision du texte : phrase, vocabulaire ⇨ Orthographier correctement les mots ⇨ Effectuer les accords nécessaires ⇨ Accéder à un dictionnaire phonologique ⇨ Etc.	**Correcteur phonologique** C'est un outil permettant de corriger les erreurs courantes, erreurs qui ne sont pas prises en charge par les correcteurs d'orthographe et les correcteurs grammaticaux « standard »		Médialexie (*Écriveur*)
⇨ Prédicteur de mot qui permet de sélectionner celui qui est bien orthographié parmi un choix ⇨ Pour augmenter la vitesse d'écriture ⇨ Etc.	**Dictionnaire électronique**		Lexibook Franklin

GESTION DU TEMPS ET TEMPS SUPPLÉMENTAIRE

L'octroi de temps supplémentaire en contexte d'évaluation constitue une mesure d'**ADAPTATION.** Il doit être permis strictement pour un élève dont le plan d'intervention stipule que cette mesure lui permet de faire la démonstration de ses apprentissages **et de se maintenir en situation de réussite**.

Il faudrait suivre l'utilisation réelle de cette mesure par l'élève. En effet, une analyse de la situation devrait permettre de se questionner sur la pertinence de cette mesure et de choisir le moyen le plus approprié pour répondre aux besoins et capacités de l'élève. Voici quelques pistes de réflexion à cet égard :

- ⇨ Quelles sont les forces, les capacités et les stratégies de l'élève qui donnent les meilleurs résultats?
- ⇨ Quels sont les défis que l'élève doit relever (organisation, inattention, lenteur d'exécution, amorce du travail difficile, priorisation des actions, difficulté de planification, anxiété, etc.)?
- ⇨ Comment soutenir l'élève à développer les stratégies compensatoires pour contrer les difficultés mentionnées? D'autres solutions ont-elles été envisagées (pauses fréquentes, outils sensoriels, etc.)?
- ⇨ Est-ce que l'élève utilise le temps supplémentaire alloué? En tout? En partie? Régulièrement? Seulement dans des situations précises?
- ⇨ Un enseignement explicite des stratégies de gestion du temps a-t-il été dispensé (objectif de la stratégie, modelage, pratique guidée, support visuel, gestion de l'ordre des questions, etc.)?

Bref, il importe d'explorer différentes solutions possibles afin de s'assurer que la mesure répond réellement au besoin spécifique de l'élève.

Octroyer **plus du tiers du temps** à un élève revient à **MODIFIER** les exigences de la tâche attendue et **cette mesure ne devrait pas être appliquée.**

Il serait plus avantageux d'apporter des modifications en diminuant les exigences de la tâche afin que l'élève soit en mesure de produire un résultat qui tiendra compte de ses capacités.

En permettant à l'élève de faire la démonstration de ses apprentissages, il faudra planifier des interventions qui visent l'estompage de cette mesure en haussant graduellement les exigences fixées à l'élève.

MODIFICATIONS EN CONTEXTE D'ÉVALUATION

Pour certains élèves, les adaptations ne sont pas suffisantes pour leur permettre de démontrer leurs apprentissages. Il faut alors mettre en place des mesures d'aide de l'ordre de la **modification, c'est-à-dire des mesures qui diminuent les exigences des tâches.**

De telles mesures appliquées en contexte d'évaluation doivent être prises en compte dans la constitution du résultat de l'élève.

Vous trouverez dans les pages qui suivent des exemples de mesures d'aide qui peuvent être inscrites au plan d'intervention ainsi que la manière dont les résultats devraient être ajustés. Ces exemples découlent des pratiques d'enseignants et d'orthopédagogues lors d'une collecte d'informations auprès d'eux.

Nous encourageons les personnes impliquées dans la démarche d'intervention à recourir prioritairement à des alternatives didactiques avant de faire appel à des modifications, ces dernières ayant un impact sur le résultat de l'élève.

Exemples de modification	Alternatives à la mise en place de modification
Autoriser l'utilisation de la calculatrice ou des tables de multiplication	Permettre l'utilisation d'une grille de nombres *(0 à 100)* ou d'une grille de 100 cases pour effectuer des dispositions rectangulaires pour trouver le produit.
Soutenir l'élève dans l'organisation et le développement de ses idées *(au moment de la rédaction de la version provisoire d'un texte)*	Rappeler à l'élève la stratégie « dessiner une carte schématique pour structurer ses idées »
Orienter la recherche d'information par des indices	Rappeler à l'élève d'utiliser la stratégie « identifier l'idée principale d'un paragraphe »

Le recours aux modifications doit reposer sur un **principe de gradation** *(progression)* **et d'estompage** *(atténuation ou retrait graduel).*

Voici certaines balises qui pourraient guider les décisions prises dans la démarche du plan d'intervention :

- Avant de recourir à des modifications, on évalue la possibilité de mettre en place des mesures **d'adaptation** et on planifie celles-ci afin qu'elles tiennent compte des besoins de l'élève ;
- Dans l'optique où les adaptations ne suffisent pas à l'élève pour faire la démonstration de ses compétences, on met en place des modifications permettant à l'élève d'atteindre minimalement le **seuil de réussite**;
- Lorsque le recours à des modifications ne permet pas à l'élève de démontrer ses apprentissages, on planifie l'utilisation d'un **bulletin personnalisé** qui permet de rendre compte des apprentissages de l'élève selon l'année du cycle où il fait ses apprentissages. Ce bulletin s'adresse aux élèves qui présentent un retard important particulièrement en français et en mathématique.

En contexte d'évaluation de fin d'année, le contenu des épreuves ne peut être modifié pour en assurer la validité.

Exceptionnellement, des mesures d'aide pourraient être mises en place : soutien apporté à l'élève dans sa compréhension des consignes à suivre, des contraintes à respecter ou dans la phase de réalisation de la tâche.

IMPACT DES MODIFICATIONS EN ÉVALUATION
ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS

Les interventions choisies de l'ordre de la modification pour la compétence *Écrire des textes variés* sont normalement associées à un critère. Vous trouverez ci-dessous des exemples de modifications selon les critères ainsi que la modalité pour ajuster la performance d'un élève. L'annexe 51 présente des exemples d'activités de connaissances et un projet d'écriture modifiés pour permettre à un élève de faire la démonstration de sa compétence à écrire.

CRITÈRES	EXEMPLES DE MODIFICATIONS-Choisir des mesures qui laissent de l'autonomie à l'élève. *Il est important de consigner le type d'aide apportée sur la copie de l'élève (annexe 48).*
Adaptation à la situation de communication	• Soutenir l'élève dans le choix de l'information au moment de la rédaction du plan • Soutenir l'élève dans l'organisation et le développement de ses idées au moment de la version provisoire • Diminuer le nombre d'éléments obligatoires à respecter • Correction d'une partie du texte seulement *(ex : 2 paragraphes sur 4)*
Cohérence du texte	• Recommandation ou proposition d'une structure de présentation des idées *(logique ou chronologique)* • Identifier les termes substituts sans référent ou les termes substituts créant une ambiguïté dans la version provisoire • Correction d'une partie du texte seulement *(ex : 2 paragraphes sur 4)*
Utilisation d'un vocabulaire approprié	• Identifier le vocabulaire inadéquat dans la version provisoire • Identification des répétitions dans la version provisoire • Fournir une liste de mots supplémentaires en lien avec le sujet (*Distinction à faire avec la liste de mots qu'un élève ou le groupe peuvent constituer pour s'approprier les sujets (affiche, feuille de notes)* • Correction d'une partie du texte seulement *(ex : 2 paragraphes sur 4)*
Construction de phrases et ponctuation appropriées	• Recommandations ou correction de la syntaxe dans la version provisoire du texte *(délimiter les phrases, identifier les oublis de mots, identifier les phrases boiteuses, etc.)* • Diminuer le nombre de phrases à produire • Correction d'une partie du texte seulement *(ex : 2 paragraphes sur 4)*
Respect de l'orthographe lexicale et grammaticale	Avec la mise en place **d'outils d'aide à la lecture et l'écriture, on ne devrait pas apporter de modifications qui viseraient ce critère sauf dans le cas d'un élève ayant un trouble spécifique.** • Souligner les erreurs d'orthographe lexicale des noms communs • Souligner les erreurs d'orthographe lexicale des déterminants • Souligner les erreurs d'orthographe lexicale des transformations de mots

AJUSTEMENT DU RÉSULTAT DE L'ÉLÈVE SUITE À LA MISE EN PLACE DE MODIFICATIONS :

- Identifier la modification qui répond à la situation de besoin;
- Identifier le critère visé par la modification;
- Évaluer le niveau de modification selon la grille ci-dessous.

* *(5 %)*	** *(10 %)*	*** *(15 %)*	**** *(20 %)*
Le niveau de modification est **léger**	Le niveau de modification est **modéré**	Le niveau de modification est **important**	Le niveau de modification est **majeur**

- **Attribuer une valeur de <u>5 % par étoile</u> et retrancher du résultat obtenu par l'élève au critère visé par la modification.**

  Ex de calcul pour un élève ayant eu un niveau d'aide de 4* pour un critère.

L'élève obtient 17/20 pour le critère.	
20 % de 17 = 3,4 soit 17 – 3,4 = 13,6. L'élève aura donc la note 13,6/20	L'élève ne peut accéder qu'à 80 % de son résultat soit 80 % *17 = 13,6 (ou 0,8 x 17 = 13,6) L'élève obtient donc 13,6/20

<u>Modifications non acceptées :</u>

- Envoyer le texte à écrire à la maison quand ce n'est pas permis pour l'ensemble des élèves de la classe.
- Recourir à un scripteur lors de l'élaboration du texte.

IMPACT DES MODIFICATIONS EN ÉVALUATION
LIRE DES TEXTES VARIÉS

Dans le cas de la compétence *Lire des textes variés*, il n'est pas approprié de classer les modifications selon les critères puisque ces dernières peuvent toucher les uns comme les autres. On peut prétendre que la mise en place de modifications **permettra à l'élève d'accéder à un niveau de performance plus grand pour l'ensemble des réponses fournies aux questions et donc, l'ensemble des critères.** Les annexes 52-53 présentent des exemples de tâches modifiées pour permettre à un élève de faire la démonstration de sa compétence à lire.

CRITÈRES	**EXEMPLES DE MODIFICATIONS-Choisir des mesures qui laissent de l'autonomie à l'élève.** *Il est important de consigner le type d'aide apportée sur la copie de l'élève (Annexe 47)*
Compréhension des éléments significatifs d'un texte **Interprétation plausible d'un texte** **Justification pertinente des réactions à un texte** **Jugement critique sur des textes littéraires**	• Fournir un texte annoté *(expliquer des termes, fournir des synonymes, illustrer, etc.)* • Fournir à l'élève des organisateurs graphiques complétés pour orienter sa lecture • Cibler le paragraphe où se trouve l'information recherchée (pour une question ou l'ensemble des questions) • Souligner la phrase où se trouve l'information • Orienter la recherche d'information par des indices • Souligner des mots plus importants dans une consigne • Reformuler la question • Répondre partiellement à une question et demander à l'élève de compléter l'information • Offrir des choix de réponses • Accepter que l'élève souligne la phrase dans laquelle se retrouvent des éléments de réponse • Retirer des questions jugées non accessibles à l'élève • Changer le niveau de complexité d'un texte

AJUSTEMENT DU RÉSULTAT DE L'ÉLÈVE SUITE À LA MISE EN PLACE DE MODIFICATIONS :

Considérer le niveau d'aide **global** alloué à l'élève selon la grille ci-dessous.

* *(5 %)*	** *(10 %)*	*** *(15 %)*	**** *(20 %)*
Le niveau de modification est **léger**	Le niveau de modification est **modéré**	Le niveau de modification est **important**.	Le niveau de modification est **majeur**

Attribuer une valeur de 5 % par étoile et retrancher de la **note totale** obtenue par l'élève ou calculer 80 % de son résultat (voir page 46). **Si une modification visait le retranchement d'une question, il faut soustraire le nombre de points alloués à la question visée.**

Lecture des questions d'une situation d'évaluation

Au **1er cycle du primaire**, on souhaite vérifier avant tout la compréhension du texte. Une première lecture des questions par l'enseignante ou l'enseignant est donc autorisée. La lecture des questions en contexte d'évaluation ne devrait pas mener à leur reformulation, ni à une discussion sur le contenu. Une demande d'explication à la suite de la lecture des questions menant nécessairement à une reformulation représente donc une modification.

Au 2e et 3e cycle du primaire, on devrait **laisser les élèves lire individuellement les questions**. Les questionnaires sur le texte devraient être remis aux élèves seulement **après la lecture des textes** (et non avant).

IMPACT DES MODIFICATIONS EN ÉVALUATION
COMMUNIQUER ORALEMENT

Dans le cas de la compétence *Communiquer oralement*, les modifications s'appliquent à l'ensemble des critères.
Pour mesurer l'impact d'une modification sur le résultat de l'élève, considérer le niveau d'aide selon la grille ci-dessous.

* *(5 %)*	** *(10 %)*	*** *(15 %)*	**** *(20 %)*
Le niveau de modification est **léger**	Le niveau de modification est **modéré**	Le niveau de modification est **important**.	Le niveau de modification est **majeur**

Attribuer une valeur de 5 % par étoile et retrancher de la **note totale** obtenue par l'élève ou calculer 80 % de son résultat.

CRITÈRES	**EXEMPLES DE MODIFICATIONS** **Choisir des mesures qui laissent de l'autonomie à l'élève.** *Il est important de consigner le type d'aide apportée sur la grille de correction de l'élève.*
Réaction témoignant d'une écoute efficace **Adaptation à la situation de communication** **Utilisation des formulations appropriées**	• Rappeler les intentions de communication lors de la prise de parole • Permettre à l'élève de lire sa présentation • Soutenir l'élève dans l'organisation de sa pensée, ses phrases ou son discours • Diminuer le nombre de critères d'évaluation

IMPACT DES MODIFICATIONS EN ÉVALUATION

RÉSOUDRE UNE SITUATION PROBLÈME

Modification non acceptée :

Faire parvenir la mise en situation à la maison.

En mathématique, les grilles sont construites de façon telle qu'elles permettent dans leurs libellés de tenir compte de l'impact des interventions menées auprès de l'élève.

A	B	C	D	E
▪ Peut avoir besoin d'interventions **mineures** pour clarifier **certains** aspects de la situation-problème.	▪ Peut avoir besoin d'interventions pour clarifier **certains** aspects de la situation-problème.	▪ A besoin d'interventions pour clarifier **plusieurs** aspects de la situation-problème.	▪ A besoin d'interventions pour clarifier la **plupart** des aspects de la situation-problème.	▪ A besoin d'interventions pour clarifier **tous** les aspects de la situation-problème.
Balise de correction : on ne peut avoir une note plus élevée à un critère que celle obtenue au 1er critère.				

CRITÈRES	EXEMPLES DE MODIFICATIONS **Choisir des mesures qui laissent de l'autonomie à l'élève.** *Il est important de consigner le type d'aide apportée sur la copie de l'élève (Annexe 49).* *L'annexe 54 présente des exemples de modifications apportées dans une situation-problème et la façon dont on doit tenir compte de celles-ci.*
Manifestation, oralement ou par écrit, de la compréhension de la situation-problème	***Planification des étapes à franchir*** ▪ Fournir un plan de travail amorcé ou complet ▪ Supprimer une étape ou des étapes ***Identification des données pertinentes*** ▪ Soutenir l'élève à schématiser le problème ▪ Réduire la quantité d'informations à traiter ***Prise en compte des contraintes de la situation- problème*** ▪ Guider un élève par un questionnement dirigé dans le respect d'une contrainte ▪ Diminuer le nombre de contraintes ***Clarification des aspects de la situation-problème par diverses interventions*** ▪ Soutenir l'élève dans l'interprétation des données pour une étape en particulier ▪ Aider l'élève à faire des liens entre les données de la situation-problème ▪ Structurer une étape en sous-étapes ▪ Aider l'élève à faire des liens entre les étapes

Exemple de modification : Structurer une étape en sous-étapes.

Sans cette mesure, l'élève n'aurait pas procédé à la résolution d'une partie du problème.

Ainsi, le résultat de l'élève est au mieux situé au niveau **B.** Le résultat de l'élève variera en fonction des **autres erreurs** commises dans la tâche.

Mobilisation correcte des concepts et processus requis pour produire une solution appropriée	***Sélection des concepts et processus mathématiques requis*** ▪ Indiquer un ou des concepts et processus à mobiliser. ***Application correcte des concepts et processus requis*** ▪ Expliquer un concept ou un processus ▪ Aider dans l'application d'un concept ▪ Simplifier des éléments de la situation de manière à faire appel à des concepts et des processus en deçà des exigences du niveau d'appartenance de l'élève ▪ Rectifier la solution ou certaines parties de la solution, etc. ▪ Permettre l'utilisation de la calculatrice *(lorsque ce n'est pas permis dans le guide d'administration)*

Exemple de modification : soutien pour effectuer une multiplication, un des concepts de la tâche.

Sans cette mesure, l'élève aurait commis une erreur procédurale. Il faut donc considérer cette aide comme une **erreur procédurale par omission**. Ainsi, le résultat de l'élève est au mieux situé au niveau **B.** Le résultat de l'élève variera en fonction des **autres erreurs** commises dans la tâche.

IMPACT DES MODIFICATIONS EN ÉVALUATION
RAISONNER

La grille d'évaluation de cette compétence permet de tenir compte de l'impact des interventions menées auprès de l'élève en se posant la question suivante : « sans aide, est-ce que l'élève aurait dégagé tous les éléments et toutes les actions lui permettant de répondre aux exigences de la situation? »

L'élève… ↳ Dégage tous les éléments et les actions lui permettant de répondre aux exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage la plupart des éléments et toutes les actions lui permettant de répondre aux exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage les éléments et les actions lui permettant de répondre aux principales exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage des éléments et des actions lui permettant de répondre partiellement à certaines exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage des éléments et des actions ayant peu ou pas de lien avec les exigences de la situation.
Balise de correction : **on ne peut avoir une note plus élevée à un critère que celle obtenue au 1er critère**.				

CRITÈRES	EXEMPLES DE MODIFICATIONS **Choisir des mesures qui laissent de l'autonomie à l'élève.** *Il est important de consigner le type d'aide apportée sur la copie de l'élève (Annexe 50).*
Analyse adéquate de la situation d'application	***Identification des éléments et des actions permettant de répondre aux exigences de la situation*** ▪ Soutenir l'élève à schématiser le problème ▪ Fournir les données implicites ▪ Réduire la quantité d'informations à traiter ▪ Mener un questionnement dirigé ▪ Supprimer une étape ou des étapes ▪ Diminuer le nombre de contraintes ▪ Aider l'élève à faire des liens entre les données ou entre les étapes ▪ Structurer une étape en sous-étapes ***Choix des concepts et des processus mathématiques requis*** Indiquer des concepts et des processus à mobiliser

Exemple de modification : Faire des liens entre les étapes.

L'aide apportée permet de structurer les calculs de l'élève afin qu'aucune des étapes ne soit omise. Sans cette mesure, l'élève aurait répondu partiellement aux principales ou à certaines exigences de la situation.

Le résultat de l'élève est au mieux situé au niveau **C**. Le résultat de l'élève variera en fonction des **autres erreurs** commises dans la tâche.

Application adéquate des processus requis	▪ Expliquer ou aider dans l'application d'un concept ou d'un processus ▪ Soutenir l'élève dans l'interprétation de données *(vocabulaire, tableaux, graphique, etc.)* ▪ Simplifier des éléments de manière à faire appel à des concepts et des processus en deçà des exigences du niveau d'appartenance de l'élève ▪ Permettre l'utilisation des complémentaires ou des tables de multiplication ▪ Permettre l'utilisation de la calculatrice ▪ Indiquer des erreurs ou des oublis dans le but de faire rectifier la solution ou des parties de la solution

Exemple de modification : soutien pour effectuer une multiplication.

Un des concepts de la tâche	Le concept-clé
Sans cette mesure, l'élève aurait commis une erreur procédurale. Il faut donc considérer cette aide comme une **erreur procédurale par omission**. *L'omission d'un concept ou d'un processus doit être traitée comme une erreur conceptuelle ou procédurale.* Ainsi, le résultat de l'élève est au mieux situé au niveau **C**. Le résultat de l'élève variera en fonction des **autres erreurs** commises dans la tâche.	Sans cette mesure, l'élève aurait commis une erreur procédurale. Il faut donc considérer cette aide comme une **erreur procédurale par omission**. *L'omission d'un concept ou d'un processus doit être traitée comme une erreur conceptuelle ou procédurale.* Ainsi, le résultat de l'élève est au mieux situé au niveau **D**. Le résultat de l'élève variera en fonction des **autres erreurs** commises dans la tâche.

DÉMARCHE D'AIDE AUX ÉLÈVES

En considérant les modèles décrits dans les pages précédentes, l'enseignant voulant présenter un nouvel apprentissage à ses élèves planifie les approches et interventions qu'il mènera auprès d'eux. Il anticipe les difficultés reliées à ce nouvel apprentissage tout comme l'enrichissement qui pourrait s'y ajouter.

Les activités ou SAE prévues devraient permettre à l'élève d'aborder ce nouvel apprentissage plus d'une fois.

Lorsque des élèves ne progressent pas suffisamment dans leurs apprentissages :

- L'enseignant **documente les difficultés** et analyse la situation selon une approche systémique. Il prend donc en considération tous les facteurs pouvant influencer la présence des difficultés observées.
- Il discute des difficultés observées avec l'élève et ses parents au besoin.
- Il peut échanger avec les membres du personnel gravitant autour de l'élève *(orthopédagogue, psychologue, orthophoniste, direction, éducateur spécialisé, etc.)* afin de partager sa perception de la situation et ses observations.
- Il pose des interventions pouvant répondre aux besoins de l'élève. La durée de l'essai de ces interventions est planifiée et prédéterminée.
- Il évalue la progression de l'élève et la réponse aux interventions.

L'enseignant observe des difficultés d'apprentissage **persistantes** chez un élève malgré les interventions dispensées.

Si les difficultés de l'élève se résorbent, la démarche s'arrête ici.

L'enseignant garde tout de même l'élève à l'œil.

Mise en place d'un **plan d'intervention ou d'un plan d'action** pour soutenir l'élève. :

⇒ Des interventions supplémentaires, spécifiques et ciblées seront offertes à l'élève (RAI niveau 2). La progression de l'élève ainsi que la réponse aux interventions sont documentées et planifiées.

⇒ Mise en place de **mesures d'adaptation** pouvant soutenir la réussite (mise à l'essai en contexte d'apprentissage, puis application en contexte d'évaluation par la suite).

⇒ Référence à des services spécialisés au besoin par le biais des formulaires en vigueur selon le service concerné.

⇒ Mise en place d'objectifs et de moyens précis selon les besoins de l'élève.

L'enseignant observe des difficultés d'apprentissage **persistantes** chez un élève malgré les interventions dispensées.

Si les difficultés de l'élève s'atténuent, la démarche s'arrête ici.

Le plan d'intervention est révisé périodiquement et les besoins de l'élève sont réévalués.

Un **estompage** des mesures d'adaptation est planifié **si possible**.

Si les difficultés persistent, des interventions **intensives et spécialisées** sont offertes à l'élève (RAI niveau 3) :

1. Analyse en équipe-multi de la situation de la progression de l'élève (identification des besoins prioritaires et des mesures pouvant soutenir sa réussite, révision du plan d'intervention).
2. Référence à un service spécialisé au besoin par le biais des formulaires en vigueur selon le service concerné.
3. Si l'élève n'est toujours pas en situation de réussite, mise à l'essai de mesures de **modifications** en contexte d'apprentissage. Planifier d'abord des modifications favorisant au moins l'atteinte le seuil minimal de réussite.
4. Si les mesures de modifications permettent à l'élève de faire la démonstration de ses apprentissages et de ses compétences, mise en place en contexte d'évaluation et prise en considération dans le calcul du résultat.
5. Observation de la progression de l'élève et analyse de l'impact des mesures appliquées sur la

Si les difficultés importantes de l'élève persistent toujours et que son développement est compromis, l'équipe-multi analyse les solutions pouvant répondre aux besoins de l'élève :

- Si la progression des apprentissages est en péril et que le retard scolaire s'accentue : mise en place d'un bulletin personnalisé.
- Référence en classe à effectif réduit si pertinent.

Si les difficultés de l'élève s'atténuent, les modifications nécessaires à la réussite de l'élève sont notées au plan d'intervention et les besoins de l'élève sont réévalués périodiquement.

Un **estompage** des modifications est planifié.

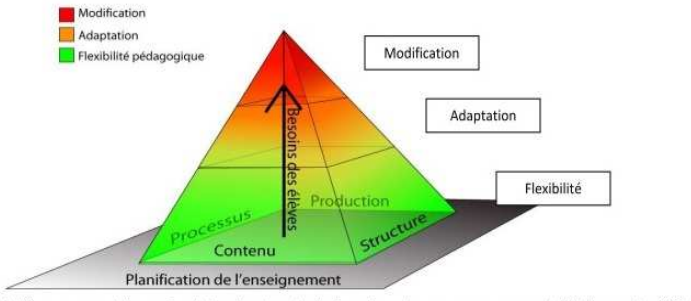


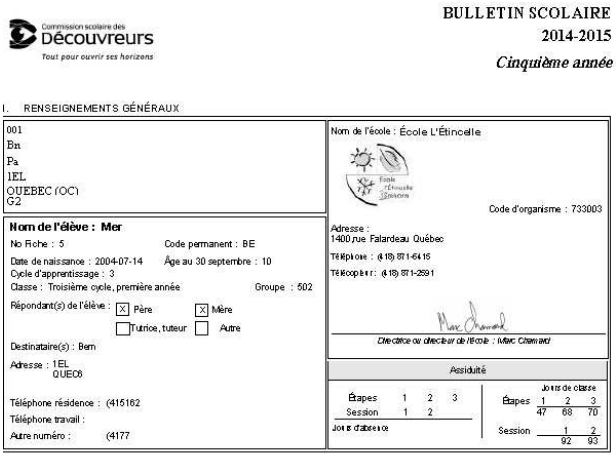
Schéma provenant d'une présentation dans le cadre des formations des personnes ressources du MELS, novembre 2006

BULLETINS

LE BULLETIN UNIQUE

Le bulletin unique contient 5 sections :

1. Les informations nominatives



Commission scolaire des Découvreurs
Tout pour ouvrir ses horizons

BULLETIN SCOLAIRE
2014-2015
Cinquième année

I. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

001
Bn
Pa
1EL
QUEBEC (OC)
G2

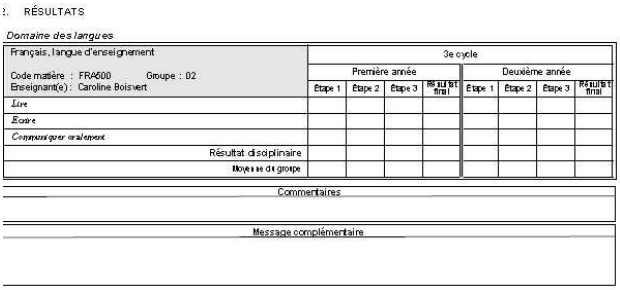
Nom de l'élève : Mer
No Fiche : 5 Code permanent : BE
Date de naissance : 2004-07-14 Âge au 30 septembre : 10
Cycle d'apprentissage : 3
Classe : Troisième cycle, première année Groupe : 502
Répondant(s) de l'élève : [X] Père [X] Mère
[ ] Tutrice, tuteur [ ] Autre
Destinataire(s) : Bern
Adresse : 1EL
QUEC6
Téléphone résidence : (415162
Téléphone travail :
Autre numéro : (4177

Nom de l'école : École L'Étincelle
Code d'organisme : 733003
Adresse :
1400,rue Falardeau Québec
Téléphone : (418) 871-6415
Télécopieur : (418) 871-2591
Directrice ou directeur de l'école : Marc Chenard

Assiduité

					Jours de classe		
Étapes	1	2	3	Étapes	1	2	3
Session	1	2			47	68	70
Jours d'absence				Session	1	2	
					92	93	

2. Les résultats



2. RÉSULTATS

Domaine des langues

Français, langue d'enseignement Code matière : FRA600 Groupe : 02 Enseignant(e) : Caroline Boisvert	3e cycle							
	Première année				Deuxième année			
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Résultat final	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Résultat final
Lire								
Écrire								
Communiquer oralement								
Résultat disciplinaire								
Moyenne du groupe								

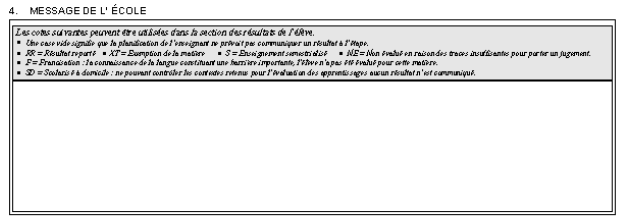
Commentaires

Message complémentaire

3. Les compétences transversales

   a. Organiser son travail
   b. Travailler en équipe
   c. Savoir communiquer
   d. Exercer son jugement critique

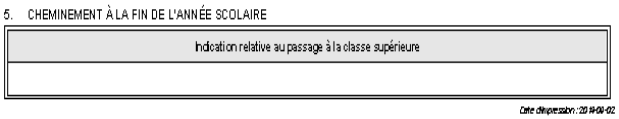
4. Messages de l'école



4. MESSAGE DE L' ÉCOLE

Les codes suivants peuvent être utilisés dans la section des résultats de l'élève.
- *Une case vide signifie que la planification de l'enseignant ne prévoit pas communiquer un résultat à l'étape.*
- *RR = Résultat reporté • XT = Exemption de la matière • S = Enseignement semestrialisé • NE = Non évalué en raison des traces insuffisantes pour porter un jugement.*
- *F = Francisation : la connaissance de la langue constituant une barrière importante, l'élève n'a pas été évalué pour cette matière.*
- *SD = Soutien à domicile : ne pouvant contrôler les contextes retenus pour l'évaluation des apprentissages aucun résultat n'est communiqué.*

5. Décisions de cheminement scolaire



5. CHEMINEMENT À LA FIN DE L'ANNÉE SCOLAIRE

Indication relative au passage à la classe supérieure

Date d'impression : 2014-06-02

À chaque étape, le bulletin doit contenir un résultat disciplinaire pour chaque matière sauf pour l'anglais, l'éducation physique, l'éthique et culture religieuse et les arts *(arts plastiques, musique, etc.)*.

En effet, il se peut que le temps d'enseignement de ces matières ne soit pas suffisant pour rendre compte des apprentissages des élèves. Le régime pédagogique indique alors que les enseignants peuvent choisir les étapes jugées les plus appropriées pour communiquer un résultat disciplinaire à l'étape 1 ou 2.

Un résultat pour toutes les matières et toutes les compétences est attendu à l'étape 3, celle-ci étant associée au bilan des apprentissages.

DÉMONSTRATION DU CALCUL DES RÉSULTATS AU BULLETIN

Résultats des étapes 1 et 2

Aux étapes 1 et 2, l'enseignant communique un résultat en pourcentage sur les connaissances et les compétences disciplinaires, en fonction des évaluations qu'il a réalisées au cours de l'étape.

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Étape 1 (20 %)	Étape 2 (20 %)	Étape 3 (60 %)	Résultat final
Lire (40 %)				
Écrire (40 %)				
Communiquer oralement (20 %)				
Résultat disciplinaire				
Moyenne du groupe				

Résultats de l'étape 3 (bilan)

À la dernière étape, l'enseignant fait un bilan de l'ensemble des apprentissages et communique un résultat en pourcentage.

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Étape 1 (20 %)	Étape 2 (20 %)	Étape 3 (60 %)	Résultat final
Lire (40 %)				
Écrire (40 %)				
Communiquer oralement (20 %)				
Résultat disciplinaire				
Moyenne du groupe				

Résultat disciplinaire

Un résultat disciplinaire en pourcentage est calculé automatiquement à partir de la pondération des compétences disciplinaires établies par les *Cadres d'évaluation (dans le cas présenté 40 % - 40 % - 20 %).*
Une moyenne de groupe en pourcentage accompagne toujours le résultat disciplinaire.

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Étape 1 (20 %)	Étape 2 (20 %)	Étape 3 (60 %)	Résultat final
Lire (40 %)				
Écrire (40 %)				
Communiquer oralement (20 %)				
Résultat disciplinaire				
Moyenne du groupe				

Résultat final

Le bulletin de la dernière étape présente aussi un **résultat final des compétences et un résultat disciplinaire final**.

- **Le résultat final de chaque compétence** est d'abord calculé selon la pondération des étapes *(20 % - 20 % - 60 %)* et tient compte des résultats aux épreuves de fin d'année (école, cs ou MEES).

Le résultat disciplinaire final est calculé ensuite selon la pondération des compétences.

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Étape 1 (20 %)	Étape 2 (20 %)	Étape 3 (60 %)	Résultat final
Lire (40 %)				
Écrire (40 %)				
Communiquer oralement (20 %)				
Résultat disciplinaire				
Moyenne du groupe				

Lorsque l'enseignante ou l'enseignant planifie de ne pas communiquer de résultat à une étape pour une compétence, la pondération des étapes se calcule alors de la façon suivante :

	Étape 1	Étape 2	Étape 3
Valeur des étapes si elles comportent toutes un résultat	20%	20%	60%
Le pourcentage restant pour les 2e autres étapes est alors 80%	Aucun résultat.	$\frac{20\%}{80\%\ (Total\ des\ étapes\ restantes)}$	$\frac{60\%}{80\%\ (Total\ des\ étapes\ restantes)}$
La valeur des étapes lorsque la 1re étape de comporte pas de résultat.		**25 %**	**75%**

LE BULLETIN PERSONNALISÉ

Le bulletin personnalisé permet de rendre compte des apprentissages de l'élève selon son niveau d'apprentissage et non selon son niveau d'appartenance. Les notes sont exprimées en pourcentage et le bulletin est annuel plutôt que de présenter les deux années d'un cycle.

Les codes matières utilisés indiquent que les exigences du programme sont modifiées pour répondre aux capacités de l'élève ce qui nécessite de soustraire les résultats de l'élève de la moyenne du groupe. Par conséquent, le bulletin personnalisé ne présente pas de moyenne de groupe

Ce bulletin permet également de faire le bilan des apprentissages au moment jugé le plus opportun dans le cheminement de l'élève (en cours d'année ou à la fin de l'année).

Ainsi, en début d'année scolaire le codes-matière des disciplines visées par une diminution des exigences par rapport au *Programme de formation* se terminent par A (type A) afin d'indiquer que l'enseignant ne prévoit pas faire un bilan des apprentissages au moment de la communication.

En cours d'année ou à la fin de l'année, si l'enseignant juge que l'élève a suffisamment progressé de sorte qu'il est en mesure d'effectuer le bilan des apprentissages, l'enseignant demande de modifier le code-matière afin que celui-ci se termine par B (type B). Ce code indique que l'enseignant communique un résultat lié au bilan des apprentissages au moment de la communication

La pondération des étapes (0%, 0%, 100 %) permet de tenir compte des traces les plus significatives de l'année lorsque vient le temps de faire le bilan des apprentissages. Le résultat traduit au moment du bilan tient compte d'une situation d'évaluation qui répond aux mêmes exigences que les épreuves de fin d'année des élèves du niveau d'apprentissage.

ZOOM SUR LE BULLETIN PERSONNALISÉ

Commission scolaire des Découvreurs
Tout pour ouvrir ses horizons

BULLETIN SCOLAIRE
2014-2015
Bulletin personnalisé

Le bulletin personnalisé permet de rendre compte des apprentissages de l'élève selon son niveau d'apprentissage et non selon son niveau d'appartenance.

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX — *Année d'appartenance : Sixième année*

053
Bli
Po
43T
QUEBEC (QC)
G

Nom de l'école : École Saint-Mathieu

2-L'année d'appartenance de l'élève correspond au nombre d'années qu'il a été inscrit au primaire.

2. RÉSULTATS

1-Bulletin

Domaine des langues

Français, langue d'enseignement Code matière : FRA6MO Groupe : 86 Enseignant(e) : Francine Jobin	Explication en lien avec le code matière d'appartenance : ⇨ La 4e position est le nombre d'années de fréquentation au primaire ⇨ Le code matière se termine par MO puisque les exigences du programme ont été modifiées.	Quatrième année			
		Étape 1	Étape 2	Étape 3	Résultat final
Lire		65			
Écrire		68			
Communiquer oralement					
Résultat disciplinaire		66			

3 — ***Les exigences du programme ont été modifiées selon le plan d'intervention de l'élève. Ainsi, les résultats indiqués sont en lien avec le niveau d'apprentissage :*** *FRA4404*

4 — **Explication en lien avec le code matière d'apprentissage :**
- ⇨ La 4e position indique le niveau d'apprentissage pour la matière
- ⇨ Le code matière se termine par :\A Indique que l'enseignant ne prévoit pas faire un bilan des apprentissages au moment de la communication
- ⇨ Le code matière se termine par :\B Indique que l'enseignant communique un résultat lié au bilan des apprentissages au moment de la communication

4

Commentaires

L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

La compétence *Communiquer oralement* est la première qui devrait être travaillée. Les objectifs devraient concerner d'abord l'aspect réceptif (compréhension du langage oral), puis ensuite l'aspect expressif.

Lors de l'arrivée d'un élève allophone, comprendre les interactions dans son environnement est un objectif en soi au début de l'apprentissage d'une langue seconde et le temps qui y est dédié est primordial.

L'entrée dans le langage écrit se fait en second lieu et il est normal que lors des premiers mois cela soit très ardu pour l'élève. Il est possible de jumeler l'élève allophone avec un pair-scripteur. L'élève pourra ainsi se concentrer sur l'intention de la tâche et éviter une surcharge liée au processus d'écriture.

Les objectifs spécifiques ciblés pour l'élève devraient être expliqués aux parents et à l'élève (Annexe 45). L'évaluation est cohérente avec les objectifs qui sont ciblés et qui ont été travaillés pendant l'étape. Le rythme d'apprentissage étant bien différent d'un élève à l'autre, la progression des objectifs spécifiques évoluera en fonction des capacités et des besoins des élèves et peut varier selon la langue première et l'historique de l'élève.

L'intégration aux matières régulières se fait de manière concertée et planifiée. Lorsqu'un élève est en mesure de suivre le rythme du groupe dans une matière et de démontrer ses apprentissages, il peut intégrer progressivement la matière en question. De manière générale, l'intégration en éducation physique, en musique, en arts plastiques et en mathématique est envisageable dans un premier lieu. Selon les repères culturels de l'élève, l'intégration aux matières telles que l'univers social, les sciences, l'anglais et le français peut nécessiter plus de temps d'apprentissage et d'appropriation.

STRATÉGIES INCLUSIVES

- Ajouter des images dans les documents présentés à l'élève.
- Aérer la mise en page des documents, augmenter la taille de la police ou opter pour une police classique.
- Utiliser des temps de verbe usuels (présent, futur proche).
- Choisir des termes plus génériques que spécifiques (Caniche Royal=chien).
- Offrir tant un support verbal que visuel.
- Fournir des phrases de démarrage pour composer les réponses.
- S'assurer que l'élève ait à sa disposition un outil de traduction.
- Proposer différents exemples concrets à l'élève et reformuler au besoin.
- Fournir des repères visuels dans le temps et dans l'espace.
- Allouer plus de temps lorsque nécessaire ou segmenter la tâche à faire.
- Modéliser ce qui est attendu.
- Permettre les échanges dans la langue maternelle lorsque possible.
- Opter pour des sujets familiers liés aux intérêts de l'élève.
- Réduire au maximum le nombre de mots dans les consignes.
- Écrire en caractère gras les mots-clés de la consigne.
- Proposer des synonymes à l'élève à l'oral et à l'écrit.
- Simplifier la structure de phrase des consignes.
- Substituer les mots moins fréquents par des mots plus fréquents.
- Accompagner l'élève dans l'élaboration d'un glossaire personnel.
- Favoriser le pairage avec d'autres élèves.
- Encourager l'élève à dialoguer avec les pairs.

Vous trouverez les orientations liées au bulletin des élèves bénéficiant de soutien à l'apprentissage de la langue française à la page suivante.

BULLETIN SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE

Section 1 :

Bulletin : Bulletin ANNUEL

Identification du bulletin :	Soutien à l'apprentissage de la langue française Classe régulière Niveau d'appartenance

Section 2 : Résultats de l'élève

Légendes liées à la matière Soutien à l'apprentissage de la langue française (FRA INT)

Paliers représentant les niveaux d'acquisition d'une langue	
Pallier 5	*Tâches complexes et diversifiées dont les sujets sont plus ou moins familiers*
Pallier 4	*Tâches complexes dont les sujets sont plus ou moins familiers*
Pallier 3	*Tâches relativement complexes dont les sujets sont familiers*
Pallier 2	*Tâches simples plus ou moins prévisibles dont les sujets sont familiers*
Pallier 1	*Tâches simples, prévisibles dont les sujets sont familiers*

Performance d'un élève à un palier donné	
A	L'élève dépasse les exigences liées aux tâches
B	L'élève satisfait clairement aux exigences liées aux tâches
C	L'élève satisfait minimalement aux exigences liées aux tâches
D	L'élève ne satisfait pas aux exigences liées aux tâches

Les résultats communiqués dans cette section sont alphanumériques.

- Le chiffre réfère à un niveau de palier.
- La lettre représente la performance de l'élève selon des exigences des tâches demandées à un palier donné.

Exemple	Signification
2C	L'élève est au palier 2 de l'acquisition de la langue ET satisfait minimalement aux exigences

Francisation

Français accueil Code matière : FRAINT Groupe : 50 Enseignant(e) : Marie-Lou Régnière	*Francisation*		
	Étape 1	Étape 2	Étape 3
Communiquer oralement en français:	1B	2D	
Lire	1C	2C	
Écrire		1D	

Résultats liés aux autres matières du titulaire et des spécialistes

Légende des résultats communiqués dans cette section

A	L'élève dépasse les exigences	**C**	L'élève satisfait minimalement aux exigences
B	L'élève satisfait clairement aux exigences	**D**	L'élève ne satisfait pas aux exigences
F	La connaissance de la langue constituant une barrière importante, l'élève n'a pas été évalué pour cette compétence.		
%	Les résultats sont exprimés en % puisque l'évaluation est en lien avec les exigences du programme.		

Lorsque la maîtrise de la langue française est plus un obstacle aux apprentissages de la matière, un code matière se terminant par FRA indique que les exigences du programme ont été modifiées et que l'enseignant rend compte de la progression des apprentissages de l'élève selon des exigences établies pour celui-ci.

Mathématique Code matière : MATFRA Groupe : 11 Enseignant(e) : xxxx	*Francisation*		
	Étape 1	Étape 2	Étape 3
Résoudre une situation-problème		F	F
Utiliser un raisonnement mathématique	C	B	B
Commentaire :			

Lorsque la maîtrise de la langue française n'est plus un obstacle aux apprentissages de la matière, les résultats communiqués sont en lien avec les ***exigences du programme*** et s'expriment en %

Éducation physique et à la santé Code matière : EDU100 Groupe : 01 Enseignant(e) : xxxx	*1er cycle*			
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Résultat final
Résultat disciplinaire	69	69	69	69
Moyenne du groupe				
Commentaires				

RÈGLES DE CHEMINEMENT SCOLAIRE

RÈGLES DE CHEMINEMENT SCOLAIRE

Des travaux menés par le *Comité sur l'évaluation au primaire* ont permis d'élaborer un *Référentiel sur les règles de cheminement scolaire au primaire*. Vous trouverez ci-dessous un tableau synthèse des règles ayant été proposées aux équipes-écoles. Pour s'approprier l'ensemble de la démarche, nous recommandons de consulter le référentiel lui-même.

PRÉSCOLAIRE VERS LE PRIMAIRE

De façon exceptionnelle et **sur demande des parents**, l'élève prolonge ses apprentissages au préscolaire lorsque l'analyse de la situation de l'élève révèle des difficultés marquées au niveau du développement des compétences suivantes :

- Développer sa personnalité (C2)
- Communiquer oralement (C4)
- Se familiariser avec son environnement (C5)

Entre les années du primaire
Pour être PROMU à une classe supérieure, les exigences suivantes doivent **au moins** être rencontrées :

1re à 2e	Résultat final de la compétence Français Lecture ≥ 60 %
2e à 3e	Résultat final des compétences Français Lecture ET Mathématique Utiliser un raisonnement mathématique ≥ 60 %
3e à 4e	Résultat final des compétences Français Lecture ET Français Écriture ≥ 60 %
	Résultat final de la compétence de Mathématique Utiliser un raisonnement mathématique ≥ 60 %
4e à 5e	Résultat disciplinaire final ≥ 60 % en Français ET en Mathématique
5e à 6e	Résultat disciplinaire final ≥ 60 % en Français ET en Mathématique

Lorsque l'élève ne répond pas aux exigences minimales pour être promu à une classe supérieure, la direction peut rendre une des décisions suivantes :

- Admettre exceptionnellement cet élève pour une année additionnelle dans la même classe
- Accorder le **passage** à la classe supérieure lorsque l'analyse des besoins et capacités de l'élève démontre que ce cheminement est à privilégier malgré le fait que l'élève ne réponde pas aux exigences de promotion.

Le redoublement a toujours un caractère exceptionnel et nécessite une analyse complète du dossier de l'élève. Il n'est permis qu'une fois au primaire *(Régime péd. Art. 13.1)* Une année supplémentaire au préscolaire ne compte pas dans le calcul des 6 années de fréquentation au primaire. La direction d'école, les enseignants concernés et les intervenants analysent la situation en fonction des facteurs suivants :

⇒ les besoins particuliers de l'élève, son âge ou la reprise d'une année antérieure, sa maîtrise des connaissances, en français et mathématique ciblées par la progression des apprentissages, ses résultats aux épreuves de fin d'année (école, CS ou MEES), sa motivation, les mesures de soutien mises en place et leur efficacité, etc.

PRIMAIRE VERS LE SECONDAIRE

Pour être PROMU vers le secondaire, les exigences suivantes doivent **au moins** être rencontrées :

6e à 1re sec.	Résultat disciplinaire final ≥ 60 % en Français ET en Mathématique

Lorsque l'élève ne répond pas aux exigences minimales pour être promu au secondaire, la direction peut rendre une des décisions suivantes :

- Admettre **exceptionnellement** cet élève à l'enseignement primaire pour **une année additionnelle** si cette décision
  - S'appuie sur une **demande motivée** des parents
  - Est dans l'intérêt de l'élève
  - Est nécessaire pour faciliter le cheminement de l'élève
- Accorder le **passage** à la classe supérieure

Le redoublement a toujours un caractère exceptionnel et nécessite une analyse complète du dossier de l'élève.

La direction d'école, les enseignants concernés et les intervenants analysent la situation en fonction des facteurs suivants :

⇒ les besoins particuliers de l'élève, son âge ou la reprise d'une année antérieure, sa maîtrise des connaissances, en français et mathématique, ciblées par la progression des apprentissages, ses résultats aux épreuves de fin d'année (école, CS ou MELS), sa motivation, les mesures de soutien mises en place et leur efficacité, etc.

ORGANISATION SCOLAIRE AU 1ER CYCLE DU SECONDAIRE

Type de classement selon les besoins et capacités des élèves	ÉCOLES OFFRANT LE SERVICE			
	De Rochebelle	**Collège des Compagnons**	**Des Pionniers**	**Polyvalente de L'Ancienne-Lorette**
1re secondaire ▪ Élèves de 12 ou 13 ans qui ont obtenu leur promotion du primaire. ▪ Grille-matières du 1er cycle du secondaire.	X	X	X	X
Présecondaire ▪ Élèves de 12 ou 13 ans qui ont besoin de poursuivre leurs apprentissages de la 6e année en français ou mathématique et pour lesquels une reprise d'année n'est plus envisageable. ▪ Grille-matière du 1er cycle du secondaire avec modifications des exigences pour répondre aux besoins et capacités des élèves. ▪ Groupe à effectif réduit (20 élèves maximum).		X		X
Cheminement particulier continu au 1er cycle du secondaire (CPC) ▪ Élèves de 13 ans qui ont besoin de consolider leurs apprentissages du 2e ou du 3e cycle du primaire ▪ Grille-matières du 1er cycle du secondaire avec modifications des exigences pour répondre aux besoins et capacités des élèves. ▪ Possibilité de faire le bilan des apprentissages en cours d'année afin que les élèves progressent dans leur cheminement scolaire. ▪ Groupe à effectif réduit (20 élèves maximum)		X		
Programme de formation appliquée (PFA) ▪ Élèves de 12 ou 13 ans qui présentent un retard scolaire majeur et dont le fonctionnement global, le niveau d'autonomie et les capacités et besoins définis au plan d'intervention nécessitent le niveau d'encadrement et le type de programme offert. ▪ Grille-matières du 1er cycle du secondaire avec modifications des exigences pour répondre aux besoins et capacités des élèves. ▪ Groupe à effectif réduit (maximum 20 élèves).	X			
Programme de développement global de la personne (PDGP) ▪ Élèves de 12 ou 13 ans dont le niveau de fonctionnement nécessite le niveau d'encadrement et le type de programme offert. ▪ Grille-matières conforme aux programmes adaptés en déficience intellectuelle (CAPS) ▪ Groupe à effectif réduit dans toutes les matières (maximum 14 élèves).	X			

ANNEXES

ANNEXE 1 - TAXONOMIE DE BLOOM

Le tableau ci-dessous présente des exemples de tâches associées à chacun des processus cognitifs. Il provient du site du Récit national.

EXEMPLES DE TÂCHES SELON LES PROCESSUS COGNITIFS ET LE TYPE DE CONNAISSANCES selon Anderson and Krathwohl

Processus cognitifs	**Types de connaissances**			
	Factuelles	Conceptuelles	Procédurales	Métacognitives
Créer	Imaginer une histoire basée sur la vie de deux artistes	Utiliser des réseaux de concepts pour planifier une production	Créer un rap pour les élèves de 1re	Identifier une difficulté personnelle et choisir deux moyens pour la surmonter
Évaluer	Déterminer l'impact des œuvres sur l'histoire de l'Art	Échanger et comparer les réseaux pour les améliorer	Comparer à une grammaire	Choisir la meilleure stratégie pour aborder un problème et expliquer pourquoi
Analyser	Trouver autant de liens que possible	Analyser les liens d'un réseau de concepts	Faire une carte conceptuelle pour démontrer des liens	Ordonner les étapes d'un projet à venir et justifier ses choix
Appliquer	Démontrer au moyen d'une ligne du temps	Construire un réseau de concepts	Repérer les verbes dans un texte en utilisant les procédures et en laissant des traces	Développer une routine de réflexion métacognitive tout au long d'une tâche
Comprendre	Comparer deux œuvres	Compléter un schéma narratif	Expliquer des procédures servant à repérer un verbe	Mieux comprendre son style d'apprentissage pour définir son profil d'apprenant
Connaître *(Mémoriser)*	Nommer des faits à partir d'une recherche internet	Faire une tempête d'idées	Repérer un verbe dans une phrase	Activités éclairs : qu'est-ce que j'ai appris?

La version Web offre plus d'informations à partir des liens cliquables qui mènent vers des exemples concrets. Le code QR ci-dessous vous permettra d'accéder directement au site Web mentionné :

ANNEXE 2 - CONNAISSANCES-COMPÉTENCES : VALEURS RELATIVES AU BULLETIN

La valeur accordée aux travaux retenus pour l'évaluation des apprentissages des élèves est d'abord et avant tout rattachée à l'autonomie professionnelle des enseignants puisque l'article 19 de la LIP précise que *:*

> *« [L'] enseignant a notamment le droit […] : 2° de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés. »*

Toutefois, dans l'établissement des normes et modalités de chacune des écoles, des discussions sont menées afin que les enseignants, dans un souci d'égalité en évaluation, s'entendent sur des balises communes.

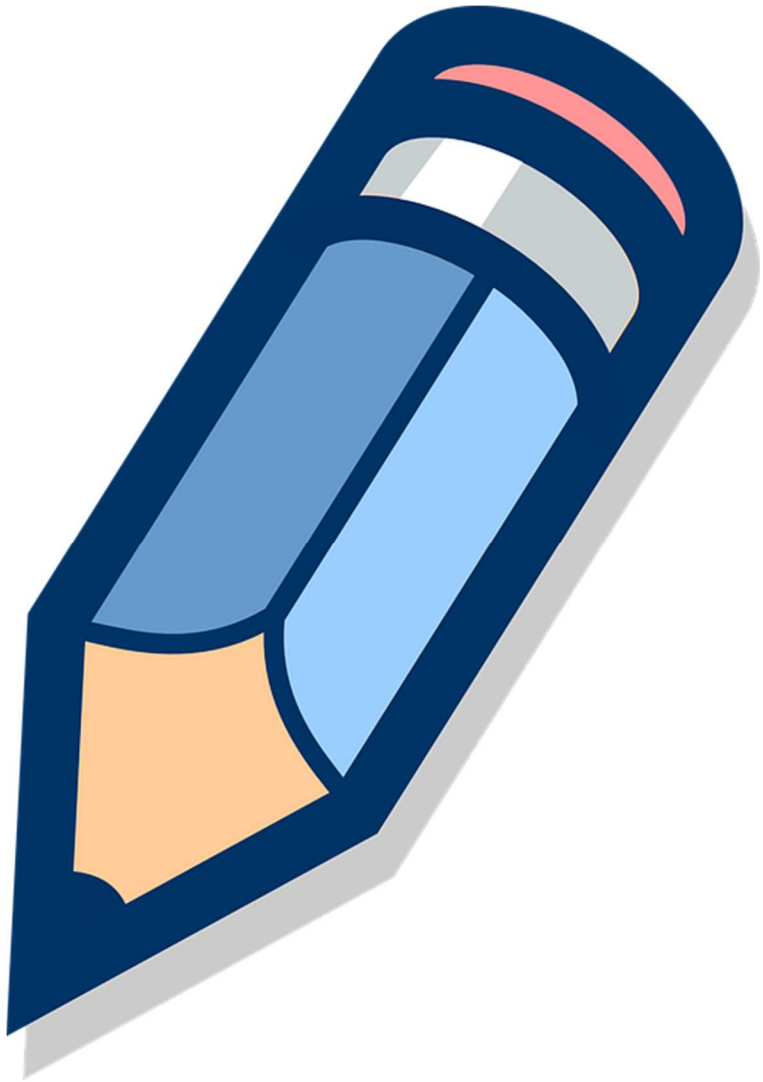
À cet égard, les Services éducatifs proposent certaines orientations par les valeurs indiquées dans le tableau ci-dessous. Ces dernières représentent davantage un **ordre de grandeur** qu'une valeur réelle qui doit être accordée aux connaissances et compétences dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Les questionnements suivants ont orienté nos réflexions : l'importance ou non d'accorder des valeurs différentes selon l'année ou l'étape, la présence d'un résultat communiqué au 1er bulletin, la faisabilité et l'utilité de vérifier l'acquisition des connaissances rattachées à certaines compétences, la pondération connaissances/compétences appliquée dans certaines épreuves ministérielles.

Disciplines et compétences (termes usuels)		Niveau ou cycle		1re étape (20 %)		2e étape (20 %)		3e étape (60 %)	
				Activités de Connaissances	Situation de Compétences	Activités de Connaissances	Situation de Compétences	Activités de Connaissances	Situation de Compétences
FRANÇAIS	Lire	1er cycle	1re	80	20	40	60	20	80
			2e	10	90	5	95	5	95
		2e et 3e cycle		5	95	5	95	5	95
	Écrire	1er cycle	1re	60	40	40	60	20	80
			2e	20	80	20	80	20	80
		2e et 3e cycle		20	80	20	80	20	80
	Communiquer oralement	1er cycle		0	100	0	100	0	100
		2e et 3e cycle		0	100	0	100	0	100
MATHÉMATIQUE	Résoudre une situation-problème	1er cycle		NA	NC	NA	100	NA	100
		2e et 3e cycle		NA	NC	NA	100	NA	100
	Utiliser un raisonnement mathématique	1er cycle	1re	100	0	80	20	60	40
			2e	80	20	60	40	40	60
		2e et 3e cycle		40	60	40	60	40	60
ECR	Réfléchir sur des questions éthiques Manifester une compréhension du phénomène religieux Pratiquer le dialogue	1er cycle 2e et 3e cycle		NC	NC	30	70	30	70
SCIENCE ET TECHNOLOGIE		2e et 3e cycle		40	60	30	70	30	70
GÉO HIST. ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ		2e et 3e cycle		60	40	30	70	30	70

NC :La planification de l'enseignant ne prévoit pas communiquer un résultat à l'étape. **Voir la page 59 pour connaitre l'impact d'une telle décision.**
NA : Non applicable. Le cadre d'évaluation en mathématique stipule que l'évaluation des connaissances se fait seulement en compétence 2.

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS

- **Annexe 3 : Progression des situations de compétence à écrire un texte en 1re année du primaire**
- **Annexe 4 : Projet d'écriture-Modèle séquentiel**
- **Annexe 5 : Projet d'écriture-Modèle graphique**
- **Annexe 6 : La dictée, une activité de connaissance**



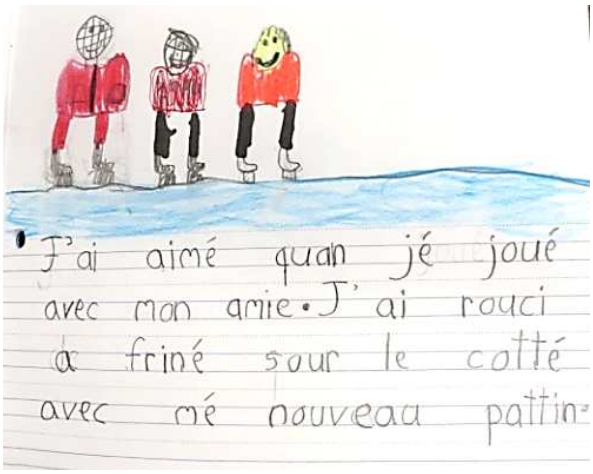
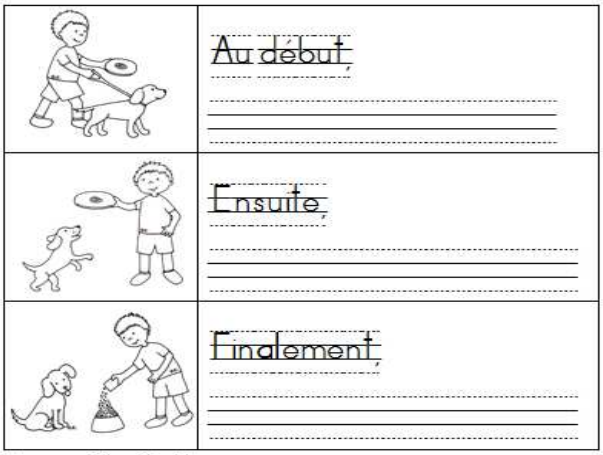
ANNEXE 3: PROGRESSION DES SITUATIONS DE COMPÉTENCE À ÉCRIRE UN TEXTE EN 1RE ANNÉE DU PRIMAIRE

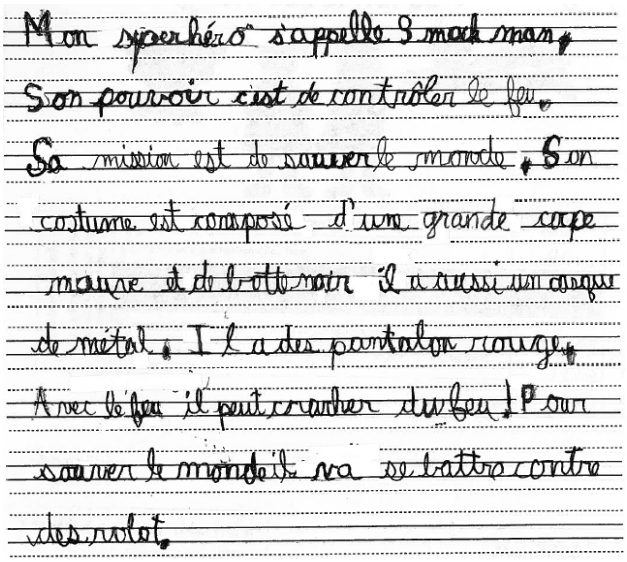
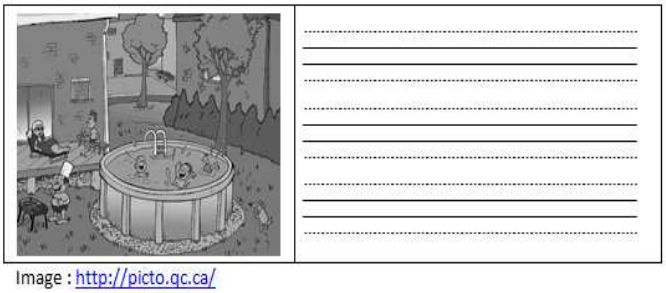
En 1re année, il est parfois difficile de distinguer situation de compétence et de connaissance, car les élèves sont en **début** d'apprentissage.

En enseignement comme en évaluation le choix d'un **sujet connu** permettra à l'élève d'écrire davantage pour démontrer **sa compétence à écrire**. En général, nous observons qu'avec un enseignement explicite et moins de contraintes liées au sujet (ex. ateliers d'écriture) les élèves écrivent des textes plus riches (colonne 1).

Voici des exemples pour illustrer une progression des situations d'évaluation en écriture.

1re étape	**1re étape**
Je raconte une activité de ma fin de semaine. 	**J'écris une phrase en lien avec l'image proposée.**

2e étape	
Je parle d'une activité vécue pendant les vacances.  	**J'écris un court texte en lien avec les images proposées.**  Images : Olga Chashka

3e étape	
Je décris mon superhéros. *(Texte après correction)*  Mon superhéro s'appelle Smackman. Son pouvoir cest de contrôler le feu. Sa mission est de sauver le monde. Son costume est composé d'une grande cape mauve et de botte noir il a aussi un casque de métal. Il a des pantalon rouge. Avec le feu il peut cramber du feu! Pour sauver le monde il va se battre contre les robot.	**Je décris cinq (5) éléments que je vois dans l'image proposée.**  Image : http://picto.qc.ca/

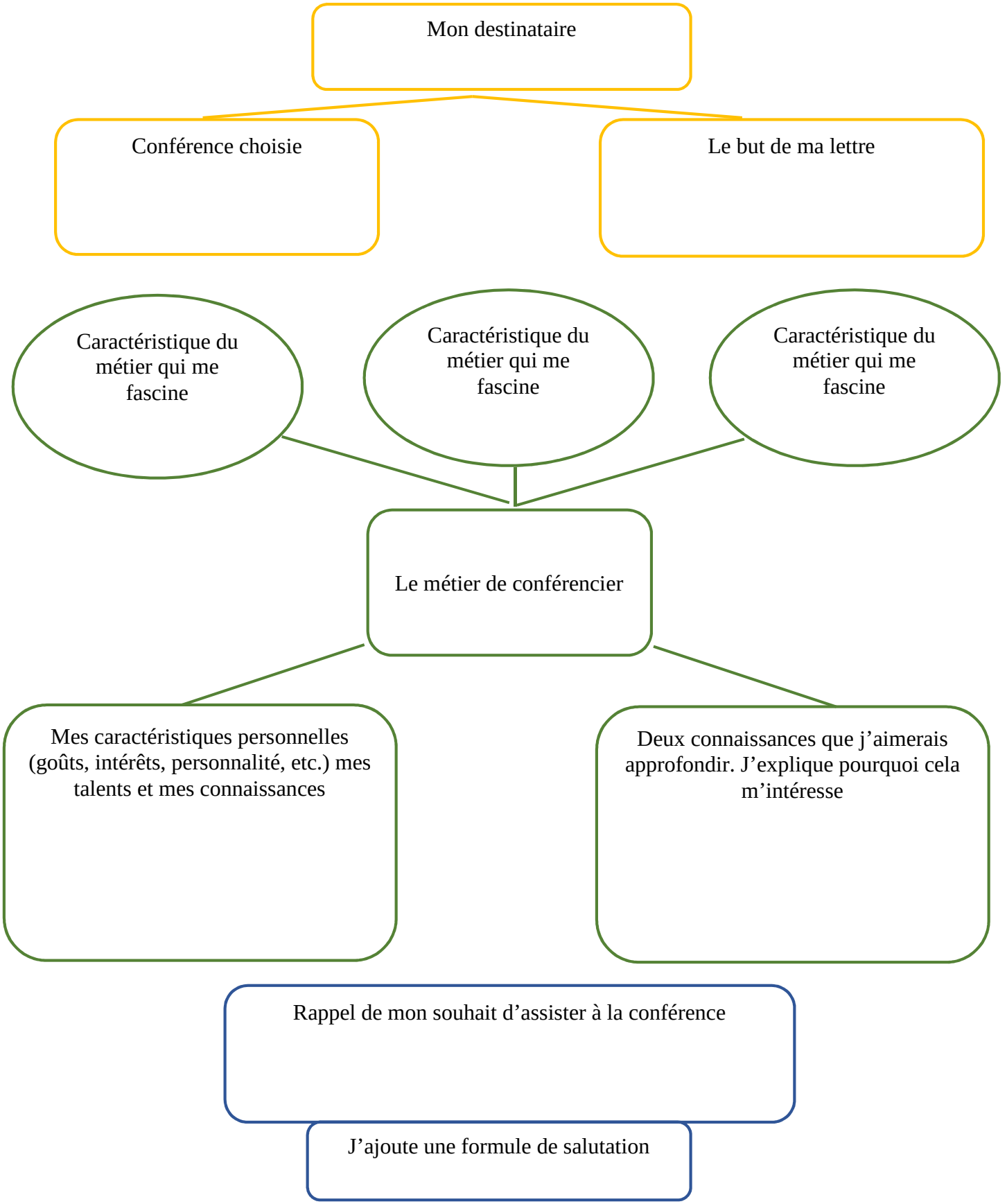
ANNEXE 4 - PROJET D'ÉCRITURE – MODÈLE SÉQUENTIEL

Au moment de l'épreuve d'écriture, les élèves peuvent utiliser une feuille de notes ou un cahier de planification. Ce type de document offre aux élèves un rappel des contraintes à respecter dans leur **projet d'écriture** *(Adaptation à la situation d'écriture)* en plus de les soutenir dans l'organisation de leurs idées.

L'évaluation en fin d'année devant être à l'image de ce qui se fait en cours d'année, ce type d'approche aurait avantage à être utilisé avec les élèves. Vous trouverez ci-dessous un modèle séquentiel de plan pour l'élaboration d'une lettre alors que la page suivante vous présentera le même projet d'écriture sous une forme plutôt graphique.

6e année	**Introduction**
Je m'adresse à la direction de mon école. J'explique pourquoi je lui écris. Je nomme mon choix parmi les trois conférences proposées.	
Développement	
J'explique ce qui me fascine de ce métier en faisant ressortir au moins trois caractéristiques.	
Je justifie mon choix en faisant des liens entre le métier du conférencier et mes caractéristiques personnelles (goûts, intérêts, personnalité, etc.), mes talents et mes connaissances.	
Je nomme au moins deux connaissances que j'aimerais approfondir lors de cette conférence. J'explique pourquoi cela m'intéresse.	
Conclusion	
Je rappelle mon souhait d'assister à cette conférence. J'ajoute une formule de salutations.	

ANNEXE 5 - PROJET D'ÉCRITURE – MODÈLE GRAPHIQUE



ANNEXE 6 - LA DICTÉE : UNE ACTIVITÉ DE CONNAISSANCE

La dictée revêt une double fonction : soutenir l'apprentissage (dictée d'apprentissage) ou vérifier la maîtrise des connaissances liées à l'orthographe lexicale ou grammaticale (dictée d'évaluation).

Voici quelques exemples de dictées selon les deux fonctions mentionnées.

Dictées d'évaluation	Dictées d'apprentissage
Dictée de mots (les mots de la semaine, par exemple) ou dictée trouée	Phrase dictée du jour
Dictée d'un court texte	Dictée zéro faute
Dictée de phrases	Dictée en collaboration
	Etc.

ÉVALUATION DE LA DICTÉE

Lorsque la dictée est évaluée, le résultat doit apparaitre au critère d'évaluation *Maitrise des connaissances*.

On calcule le résultat de l'élève selon le nombre de mots total de la dictée, en considérant que :

- on compte seulement les mots dont l'orthographe lexicale a été travaillée en classe et ceux vus dans les années antérieures;
- il est important de se référer aux *Précisions sur les grilles* (Annexe X). Ce document précise ce qui peut être compté ou non en orthographe grammaticale à chaque cycle selon la *Progression des apprentissages*.
- Le pourcentage accordé à une dictée de mots ou à une dictée trouée devrait être moins élevé que le pourcentage accordé à une dictée de texte.

MODALITÉ DE CORRECTION DE LA DICTÉE

EXEMPLE D'UNE COURTE DICTÉE DE PHRASES EN 5E ANNÉE
Je garde en mémoire toutes ces bonnes histoires des victoires que nous avons remportées sur ce territoire.
Voici quelques mouchoirs pour effacer les traces de ton désespoir de ne pas avoir remporté les honneurs et la gloire.
Il est obligatoire de circuler sur les trottoirs pour se rendre à la patinoire.

La dictée contient 51 mots dont l'orthographe lexicale est connue des élèves. Toutefois, les participes passés employés avec l'auxiliaire avoir du mot «remporter» dans la 1re et la 2e phrases ne doivent pas être considérés.

L'élève qui fait 10 erreurs aura donc une note de 41/51 ou 80%.

Lors d'une dictée, il n'est pas avisé d'utiliser la pondération proposée au critère *Orthographe d'usage et grammaticale* de la grille d'évaluation en écriture. La dictée est une activité d'évaluation de connaissance, et non une situation où on évalue la compétence à écrire.

Selon cette grille, l'élève qui fait 10 erreurs dans sa dictée (10 erreurs sur 51 mots) a près de 20% d'erreurs et a donc une note d'environ 2/51.

L'ÉVALUATION DE LA PONCTUATION

L'évaluation de la ponctuation dans un contexte de dictée est peu recommandée, d'autres activités étant plus efficaces pour travailler cet aspect :

- remettre la ponctuation dans un texte déjà écrit
- débattre de la ponctuation d'une phrase dictée du jour
- etc.

Toutefois, en première année du premier cycle, il est possible de considérer la majuscule en début de phrase puisque cette dernière fait l'objet d'un apprentissage systématique et n'est pas «lue» par l'enseignant lors de la dictée.

ÉVALUER
ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS
1ER CYCLE DU PRIMAIRE

- **Annexe 7 : Grilles d'évaluation**
- **Annexe 8 : Précisions sur les critères d'évaluation**

ANNEXE 7 - GRILLE DESCRIPTIVE ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS-1ER CYCLE

Se référer au document *Précisions sur les critères d'évaluation* pour appliquer la grille d'évaluation. _____/60 _____ /100

1re ANNÉE	A	B	C	D	E
CRITÈRES D'ÉVALUATION					
1. Adaptation à la situation de communication[1] ➢ *Respect du projet d'écriture* ➢ *Prise en compte du sujet* ➢ *Développement des idées*	Tous les éléments attendus du projet d'écriture sont présents. Les idées sont bien développées et tiennent compte du sujet. 20 19 18	Presque tous les éléments attendus du projet d'écriture sont présents. Les idées tiennent compte du sujet. 17 16 15	La plupart des éléments attendus du projet d'écriture sont présents. Les idées tiennent compte du sujet. Certaines sont imprécises ou superflues. 14 13 12	Plusieurs éléments attendus du projet d'écriture sont manquants. Plusieurs idées ne tiennent pas compte du sujet et sont imprécises ou superflues. 11 10 8	Les éléments attendus du projet d'écriture sont absents. Les idées ne tiennent pas compte du sujet. 7 4 0
2. Cohérence du texte *	Rétroaction :				
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié*	Rétroaction :				
4. Construction de phrases et ponctuation appropriées ➢ *Présence et ordre des constituants de la phrase* ➢ *Ponctuation*	Presque toutes les **phrases simples** sont bien construites. Les **phrases élaborées** sont parfois difficiles à comprendre. Parfois il manque un mot dans une phrase ou l'ordre des mots n'est pas approprié. Presque toutes les phrases sont délimitées par la majuscule et le point. 20 19 18	La plupart des **phrases simples** sont bien construites. Les **phrases élaborées** sont difficiles à comprendre. La plupart des phrases sont délimitées par la majuscule et le point. 17 16 15	Certaines **phrases simples** sont bien construites. Parfois il manque un mot dans une **phrase simple** ou l'ordre des mots n'est pas approprié, mais cela n'entrave pas la compréhension du lecteur. Certaines phrases sont délimitées par la majuscule et le point. 14 13 12	Plusieurs **phrases simples** sont mal construites. Les phrases **simples** sont difficiles à comprendre : il manque des mots ou l'ordre des mots n'est pas approprié. La majorité des phrases ne comportent pas de majuscule **ou** de point. 11 10 8	Les idées ne sont pas formulées en phrases. Le texte est composé d'énumération et de mots juxtaposés ce qui entrave grandement la compréhension du lecteur. Absence ou usage erroné de la majuscule et du point. 7 4 0
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale. ➢ *Mots appris en classe* ➢ *Utilisation adéquate des sons*[2] ➢ *Accord déterminant + nom*[3]	Le texte présente **moins de 4%** d'erreurs. ➢ La majorité des mots appris sont bien orthographiés. ➢ La majorité des mots non-appris contiennent des correspondances « lettre-son » adéquates. 20 19 18	Le texte présente **de 4% à 7%** d'erreurs. ➢ La plupart des mots appris sont bien orthographiés. ➢ La plupart des mots non-appris contiennent des correspondances « lettre-son » adéquates. 17 16 15	Le texte présente **de 8% à 10%** d'erreurs. ➢ Certains mots appris sont bien orthographiés. ➢ Certains mots non-appris contiennent des correspondances « lettre-son » adéquates. 14 13 12	Le texte présente **de 11% à 14%** d'erreurs. ➢ Plusieurs mots appris sont mal orthographiés. ➢ Peu de mots non-appris contiennent des correspondances « lettre-son » adéquates. 11 10 8	Le texte présente **plus de 14%** d'erreurs. ➢ Les mots appris sont majoritairement mal orthographiés ➢ Utilisation inadéquate des correspondances « lettre-son » dans les mots non-appris. 7 4 0
6. Qualité de la présentation*	Rétroaction :				
7. Recours à des stratégies appropriées*	Rétroaction :				

***** La cohérence du texte, l'utilisation d'un vocabulaire approprié, la qualité de la présentation, le recours à des stratégies appropriées doivent faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doivent pas être considérés dans les résultats communiqués au bulletin.

[1] Les éléments du projet d'écriture doivent être connus des élèves.

[2] Les sons enseignés sont réinvestis dans les mots et les correspondances graphème-phonème sont adéquates.

[3] En 1re année, on ne pénalise pas les erreurs d'orthographe grammaticale.

GRILLE DESCRIPTIVE POUR L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS

Se référer au document *Précisions sur les critères d'évaluation* pour appliquer la grille d'évaluation. _____/60 _____ /100

2e ANNÉE	A	B	C	D	E
CRITÈRES D'ÉVALUATION **1. Adaptation à la situation de communication**[1] ➢ *Respect du projet d'écriture* ➢ *Prise en compte du sujet* ➢ *Développement des idées*	Tous les éléments attendus du projet d'écriture sont présents. Les idées sont bien développées et tiennent compte du sujet. 20 19 18	Presque tous les éléments attendus du projet d'écriture sont présents. Les idées, peu développées, tiennent compte du sujet. 17 16 15	La plupart des éléments attendus du projet d'écriture sont présents. Les idées tiennent compte du sujet. Certaines sont imprécises ou superflues. 14 13 12	Plusieurs éléments attendus du projet d'écriture sont manquants. Plusieurs idées ne tiennent pas compte du sujet et sont imprécises ou superflues. 11 10 8	Les éléments attendus du projet d'écriture sont absents. Les idées ne tiennent pas compte du sujet. 7 4 0
2. Cohérence du texte *	Rétroaction :				
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié*	Rétroaction :				
4. Construction de phrases et ponctuation appropriées ➢ *Présence et ordre des constituants de la phrase* ➢ *Ponctuation*	Toutes les **phrases simples** sont bien construites. Les **phrases élaborées** présentent parfois des erreurs qui ne nuisent pas à compréhension. Toutes les phrases sont délimitées par la majuscule et le point. 20 19 18	La plupart des **phrases simples** sont bien construites. Les **phrases élaborées** sont parfois difficiles à comprendre. Parfois il manque un mot dans une phrase ou l'ordre des mots n'est pas approprié. La plupart des phrases sont délimitées par la majuscule et le point. 17 16 15	Certaines **phrases simples** sont bien construites. Les **phrases élaborées** sont souvent difficiles à comprendre Il manque un mot dans une phrase ou l'ordre des mots n'est pas approprié. Certaines phrases sont délimitées par la majuscule et le point. 14 13 12	Plusieurs **phrases simples** sont mal construites. Les phrases sont difficiles à comprendre : il manque des mots ou l'ordre des mots n'est pas approprié. La majorité des phrases ne comportent pas de majuscule **ou** de point. 11 10 8	Les idées ne sont pas formulées en phrases. Le texte est composé d'énumération et de mots juxtaposés ce qui entrave grandement la compréhension du lecteur. Absence ou usage erroné de la majuscule et du point. 7 4 0
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale. ➢ *Mots appris en classe* ➢ *Utilisation adéquate des sons*[2] ➢ *Accord déterminant + nom*[3]	Le texte présente **moins de 4%** d'erreurs. ➢ La majorité des mots appris sont bien orthographiés. ➢ La majorité des mots non-appris contiennent des correspondances « lettre-son » adéquates. ➢ La majorité des accords sont corrects. 20 19 18	Le texte présente **de 4% à 7%** d'erreurs. ➢ La plupart des mots appris sont bien orthographiés. ➢ La plupart des mots non-appris contiennent des correspondances « lettre-son » adéquates. ➢ Quelques accords sont corrects. 17 16 15	Le texte présente **de 8% à 10%** d'erreurs. ➢ Certains mots appris sont bien orthographiés. ➢ Certains mots non-appris contiennent des correspondances « lettre-son » adéquates. ➢ Peu d'accords sont corrects. 14 13 12	Le texte présente **de 11% à 14%** d'erreurs. ➢ Plusieurs mots appris sont mal orthographiés. ➢ Peu de mots non-appris contiennent des correspondances « lettre-son » adéquates. ➢ Absence d'accords ou accords erronés. 11 10 8	Le texte présente **plus de 14%** d'erreurs. ➢ Les mots appris sont majoritairement mal orthographiés ➢ Utilisation inadéquate des correspondances « lettre-son » dans les mots non-appris. ➢ Absence d'accords. 7 4 0
6. Qualité de la présentation*	Rétroaction :				
7. Recours à des stratégies appropriées*	Rétroaction :				

***** La cohérence du texte, l'utilisation d'un vocabulaire approprié, la qualité de la présentation, le recours à des stratégies appropriées doivent faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doivent pas être considérés dans les résultats communiqués au bulletin.

[1] Les éléments du projet d'écriture doivent être connus des élèves.
[2] Les sons enseignés sont réinvestis dans les mots et les correspondances graphème-phonème sont adéquates.
[3] **Au début de la 2e année**, on ne pénalise pas les erreurs d'orthographe grammaticale.

ANNEXE 8 - PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (1ER ET 2E ANNÉE)

Les informations de ce document sont tirées des documents du MEES : la *Progression des apprentissages*, les précisions sur les grilles d'évaluation (2e et 3e cycles) et les *Cadres d'évaluation des apprentissages*.

1. Adaptation à la situation d'écriture

Respect du projet d'écriture **Prise en compte du sujet**	**Les exigences (consignes) du projet d'écriture** ainsi que le **sujet** sont respectés. Les éléments essentiels du projet d'écriture sont présents dans le texte. Ces éléments sont développés de façon appropriée. ⇨ Le texte comporte des éléments d'information propres au **sujet** traité (1er cycle)
Développement des idées	Dans la grille d'évaluation, les **idées développées** font référence aux **détails** apportés par l'élève pour **préciser** les idées liées au sujet. Les idées ayant peu de liens avec le projet d'écriture sont qualifiées de *superflues*. Quand elles sont vagues ou trop générales, l'expression *idées imprécises* est utilisée.

Suggestions pour la rétroaction et l'enseignement :

- Revoir le plan d'écriture (s'il y a lieu) avec l'élève et vérifier (cocher) si les tous les éléments du projet d'écriture sont présents dans le texte.
- Utiliser les cinq sens pour aider l'élève à ajouter des détails (ce que tu vois, ce que tu entends, etc.)

2. Cohérence du texte

*Au 1er cycle, la cohérence du texte doit faire l'objet d'une **rétroaction** à l'élève, mais ne doit pas être considérée dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.*

Rétroaction sur l'ordre des idées (selon le type de texte demandé)		**Exemples de lacunes**
Ordre chronologique	*ex. : suite d'événements situés dans la ligne du temps (début, milieu, fin)*	Problème relatif à l'ordre de présentation des idées ou regroupement d'idées inapproprié.
Ordre séquentiel	*ex. : marche à suivre, procédure*	

Suggestions pour la rétroaction et l'enseignement :

- Revoir le plan d'écriture (s'il y a lieu) avec l'élève et regrouper les idées similaires à l'aide d'un code de couleur.
- Utiliser un cahier pour faire le propre pour un texte narratif et l'écrire sur trois pages (début, milieu, fin).

3. Utilisation d'un vocabulaire approprié

*Au 1er cycle, l'utilisation d'un vocabulaire approprié doit faire l'objet d'une **rétroaction** à l'élève, mais ne doit pas être considérée dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.*

Sens des mots		**Exemples de lacunes**
Conformité à la norme et à l'usage	Les expressions et les mots employés respectent le sens attesté dans un dictionnaire, appartiennent à la langue écrite ou sont d'usage courant à l'écrit, au Québec.	• Anglicismes (« *fun* », « *full* ») • Mots familiers (*garrocher*, *niaiser*)

Suggestions pour la rétroaction et l'enseignement :

- Identifier les expressions et les mots précis ou variés sur le texte à l'aide d'un code (ex. : ♥ ou V+ dans la marge) et les mots incorrects, imprécis ou répétitifs (V- dans la marge).
- Proposer à l'élève de remplacer les mots imprécis, ainsi que les mots répétitifs par des synonymes (la fille = elle).

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (1ER ET 2E ANNÉE)

4. Construction de phrases et ponctuation appropriées

DÉFINITIONS

Phrases simples

La *phrase simple* est généralement courte et ne comporte qu'un seul verbe conjugué.

Phrases élaborées

La *phrase élaborée* (évaluée aux 2e et 3e cycles) fait référence à sa complexité. Une phrase élaborée comporte au moins deux verbes conjugués et un mot comme *quand*, *lorsque*, *que*, *parce que*, *si*, *qui*. D'autres éléments contribuent à complexifier les phrases, par exemple, le nombre de compléments de phrases et leur position, la présence de compléments du nom et d'adverbes.

Il est fréquent de retrouver dans les textes des phrases simples **juxtaposées** ou **coordonnées** avec « *et* », « *ou* », «mais». **Il ne s'agit pas dans ce cas de phrases élaborées.**

Exemples de phrases tirées de textes d'élèves	
Phrase simple juxtaposée	*Tu peux utiliser une feuille de menthe, tu peux utiliser un collant jaune pour attirer les pucerons, tu peux enlever les œufs des insectes.*
Phrase simple coordonnée	*Il a une chemise rouge et il a un pantalon rayé.*
Phrase élaborée	*Il a des cheveux bruns qui dépassent de sa casquette.*

Présence et ordre des constituants de la phrase	**Phrases correctes sur le plan de la structure** • Présence des constituants obligatoires de la phrase (sujet et prédicat) • Présence d'un verbe conjugué
Ponctuation	**Phrases correctement délimitées** • Phrase délimitée par une majuscule et un point.

Suggestions pour la correction :

Rétablir d'abord la ponctuation avant d'évaluer la structure de la phrase :

Les erreurs de ponctuation peuvent avoir une répercussion sur l'appréciation de la syntaxe. En effet, en rétablissant la ponctuation, on constate souvent que les phrases sont bien structurées.

Relire chaque phrase et vérifier si :

- la phrase a du sens;
- tous les mots nécessaires sont présents;
- l'ordre des mots est correct dans les types de phrases et les structures à l'étude.

Relire le texte et encercler les signes de ponctuation mal employés ou faire un petit cercle là où un signe de ponctuation est manquant (ne modifier la ponctuation de l'élève que si elle s'avère fautive).

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (1ER ET 2E ANNÉE)

5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	
Orthographe d'usage	• Les mots fréquents **étudiés en classe** : graphies conformes à celles du dictionnaire ou qui respectent les règles de la langue. • Les sons enseignés sont réinvestis dans les mots non appris et les correspondances graphème-phonème (lettre-son) sont adéquates (ex. : *un lapin* et non *un lapon*). • La majuscule dans les cas suivants : les noms propres de personnes, d'animaux et de personnages • L'apostrophe dans les cas suivants : le, la, je, ne (devant un mot qui commence par une voyelle ou un h muet). • L'orthographe des verbes étudiés (sans connaissance du système de la conjugaison) des verbes, **aimer, aller, avoir, dire, être et faire à l'indicatif présent** lorsqu'ils sont accompagnés d'un pronom de conjugaison.
Orthographe grammaticale **(En 2e année pour les phrases simples)**	Les accords (féminin, masculin, singulier, pluriel) dans le groupe du nom dans les cas les plus simples (déterminant + nom : placé immédiatement après le déterminant). ➢ Dans les accords du groupe du nom, les déterminants suivants devraient être accordés avec le nom : le, la, les, un, une, des et les chiffres de un à dix. ➢ On ne tiendra pas compte des accords avec les déterminants suivants : tous, leurs, certains, chaque, quelques, nos, vos, beaucoup de…

Suggestions pour la correction :

- Pour les erreurs d'orthographe d'usage répétées, ne compter qu'une faute si l'erreur est la même chaque fois.
- Un mot mal recopié d'une banque de mots ne doit pas être considéré comme une erreur. Seuls les mots étudiés en classe doivent être corrigés.
- On devrait favoriser l'apprentissage et la correction de l'orthographe des verbes à l'étude selon l'année du cycle **(1re, 2e, 3e pers. du sing. en 1re année – toutes les personnes en 2e année).**
- Un mot illisible est considéré comme une faute d'orthographe d'usage (**2e année seulement**).

6. Qualité de la présentation	
La qualité de la présentation doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considérée dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.	
Suggestions pour la rétroaction	• Revoir la calligraphie (lettres majuscules et minuscules bien formées en script ou cursives). • Vérifier les espaces entre les mots**.** • Rappeler l'utilisation adéquate de la gomme à effacer et la tenue du crayon, si nécessaire.

7. Recours à des stratégies appropriées	
Le recours aux stratégies doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.	
Suggestions pour la rétroaction	• Revoir les stratégies en lien avec la planification ou la correction du texte à partir des apprentissages effectués en classe. Cibler les affiches ou références disponibles.

ÉVALUER
ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS
2E CYCLE DU PRIMAIRE

- **Annexe 9 : Grilles d'évaluation**
- **Annexe 10 : Précisions sur les critères d'évaluation**

ANNEXE 9 - GRILLE DESCRIPTIVE POUR L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS

Se référer au document *Précisions sur les critères d'évaluation* pour appliquer la grille d'évaluation.

_____ / 100

Critères d'évaluation

3E-4E ANNÉE	A			B			C			D			E		
Adaptation à la situation d'écriture															
Respect du projet d'écriture	Tous les éléments attendus du projet d'écriture sont présents.			Presque tous les éléments attendus du projet d'écriture sont présents.			Les éléments essentiels du projet d'écriture sont présents.			Un élément essentiel du projet d'écriture est manquant.			Plusieurs éléments essentiels du projet d'écriture sont manquants.		
Développement des idées	Les idées sont très bien développées.			Les idées sont bien développées.			Les idées sont peu développées.			Plusieurs idées sont imprécises ou superflues			Presque toutes les idées sont imprécises ou superflues.		
	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	8	7	4	0
Cohérence du texte															
Ordre des idées (logique, chronologique ou séquentiel)	Les idées sont présentées selon un ordre approprié.			En général, les idées sont présentées selon un ordre approprié même si, à l'occasion, certaines ne présentent pas de liens évidents avec celles qui précèdent			Les idées sont présentées la plupart du temps selon un ordre approprié.			Les idées sont en partie présentées selon un ordre approprié.			Les idées ne sont pas présentées selon un ordre approprié.		
Regroupement des idées en paragraphes	Le texte est divisé en paragraphes qui correspondent assez bien aux parties du texte.			Le texte est divisé en paragraphes qui correspondent un peu aux différentes parties du texte.			Le texte peut être un long paragraphe ou être découpé en paragraphes qui correspondent peu aux parties importantes du texte.								
Enchainement des idées	L'enchainement des idées est habile.			L'enchainement des idées est adéquat.			L'enchainement des idées est acceptable.			L'enchainement des idées est peu approprié.			L'enchainement des idées est non approprié.		
	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	8	7	4	0
Utilisation d'un vocabulaire approprié															
Sens des expressions et des mots	Utilisation de mots et d'expressions conformes à la norme et à l'usage.			Utilisation de mots et d'expressions conformes à la norme et à l'usage, malgré de rares erreurs.			Utilisation de mots et d'expressions conformes à la norme et à l'usage, malgré quelques erreurs.			Utilisation fréquente de mots et d'expressions non conformes à la norme et à l'usage			Utilisation marquée de mots ou expressions non conformes à la norme et à l'usage.		
Variété	Le vocabulaire est varié. Utilisation fréquente de mots substituts (synonymes, pronoms) pour éviter les répétitions inutiles.			Le vocabulaire est généralement varié. À l'occasion, des mots substituts (synonymes, pronoms) pour éviter les répétitions inutiles.			Le vocabulaire est généralement varié malgré quelques répétitions inutiles.			Des expressions ou des mots sont souvent répétés inutilement.			Les expressions ou les mots sont répétés de façon abusive.		
	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	8	7	4	0
Construction de phrases et ponctuation appropriées															
Phrases simples	Toutes les phrases simples sont bien construites.			Presque toutes les phrases simples sont bien construites.			En général, les phrases simples sont bien construites.			Plusieurs phrases simples sont mal construites.			La plupart des phrases simples sont mal construites.		
Phrases élaborées	Plusieurs phrases sont élaborées. La plupart sont bien construites malgré la présence de maladresses.			Plusieurs phrases élaborées sont bien construites. Les erreurs ne nuisent pas à la compréhension.			Certaines phrases élaborées sont bien construites. Les erreurs nuisent à la compréhension à l'occasion.			Plusieurs phrases élaborées sont mal construites. Les erreurs nuisent à la compréhension à plusieurs reprises.			La plupart des phrases élaborées sont mal construites et la compréhension s'en trouve grandement affectée.		
Ponctuation	Toutes les phrases sont bien ponctuées.			La plupart des phrases sont bien ponctuées.			Certaines phrases sont bien ponctuées.			La ponctuation est souvent déficiente *(absence ou usage erroné).*			La ponctuation est déficiente *(absence ou usage erroné).*		
	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	8	7	4	0
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale															
Pourcentage d'erreurs	Le texte présente moins de 4% d'erreurs.			Le texte présente de 4% à 7% d'erreurs.			Le texte présente de 8% à 10% d'erreurs.			Le texte présente de 11% à 14% d'erreurs.			Le texte présente plus de 14% d'erreurs.		
	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	8	7	4	0

ANNEXE 10 - PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (3E ET 4E ANNÉE)

Les informations de ce document sont tirées des documents du MEES : la *Progression des apprentissages*, les précisions sur les grilles d'évaluation (2e et 3e cycles) et les *Cadres d'évaluation des apprentissages*.

1. Adaptation à la situation d'écriture
Apprécier l'adaptation à la situation d'écriture, c'est s'assurer que les idées sont **pertinentes et suffisamment développées** et qu'elles tiennent compte du sujet et de l'intention d'écriture.

Respect du projet d'écriture /Prise en compte du sujet et de l'intention d'écriture

Les exigences (consignes) du projet d'écriture ainsi que le **respect du sujet** et de **l'intention** d'écriture sont respectés.

Les éléments **essentiels** *(qui répondent minimalement aux consignes)* du projet d'écriture sont présents dans le texte.

Ces éléments sont **développés** de façon appropriée.

- ⇨ Le texte comporte des éléments d'information propres au **sujet** traité.
- ⇨ Les idées développées sont pertinentes compte tenu de **l'intention d'écriture**.

Développement des idées

Dans la grille d'évaluation, les idées ***développées*** font référence aux détails apportés par l'élève pour préciser les idées liées au projet d'écriture.

Les idées ayant peu de liens avec le projet d'écriture sont qualifiées de ***superflues***. Quand elles sont vagues ou trop générales, l'expression ***idées imprécises*** est utilisée.

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (3E ET 4E ANNÉE)

2. Cohérence du texte	***Exemples de lacunes :***
Ordre des idées (selon le type de texte demandé)	
Ordre chronologique *ex. : suite d'événements situés dans la ligne du temps* Ordre séquentiel *ex. : marche à suivre, procédure* Ordre logique *ex. : un thème et ses aspects; un problème et des solutions; une cause et ses conséquences*	Problème relatif à l'ordre de présentation des idées
Regroupement des idées en paragraphes	
Le texte est divisé en paragraphes qui correspondent un peu aux différentes parties, par exemple, le début, le milieu et la fin.	Changement de paragraphe après chaque phrase Absence de changement de paragraphe où cela s'impose
Enchainement des idées	
⇨ Liens entre les idées, dans la phrase et entre les phrases ⇨ Reprise d'information à l'aide de termes substituts permettant de repérer facilement à qui ou à quoi ils réfèrent (un pronom, un mot synonyme).	Termes substituts sans référents ou termes substituts créant une ambiguïté

A	B	C	D	E
⇨ Le texte est facile à suivre, du début à la fin. ⇨ Des liens appropriés sont assez souvent établis entre les phrases.	⇨ Le texte est assez facile à suivre, même si certains liens entre les idées ne sont pas établis clairement. ⇨ Quelques liens entre les phrases sont établis.	⇨ Les idées sont parfois décousues en raison d'une idée mal placée, de l'absence de liens entre les phrases, d'un terme substitut ou d'un marqueur de relation inappropriés.	⇨ Les liens entre les idées sont souvent décousus. ⇨ Des termes substituts créent une ambiguïté et rendent parfois le texte difficile à suivre.	⇨ Les liens entre les idées sont décousus. ⇨ Plusieurs termes substituts sèment la confusion, car ils ne permettent pas de repérer à qui ou à quoi ils réfèrent.

Suggestions pour la correction

⇨ Au moment de la correction, apprécier d'abord l'ordre et le regroupement des idées, puis la division du texte en paragraphes. Relire ensuite le texte en procédant par paires de phrases adjacentes. Concentrer son attention sur les relations entre les phrases sans tenir compte des qualités et des défauts de chacune d'elles, ce qui relève de la syntaxe. Se concentrer sur ce qui est dit explicitement ou implicitement et non sur ce que l'on croit comprendre.

⇨ Ne pas tenir compte de l'harmonisation des temps verbaux dans le texte, puisque celle-ci ne fait pas l'objet d'évaluation au primaire.

ex : un élève qui utilise des temps de verbes qui ne respectent pas le déroulement chronologique des événements dans un récit ne sera pas pénalisé.

⇨ Le regroupement des idées en paragraphes ne devrait pas pénaliser l'élève qui aurait performé pour les autres aspects du critère (ordre logique et enchainement des idées).

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (3E ET 4E ANNÉE)

3. Utilisation d'un vocabulaire approprié	Exemples de lacunes
Sens des mots *(Conformité à la norme et à l'usage)*	
Les expressions et les mots employés respectent le sens attesté dans un dictionnaire, appartiennent à la langue écrite ou sont d'usage courant à l'écrit, au Québec. Les mots empruntés à une langue étrangère pour lesquels il existe des équivalents en français et les mots familiers sont donc considérés comme des erreurs.	Expressions et mots mal employés (*organiser des récoltes d'argent*) anglicismes (« *fun* », « *full* ») mots familiers (*garrocher*, *niaiser*).
Variété	
Le vocabulaire est varié lorsque plusieurs expressions ou mots sont utilisés pour évoquer la même idée ou pour désigner la même réalité. L'emploi de mots substituts (synonymes, pronoms) appropriés est un moyen d'éviter les répétitions inutiles. Dans la grille d'évaluation, on utilise les termes ***expressions ou mots souvent répétés*** pour indiquer que le vocabulaire n'est pas varié. Il peut s'agir de la récurrence du même mot ou de l'utilisation rapprochée de mots d'une même famille (Il a fêté sa fête). Notons qu'il est normal de répéter certains mots étroitement liés au sujet du texte; l'élève ne devrait pas en être pénalisé.	Les expressions ou les mots peuvent être redondants (par exemple, toutes les phrases commencent par Alors,…).
Justesse/Précision	
Le terme **imprécis** désigne les verbes de sens général (*être, avoir, faire*), les adjectifs courants (*bon, beau*) et les mots vagues (*affaire, chose, ça*). L'utilisation fréquente de ces mots entraîne une certaine imprécision. De même, l'utilisation exagérée d'onomatopées et d'interjections peut démontrer une forme d'imprécision sur le plan du vocabulaire.	

Suggestions pour la correction

- Se donner un système pour noter l'occurrence des expressions et des mots précis ou variés (V^+ dans la marge, par exemple) et des mots incorrects, imprécis et répétitifs (V- dans la marge, par exemple).

⇨ Un mot emprunté à une langue étrangère, même s'il est placé entre guillemets, n'est pas accepté s'il existe un équivalent en français, bien que ce mot puisse faire l'objet d'une entrée au dictionnaire (« *cool* »).

⇨ Les mots familiers sont acceptés lorsque le contexte se prête à leur utilisation, par exemple dans les dialogues.

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (3E ET 4E ANNÉE)

4. Construction de phrases et ponctuation appropriées

Apprécier le critère *Construction des phrases et ponctuation appropriées*, c'est évaluer si les règles relatives à la syntaxe et à la ponctuation ont été respectées par l'élève. Il s'agit des règles reliées à l'utilisation des signes de ponctuation à l'étude, à la présence des constituants obligatoires de la phrase, à la construction des groupes formant la phrase ainsi qu'à la structure des phrases de forme négative.

Définitions

<table>
<tr><td rowspan="4">Phrases simples
La phrase simple est généralement courte et ne comporte qu'un seul verbe conjugué.
Phrases élaborées
La phrase élaborée (évaluée aux 2 e et 3 e cycles) fait référence à sa complexité. Une phrase élaborée comporte au moins deux verbes conjugués et un mot comme quand, lorsque, que, parce que, si, qui. D'autres éléments contribuent à complexifier les phrases, par exemple, le nombre de compléments de phrases et leur position, la présence de compléments du nom et d'adverbes.
Deux phrases simples peuvent également être juxtaposées ou coordonnées avec « et », « ou », «mais». Il ne s'agit pas dans ce cas de phrase élaborée.</td><td colspan="2">Exemples de phrases tirées de textes d'élèves</td></tr>
<tr><td>Phrase simple juxtaposée</td><td>Tu peux utiliser une feuille de menthe, tu peux utiliser un collant jaune pour attirer les pucerons, tu peux enlever les œufs des insectes.</td></tr>
<tr><td>Phrase simple coordonnée</td><td>Il a une chemise rouge et il a un pantalon rayé.</td></tr>
<tr><td>Phrase élaborée</td><td>Il a des cheveux bruns qui dépassent de sa casquette.</td></tr>
</table>

Présence et ordre des constituants de la phrase

Phrases correctes sur le plan de la structure	⇨ Présence des constituants obligatoires de la phrase (sujet et prédicat) ⇨ Ordre correct des constituants (obligatoires et facultatifs) de la phrase ⇨ Respect des règles de construction des phrases de forme négative par l'emploi des deux termes qui marquent la négation. Les marques de négation sont présentes et placées au bon endroit. *Ne* ou *n'* suivi de : - *pas* - *jamais*

Ponctuation

Phrases correctement délimitées	⇨ Phrase délimitée soit par un point (. ? !), soit par un coordonnant (et, ou, mais) ⇨ Virgule pour séparer les mots ou groupes de mots non reliés par et, ou dans une énumération ⇨ Tirets pour indiquer le changement d'interlocuteur dans les dialogues

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (3E ET 4E ANNÉE)

Suggestions pour la correction :

Rétablir d'abord la ponctuation avant d'évaluer la structure de la phrase. Les erreurs de ponctuation peuvent avoir une répercussion sur l'appréciation de la syntaxe. En effet, en rétablissant la ponctuation, on constate souvent que les phrases sont bien structurées.

Relire le texte et encercler les signes de ponctuation mal employés ou faire un petit cercle là où un signe de ponctuation est manquant (ne modifier la ponctuation de l'élève que si elle s'avère fautive).	**Relire chaque phrase et vérifier si :** • la phrase a du sens; • tous les mots nécessaires sont présents; • l'ordre des mots est correct dans les types de phrases et les structures à l'étude; • les marques de négation sont présentes et placées au bon endroit dans les cas à l'étude.	**Distinguer une maladresse d'une erreur de syntaxe :** • si la phrase semble boiteuse, se demander si l'erreur commise nuit à la compréhension; • si la phrase est incorrecte (manque un constituant par exemple), se demander si l'élève possède les connaissances et les stratégies nécessaires pour la corriger.

Erreurs syntaxiques ou maladresses?

Les erreurs syntaxiques ne sont pas d'égale importance. C'est pourquoi la notion de maladresse a été introduite dans l'échelle d'appréciation. Par exemple, **l'omission ou l'ajout d'un mot qui ne fait pas obstacle à la compréhension est considéré comme une maladresse**. Par contre, **l'omission d'un constituant obligatoire est une erreur de structure de phrase**. Au moment de porter un jugement sur les erreurs de syntaxe, la gravité de l'erreur sera prise en compte. De plus, les éléments ayant fait l'objet d'un apprentissage systématique au cours du cycle doivent être considérés. Par conséquent, on estime que certaines erreurs commises dans les phrases élaborées sont des maladresses lorsque l'élève ne possède pas les connaissances et les stratégies nécessaires pour les corriger.

Gestion des erreurs

À considérer	**Ne pas considérer**
• Ne compter qu'une erreur par phrase syntaxique. • Tolérer la répétition d'un mot, d'un groupe de mots à cause d'une transcription fautive (*Il demande à Mme Légaré si elle a reçu un un cadeau.*). • Ne compter qu'une seule erreur de ponctuation si l'élève a oublié un point à la fin d'une phrase; ne pas le pénaliser en plus pour l'absence de majuscule au début de la phrase suivante. • Ne compter qu'une erreur de ponctuation si l'élève a omis les tirets pour indiquer le changement d'interlocuteur dans un dialogue, ou si elle ou il a oublié l'un d'eux. • Le cumul de points d'interrogation (???) est toléré. • Le cumul de points d'exclamation (!!!) est toléré. • La combinaison du point d'exclamation et du point d'interrogation (?! ou !?) est tolérée. • L'absence de point d'exclamation après une interjection est tolérée (*Ah*!, *Ha*!, *Oh*!, *Eh*!). • Dans le cas de l'omission du *ne* dans la négation, ne compter qu'une erreur par texte par locution adverbiale de négation : *ne… pas*, *ne… jamais*, etc. Exemple : - L'élève écrit trois fois **pas** au lieu de la locution *ne… pas* (1 erreur). - L'élève écrit *pas* et *jamais* au lieu des locutions *ne… pas*, *ne… jamais* (2 erreurs).	• L'emploi erroné d'un déterminant référent ou d'un pronom (*Nous serons capables de s'en servir*.). • L'utilisation de la virgule dans les cas qui ne sont pas à l'étude, de crochets ou de parenthèses • L'emploi erroné d'un mode ou d'un temps de verbe (concordance des temps).

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (3E ET 4E ANNÉE)

5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale

ORTHOGRAPHE D'USAGE

Gestion des erreurs

- Ne compter qu'une erreur pour un mot qui en contiendrait deux ou plus.
- Ne compter qu'une erreur si la même erreur est répétée pour un même mot à l'intérieur du texte (ex. : *byciclette, byciclette, byciclette*, 1 faute).
- Compter une erreur chaque fois que l'erreur est différente pour un même mot à l'intérieur du texte (ex. : *beterave, béterave, beterrave*, 3 fautes).
- Considérer un mot illisible comme une erreur d'orthographe d'usage.

	Éléments à considérer	Ne pas considérer
Les mots <u>fréquents</u> :	• graphies conformes à celles du dictionnaire ou qui respectent les règles de la langue • accents sur les minuscules et les majuscules • trémas et cédilles • traits d'union dans les noms composés	• Les mots peu fréquents ou qui n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage.
La majuscule dans les cas suivants :	• les noms propres de personnes, d'animaux et de personnages • les noms propres de lieux (toponymes)	• L'absence de majuscule dans les noms de peuples (*Ce <u>québécois</u>* [*Québécois*] *d'origine haïtienne aime vivre à la campagne.*). • La présence de la majuscule dans les noms de langue et dans les adjectifs correspondant aux peuples. (*Mon voisin parle l'<u>Italien</u>* [*italien*] *couramment. Je raffole des mets <u>Chinois</u>* [*chinois*].)
L'apostrophe dans les cas suivants :	• *le, la je, ne* (devant un mot qui commence par une voyelle ou un *h* muet) • *de, me, te, se* (devant un mot qui commence par une voyelle ou un *h* muet) et *ce* (devant les formes du verbe *être*)	• *que* (devant *il, ils, elle, elles* et *on*); *si* (devant *il* et *ils*); *lorsque* et *puisque* (devant *il, ils, elle, elles, en, on, un* et *une*)

Éléments à ne pas considérer :
La division des mots en fin de ligne

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (3E ET 4E ANNÉE)

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Gestion des erreurs

- Compter une erreur autant de fois qu'elle est répétée.
- Ne compter qu'une erreur lorsque tous les mots d'un groupe (y compris l'attribut) régis par une même règle d'accord ne sont pas accordés comme ils devraient l'être. Cependant, s'il y a variation dans l'accord, chaque accord fautif est compté.

  Exemples :Les jeunes *chatte* sont *noir*. [2 erreurs : féminin + pluriel] Les jeunes *chatte* sont *noire*. [1 seule erreur : pluriel]
- Ne compter qu'une erreur lorsque la terminaison d'un verbe est erronée, si le verbe se rencontre plusieurs fois dans un environnement identique : même sujet, même temps, même type et même forme de phrase.
- Compter deux erreurs au total lorsque le mot contient une erreur d'orthographe d'usage ET une erreur d'orthographe grammaticale.

  Exemple 1 : « des anfant » comporte une erreur d'orthographe d'usage (*des anfant*) et une erreur d'orthographe grammaticale dans le groupe du nom (*des anfant_*).

  Exemple 2 : « il mengeais » comporte une erreur d'orthographe d'usage (*il mengeais*) et une erreur d'orthographe grammaticale dans le groupe du verbe (*il mengeais*).

Les règles d'accord dans le groupe du nom

	Éléments à considérer	Ne pas considérer
Marques du pluriel du nom et de l'adjectif	• ajout d'un *s* à la forme d'un nom singulier et à la forme de l'adjectif au singulier • ajout d'un x (*-au/-aux, -eau/-eaux, -eu/-eux* et de certains noms en *-ou*) • transformation de la finale *al* et *ail* en *aux* (*-al/-aux*; *-ail/-aux*) • aucun ajout à la finale –s, -x ou –z • aucun ajout à la finale des noms propres de personnes (*Les deux Étienne de la classe de 1re année.*)	• le pluriel des noms composés • le pluriel des adjectifs de couleur formés de deux mots ou d'un nom • le pluriel des adjectifs compléments du nom de même genre coordonnés (*La pomme et la poire mûres, le navet et le piment crus, un foulard et un manteau rouges*.)
Marques du pluriel des déterminants	• Exemples : *les* enfants, *des* pommes	• *ce/ces; quel/quels; quelle/quelles; leur/leurs; au/aux; tout/toutes*
Marques du féminin du nom et de l'adjectif	• ajout d'un *-e* à la forme du mot au masculin • transformation (*-er/-ère; -eau/-elle; -eur/-euse; -eux/-euse; -teur/-trice; -f/-ve*) • doublement de la consonne finale suivie d'un e (*-eil-/-eille; -el/-elle; -en/-enne; -et/-ette; -on/-onne; -s/-sse*) • formation du féminin des cas particuliers (*blanc/blanche; copain/copine; favori/favorite; fou/folle; long/longue*)	
Marques du féminin des déterminants	• Exemples : *une* voiture, *la* voiture	• *tout/toute; aucun/aucune; cet/cette; quel/quelle*

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (3E ET 4E ANNÉE)

L'accord du pronom avec le nom noyau du groupe du nom qu'il remplace

Éléments à considérer	Ne pas considérer
	• l'accord des pronoms *leur* (Leurs parents leur diront la vérité.) et *tout* (Tout a été répandu sur le sol.) • tout adverbe • l'accord du pronom avec le nom noyau du groupe du nom qu'il remplace Exemple : Je ne veux pas le dire à mes sœurs parce qu'elles le répéteraient à mes parents.

Les accords régis par le sujet

Éléments à considérer	Ne pas considérer
• L'accord du verbe avec le sujet selon les temps et les verbes à l'étude dans les cas suivants : - le sujet est un pronom de conjugaison qui précède immédiatement le verbe (*je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles*) - le sujet est un groupe du nom ▪ dét. + nom ▪ nom propre • L'accord de l'adjectif attribut du sujet avec le sujet lorsque l'adjectif suit le verbe *être*	

Conjugaison

	À considérer	Ne pas considérer
Modes et temps de conjugaison	• Temps simples du mode indicatif - Présent - Imparfait - Futur simple - Conditionnel présent • Infinitif présent • Participe présent • Futur proche	
Verbes	• les verbes qui se terminent en *-er* (ceux qui ont un radical stable comme *aimer*) • les verbes en *-ir* qui ont un participe présent *-issant* (comme *finir*) • les formes irrégulières des verbes suivants : - *aller*, *avoir* et *être* • *dire* et *faire* à l'indicatif présent accompagné d'un pronom de conjugaison	• les verbes en *-cer* (*commencer*) et en *ger* (*manger*) • les verbes en *-e* + consonne (s) + *er* (*acheter*) • les verbes en *-eler* et en *-eter* (*appeler* et *jeter*) • les verbes en *-yer* (*employer*) • les verbes en *é* + consonne (s) + *er* (*céder*)

ÉVALUER
ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS
3E CYCLE DU PRIMAIRE

- **Annexe 11 : Grilles d'évaluation**
- **Annexe 12 : Précisions sur les critères d'évaluation**

ANNEXE 11 - GRILLE DESCRIPTIVE POUR L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS

Se référer au document *Précisions sur les critères d'évaluation* pour appliquer la grille d'évaluation.

_____ / 100

5e-6e année	A			B			C			D			E		
Critères d'évaluation															
Adaptation à la situation d'écriture															
Respect du projet d'écriture	Tous les éléments attendus du projet d'écriture sont présents.			Presque tous les éléments attendus du projet d'écriture sont présents.			Les éléments essentiels du projet d'écriture sont présents.			Un élément essentiel du projet d'écriture est manquant.			Plusieurs éléments essentiels du projet d'écriture sont manquants.		
Développement des idées	Les idées sont très bien développées.			Les idées sont bien développées.			Les idées sont peu développées.			Plusieurs idées sont imprécises ou superflues			Presque toutes les idées sont imprécises ou superflues.		
Prise en compte du destinataire	Tient compte du destinataire de façon habile.			Tient compte du destinataire de façon adéquate.			Tient peu compte du destinataire.								
	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	8	7	4	0
Cohérence du texte															
Ordre des idées (logique, chronologique ou séquentiel)	Les idées progressent aisément. L'organisation du texte facilite la lecture et la compréhension des idées de l'élève.			Les idées progressent bien.			En général, les idées progressent bien.			Le texte constitue un ensemble plus ou moins structuré d'idées : plusieurs informations mal placées occasionnent des ruptures ou plusieurs idées n'ont aucun lien logique entre elles.			Le texte est difficile à suivre, car il présente plusieurs lacunes sur le plan de l'organisation et de la relation entre les idées.		
Regroupement des idées en paragraphes	La division du texte en paragraphes est judicieuse.			Le texte est divisé en paragraphes qui correspondent globalement aux parties du texte.			La division du texte en paragraphes présente certaines lacunes.			Le texte peut être un long paragraphe ou être découpé en paragraphes qui correspondent peu aux parties importantes du texte.					
Enchainement des idées	L'enchainement des idées est habile.			L'enchainement des idées est adéquat.			L'enchainement des idées est acceptable.			L'enchainement des idées est peu approprié.			L'enchainement des idées est non approprié.		
	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	8	7	4	0
Utilisation d'un vocabulaire approprié															
Sens des expressions et des mots	Utilisation de mots et d'expressions conformes à la norme et à l'usage.			Utilisation de mots et d'expressions conformes à la norme et à l'usage, malgré de rares erreurs.			Utilisation de mots et d'expressions conformes à la norme et à l'usage, malgré quelques erreurs.			Utilisation fréquente de mots et d'expressions non conformes à la norme et à l'usage.			Utilisation marquée de mots ou expressions non conformes à la norme et à l'usage.		
Variété	Le vocabulaire est varié. Utilisation fréquente de mots substituts (synonymes, pronoms, mots génériques/spécifiques) pour éviter les répétitions inutiles.			Le vocabulaire est généralement varié. À l'occasion, des mots substituts (synonymes, pronoms, mots génériques/spécifiques) sont utilisés pour éviter les répétitions inutiles.			Le vocabulaire est généralement varié malgré quelques répétitions inutiles.			Des expressions ou des mots sont souvent répétés inutilement.			Les expressions ou les mots sont répétés de façon abusive.		
Précision	Le vocabulaire est précis et certains mots ou expressions sont recherchés.			Dans l'ensemble, le vocabulaire est précis.			Dans l'ensemble, le vocabulaire est simple, usuel et courant.			Dans l'ensemble, le vocabulaire est simple, usuel et courant. Les expressions et les mots sont souvent vagues ou imprécis.					
	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	8	7	4	0
Construction de phrases et ponctuation appropriées															
Phrases simples	Toutes les phrases simples sont bien construites.			Presque toutes les phrases simples sont bien construites.			En général, les phrases simples sont bien construites.			Plusieurs phrases simples sont mal construites.			La plupart des phrases simples sont mal construites.		
Phrases élaborées	Plusieurs phrases sont élaborées. La plupart sont bien construites malgré la présence de maladresses.			Plusieurs phrases élaborées sont bien construites. Les erreurs ne nuisent pas à la compréhension.			Certaines phrases élaborées sont bien construites. Les erreurs nuisent à l'occasion à la compréhension.			Plusieurs phrases élaborées sont mal construites. Les erreurs nuisent à plusieurs reprises à la compréhension.			La plupart des phrases élaborées sont mal construites et la compréhension s'en trouve grandement affectée.		
Ponctuation	Toutes les phrases sont bien ponctuées.			La plupart des phrases sont bien ponctuées.			Certaines phrases sont bien ponctuées.			La ponctuation est souvent déficiente *(absence ou usage erroné)*.			La ponctuation est déficiente *(absence ou usage erroné)*.		
	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	8	7	4	0
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale															
Pourcentage d'erreurs	Le texte présente moins de 4% d'erreurs.			Le texte présente de 4% à 7% d'erreurs.			Le texte présente de 8%- 10% d'erreurs.			Le texte présente de 11% à 14% d'erreurs.			Le texte présente plus de 14% d'erreurs.		
	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	8	7	4	0

ANNEXE 12 - PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (5E ET 6E ANNÉE)

Les informations de ce document sont tirées des documents du MEES : la *Progression des apprentissages*, les précisions sur les grilles d'évaluation (2e et 3e cycles) et les *Cadres d'évaluation des apprentissages*.

1. Adaptation à la situation d'écriture

Apprécier l'adaptation à la situation d'écriture, c'est s'assurer que les idées sont **pertinentes et suffisamment développées** et qu'elles tiennent compte du sujet et de l'intention d'écriture et du destinataire.

Respect du projet d'écriture /Prise en compte du sujet et de l'intention d'écriture

Les exigences (consignes) du projet d'écriture ainsi que le **respect du sujet** et de **l'intention** d'écriture sont respectés.

Les éléments essentiels *(qui répondent minimalement aux consignes)* du projet d'écriture sont présents dans le texte. Ces éléments sont **développés** de façon appropriée.

- ⇨ Le texte comporte des éléments d'information propres au **sujet** traité.
- ⇨ Les idées développées sont pertinentes compte tenu de **l'intention d'écriture**.

Développement des idées

Dans la grille d'évaluation, les idées ***développées*** font référence aux détails apportés par l'élève pour préciser les idées liées au projet d'écriture.

Les idées ayant peu de liens avec le projet d'écriture sont qualifiées de ***superflues***. Quand elles sont vagues ou trop générales, l'expression ***idées imprécises*** est utilisée.

Prise en compte du destinataire

Les idées sont adaptées aux caractéristiques particulières du **destinataire**, par exemple son statut social, son groupe d'âge, ses connaissances sur le sujet, etc.

La manière de tenir compte du destinataire varie selon le genre de texte que l'élève écrit. Dans une lettre, on s'attendra à ce que l'élève s'adresse directement au destinataire:
A : Tout au long de sa lettre, l'élève utilise différents moyens pour maintenir le contact avec le destinataire.
B : L'élève s'adresse, à l'occasion, à son destinataire.
C : L'élève s'adresse peu ou pas au destinataire.

Dans les autres genres de textes, il est rare que l'élève doive s'adresser directement au destinataire. Dans un récit, un conte, une recette, un aide-mémoire ou un poème, la manière de tenir compte du destinataire sera différente : le choix et la complexité des informations, le vocabulaire et la structure des phrases, par exemple, varieront selon les caractéristiques du destinataire de manière plus implicite.
A : Les idées sont adaptées aux caractéristiques du destinataire, et ce, en fonction de l'intention d'écriture. Différents moyens sont utilisés pour susciter l'intérêt du destinataire.
B : En général, les idées choisies démontrent que l'élève se préoccupe du destinataire.
C : Tout en répondant à l'intention, les indications démontrant la prise en compte du destinataire ne sont pas nombreuses.

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (5E ET 6E ANNÉE)

2. Cohérence du texte	*Exemples de lacunes :*

Ordre des idées (selon le type de texte demandé)

Ordre chronologique *ex. : suite d'événements situés dans la ligne du temps*	Problème relatif à l'ordre de présentation des idées
Ordre séquentiel *ex. : marche à suivre, procédure*	
Ordre logique *ex. : un thème et ses aspects; un problème et des solutions; une cause et ses conséquences*	

Regroupement des idées en paragraphes

La division en paragraphes tient compte des idées développées afin de signaler au destinataire le passage d'une partie à une autre.	Changement de paragraphe après chaque phrase Absence de changement de paragraphe où cela s'impose Changement de paragraphe non nécessaire Collage d'idées disparates dans un paragraphe

Enchainement des idées

⇨ Liens entre les idées, dans la phrase et entre les phrases ⇨ Reprise d'information à l'aide de termes substituts permettant de repérer facilement à qui ou à quoi ils réfèrent (un pronom, un synonyme, un mot générique, etc.). ⇨ Utilisation des marqueurs de relation courants	Termes substituts sans référents ou termes substituts créant une ambiguïté Absence d'enchaînement entre deux phrases, créant ainsi un effet de rupture Incohérence (ex. : actions d'un personnage, changement de lieu dans un récit sans explications) Absence de marqueur de relation nécessaire ou emploi inapproprié d'un marqueur de relation

A	B	C	D	E
- Le texte est facile à suivre, du début à la fin, il progresse sans rupture. - Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases. - Des liens sont parfois établis entre les paragraphes pour assurer des transitions harmonieuses.	- Des liens appropriés sont établis entre les phrases malgré la présence de certaines lacunes qui n'entravent pas la compréhension du lecteur. - Les transitions entre les paragraphes sont souvent maladroites ou absentes.	- Les idées peuvent, à l'occasion, être décousues en raison d'une information mal placée, d'un terme substitut créant une ambiguïté ou de l'absence d'enchaînement entre les phrases. - Quelques liens entre les phrases sont établis à l'aide de marqueurs de relation appropriés.	- Les liens entre les idées sont souvent décousus. - Des termes substituts ou encore l'absence ou l'emploi inapproprié de marqueurs de relation rendent parfois le texte difficile à suivre pour la lectrice ou le lecteur.	- Les liens entre les idées ne sont pas évidents. - Les idées sont décousues d'un paragraphe à l'autre et à l'intérieur des paragraphes. - Des termes substituts ainsi que l'absence ou l'emploi inapproprié de marqueurs de relation sèment la confusion.

Suggestions pour la correction

⇨ Au moment de la correction, apprécier d'abord l'ordre et le regroupement des idées, puis la division du texte en paragraphes. Relire ensuite le texte en procédant par paires de phrases adjacentes. Concentrer son attention sur les relations entre les phrases sans tenir compte des qualités et des défauts de chacune d'elles, ce qui relève de la syntaxe. Se concentrer sur ce qui est dit explicitement ou implicitement et non sur ce que l'on croit comprendre.

⇨ Ne pas tenir compte de l'harmonisation des temps verbaux dans le texte, puisque celle-ci ne fait pas l'objet d'évaluation au primaire.
ex : un élève qui utilise des temps de verbes qui ne respectent pas le déroulement chronologique des événements dans un récit ne sera pas pénalisé.

⇨ Le regroupement des idées en paragraphes ne devrait pas pénaliser l'élève qui aurait performé pour les autres aspects du critère (ordre logique et enchainement des idées).

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (5E ET 6E ANNÉE)

3. Utilisation d'un vocabulaire approprié	Exemples de lacunes
Sens des mots *(Conformité à la norme et à l'usage)*	
Les expressions et les mots employés respectent le sens attesté dans un dictionnaire, appartiennent à la langue écrite ou sont d'usage courant à l'écrit, au Québec. Les mots empruntés à une langue étrangère pour lesquels il existe des équivalents en français et les mots familiers sont donc considérés comme des erreurs.	Expressions et mots mal employés (*organiser des <u>récoltes</u> d'argent*) anglicismes (« *fun* », « *full* ») mots familiers (*garrocher*, *niaiser*).
Variété	
Le vocabulaire est varié lorsque plusieurs expressions ou mots sont utilisés pour évoquer la même idée ou pour désigner la même réalité. L'emploi de synonymes, de pronoms et de mots génériques/spécifiques appropriés est un moyen d'éviter les répétitions inutiles. Dans la grille d'évaluation, on utilise les termes **expressions ou mots souvent répétés** pour indiquer que le vocabulaire n'est pas varié. Il peut s'agir de la récurrence du même mot ou de l'utilisation rapprochée de mots d'une même famille (Il a fêté sa fête). Notons qu'il est normal de répéter certains mots étroitement liés au sujet du texte; l'élève ne devrait pas en être pénalisé.	Les expressions ou les mots peuvent être redondants (par exemple, toutes les phrases commencent par Alors,…).
Justesse/Précision	
Une expression ou un mot est **précis** lorsqu'il rend l'idée plus claire, plus juste qu'un mot usuel ou générique (par exemple, les mots sapin ou érable seraient plus précis que le mot arbre dans la description de la végétation d'un parc), même si l'utilisation d'un mot générique peut être une stratégie pour éviter les répétitions. Le réinvestissement d'expressions et de mots tirés des lectures préalables à la tâche d'écriture est aussi de l'ordre de la précision. Le terme **imprécis** désigne les verbes de sens général (être, avoir, faire), les adjectifs courants (bon, beau) et les mots vagues (affaire, chose, ça). L'utilisation fréquente de ces mots entraîne une certaine imprécision. De même, l'utilisation exagérée d'onomatopées et d'interjections peut démontrer une forme d'imprécision sur le plan du vocabulaire.	

Suggestions pour la correction

- ⇨ Se donner un système pour noter l'occurrence des expressions et des mots précis ou variés (V^+ dans la marge, par exemple) et des mots incorrects, imprécis et répétitifs (V- dans la marge, par exemple).
- ⇨ Un mot emprunté à une langue étrangère, même s'il est placé entre guillemets, n'est pas accepté s'il existe un équivalent en français, bien que ce mot puisse faire l'objet d'une entrée au dictionnaire (« *cool* »).
- ⇨ Les mots familiers sont acceptés lorsque le contexte se prête à leur utilisation, par exemple dans les dialogues.

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (5E ET 6E ANNÉE)

4. Construction de phrases et ponctuation appropriées

Apprécier le critère *Construction des phrases et ponctuation appropriées*, c'est évaluer si les règles relatives à la syntaxe et à la ponctuation ont été respectées par l'élève. Il s'agit des règles reliées à l'utilisation des signes de ponctuation à l'étude, à la présence des constituants obligatoires de la phrase, à la construction des groupes formant la phrase ainsi qu'à la structure des phrases de forme négative.

Définitions

	Exemples de phrases tirées de textes d'élèves	
Phrases simples La *phrase simple* est généralement courte et ne comporte qu'un seul verbe conjugué. Phrases élaborées La *phrase élaborée* (évaluée aux 2 e et 3 e cycles) fait référence à sa complexité. Une phrase élaborée comporte au moins deux verbes conjugués et un mot comme *quand*, *lorsque*, *que*, *parce que*, *si*, *qui*. D'autres éléments contribuent à complexifier les phrases, par exemple, le nombre de compléments de phrases et leur position, la présence de compléments du nom et d'adverbes. Deux phrases simples peuvent également être ***juxtaposées*** ou ***coordonnées*** avec « *et* », « *ou* », «mais». Il ne s'agit pas dans ce cas de phrase élaborée.	Phrase simple juxtaposée	*Tu peux utiliser une feuille de menthe, tu peux utiliser un collant jaune pour attirer les pucerons, tu peux enlever les œufs des insectes.*
	Phrase simple coordonnée	*Il a une chemise rouge et il a un pantalon rayé.*
	Phrase élaborée	*Il a des cheveux bruns qui dépassent de sa casquette.*

Présence et ordre des constituants de la phrase

Phrases correctes sur le plan de la structure	⇨ Respect des règles de construction des phrases de type déclaratif. ⇨ Respect des règles de construction des phrases de type interrogatif à l'étude : ⇘ Phrases interrogatives qui amènent une réponse par *oui* ou *non* seulement • Ajout de *est-ce que* ou *est-ce qu'il* au début de la phrase déclarative (*Est-ce que vous aimez vivre dans le froid?)* ⇘ Déplacement du pronom sujet après le verbe dans les cas réguliers (Joues-tu au hockey?) ⇘ Une réponse autre que *oui* ou *non* quand l'interrogation porte sur le sujet (*Qui se cache sous le costume de la sorcière?/Qui est-ce qui se cache?*) ⇨ Respect des règles de construction des phrases de forme négative par l'emploi des deux termes qui marquent la négation. Les marques de négation sont présentes et placées au bon endroit. *Ne ou n' suivi de : pas, jamais, plus rien, aucun/aucune* ⇨ Respect des règles de construction des phrases de type impératif.

Ponctuation

Phrases correctement délimitées	⇨ Phrase délimitée soit par un point (. ? !), soit par un coordonnant (et, ou, mais) ⇨ Virgule pour séparer les mots ou groupes de mots non reliés par et, ou dans une énumération ⇨ Signes de ponctuation servant à rapporter les paroles : • *tirets pour indiquer le changement d'interlocuteur dans les dialogue* • *deux-points et guillemets* • *virgule d'encadrement ou d'isolement de l'incise*

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (5E ET 6E ANNÉE)

Suggestions pour la correction :

Rétablir d'abord la ponctuation avant d'évaluer la structure de la phrase. Les erreurs de ponctuation peuvent avoir une répercussion sur l'appréciation de la syntaxe. En effet, en rétablissant la ponctuation, on constate souvent que les phrases sont bien structurées.

Relire le texte et encercler les signes de ponctuation mal employés ou faire un petit cercle là où un signe de ponctuation est manquant (ne modifier la ponctuation de l'élève que si elle s'avère fautive).	**Relire chaque phrase et vérifier si :** • la phrase a du sens; • tous les mots nécessaires sont présents; • l'ordre des mots est correct dans les types de phrases et les structures à l'étude; • les marques de négation sont présentes et placées au bon endroit dans les cas à l'étude.	**Distinguer une maladresse d'une erreur de syntaxe :** • si la phrase semble boiteuse, se demander si l'erreur commise nuit à la compréhension; • si la phrase est incorrecte (manque un constituant par exemple), se demander si l'élève possède les connaissances et les stratégies nécessaires pour la corriger.

Erreurs syntaxiques ou maladresses?

Les erreurs syntaxiques ne sont pas d'égale importance. C'est pourquoi la notion de maladresse a été introduite dans l'échelle d'appréciation. Par exemple, **l'omission ou l'ajout d'un mot qui ne fait pas obstacle à la compréhension est considéré comme une maladresse**. Par contre, **l'omission d'un constituant obligatoire est une erreur de structure de phrase**. Au moment de porter un jugement sur les erreurs de syntaxe, la gravité de l'erreur sera prise en compte. De plus, les éléments ayant fait l'objet d'un apprentissage systématique au cours du cycle doivent être considérés. Par conséquent, on estime que certaines erreurs commises dans les phrases élaborées sont des maladresses lorsque l'élève ne possède pas les connaissances et les stratégies nécessaires pour les corriger.

Gestion des erreurs

À considérer

- Ne compter qu'une erreur par phrase syntaxique.
- Tolérer la répétition d'un mot, d'un groupe de mots à cause d'une transcription fautive (*Les personnes personnes qui feront du kayak.…*).
- Ne compter qu'une seule erreur de ponctuation si l'élève a oublié un point à la fin d'une phrase; ne pas le pénaliser en plus pour l'absence de majuscule au début de la phrase suivante.
- Ne compter qu'une erreur de ponctuation si l'élève a omis une seule des deux virgules qui encadrent l'incise dans les dialogues.
- Ne compter qu'une erreur de ponctuation si l'élève a omis les tirets pour indiquer le changement d'interlocuteur dans un dialogue, ou sil elle ou il a oublié l'un d'eux.
- Ne compter qu'une erreur de ponctuation si l'élève a omis les guillemets qui ouvrent et ferment un dialogue ou s'il ou elle a oublié l'un d'eux.
- Le cumul de points d'interrogation (???) est toléré.
- Le cumul de points d'exclamation (!!!) est toléré.
- La combinaison du point d'exclamation et du point d'interrogation (?! ou !?) est tolérée.
- L'absence de point d'exclamation après une interjection est tolérée (*Ah*!, *Ha*!, *Oh*!, *Eh*!).
- Toute erreur dans l'emploi de « , etc. » n'est comptée qu'une fois par texte, que ce soit l'absence de la virgule devant l'abréviation (etc.), la présence des points de suspension après (etc…).
- Dans le cas de l'omission du *ne* dans la négation, ne compter qu'une erreur par texte par locution adverbiale de négation : ne… pas, ne… plus, ne rien, etc. ***Exemple :***

- L'élève écrit trois fois *pas* au lieu de la locution *ne… pas* (1 erreur).
- L'élève écrit *pas, plus, rien* au lieu des locutions *ne… pas, ne… plus, ne… rien* (3 erreurs).

Ne pas considérer

- L'emploi erroné d'un déterminant référent ou d'un pronom, selon les caractéristiques de son antécédent. (*Nous serons capables de s'en servir*.).
- L'utilisation fautive de la virgule dans les cas qui ne sont pas à l'étude, de crochets ou de parenthèses.
- La présence du point à l'intérieur ou à l'extérieur des guillemets ou sa double présence.
  Exemples :
  - Il cria : « Que veux-tu? » (forme correcte)
  - Il dit : « J'ai peur d'avoir froid. » (forme correcte)
  - Il dit : « J'ai peur d'avoir froid. ». (forme tolérée)
- L'emploi erroné d'un mode ou d'un temps de verbe à l'intérieur d'une phrase graphique (concordance des temps).
  Exemples :
  - Dans ce texte, je vous *parlerais* [parlerai].
  - J'espère que vous *soyez* [serez] d'accord avec moi.
  - Si nous *vendions* notre eau, il y *aura* [aurait] un bénéfice.

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (5E ET 6E ANNÉE)

5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale

ORTHOGRAPHE D'USAGE

Gestion des erreurs

- Ne compter qu'une erreur pour un mot qui en contiendrait deux ou plus.
- Ne compter qu'une erreur si la même erreur est répétée pour un même mot à l'intérieur du texte (ex. : *byciclette, byciclette, byciclette*, 1 faute).
- Compter une erreur chaque fois que l'erreur est différente pour un même mot à l'intérieur du texte (ex. : *beterave, béterave, beterrave*, 3 fautes).
- Considérer un mot illisible comme une erreur d'orthographe d'usage.

	Éléments à considérer	Ne pas considérer
L'ensemble des mots du texte dont la forme correcte est facile à trouver dans le dictionnaire :	• graphies conformes à celles du dictionnaire ou qui respectent les règles de la langue • accents sur les minuscules et les majuscules • trémas et cédilles • traits d'union dans les noms composés	• Les mots peu fréquents dont la graphie de la première syllabe est difficile (ex. : chlore)
La majuscule dans les cas suivants :	• les noms propres de personnes, d'animaux et de personnages • les noms propres de lieux (toponymes)	• L'absence de majuscule dans les noms de peuples (*Ce québécois* [*Québécois*] *d'origine haïtienne aime vivre à la campagne.*). • La présence de la majuscule dans les noms de langue et dans les adjectifs correspondant aux peuples. (*Mon voisin parle l'Italien* [*italien*] *couramment. Je raffole des mets Chinois* [*chinois*].)
L'apostrophe dans les cas suivants :	• *le, la je, ne* (devant un mot qui commence par une voyelle ou un *h* muet) • *de, me, te, se* (devant un mot qui commence par une voyelle ou un *h* muet) et ce (devant les formes du verbe *être*)	• *que* (devant *il, ils, elle, elles* et *on*); *si* (devant *il* et *ils*); *lorsque* et *puisque* (devant *il, ils, elle, elles, en, on, un* et *une*)
Les traits d'union dans les cas suivants :	• le verbe et le pronom personnel sujet dans les phrases interrogatives dans les cas réguliers (*sont-elles; prend-il*) • le verbe suivi du pronom ce ou on (*est-ce, veut-on*) • le verbe à l'impératif suivi d'un pronom complément (*prend-la*) • les mots qui forment un nombre (*dix-huit, quatre-vingt-dix-sept*)	• L'absence de traits d'union entre le verbe et le pronom personnel sujet dans les phrases interrogatives dans les cas exigeant l'ajout d'un t euphémique (*va-t-il; aime-t-elle*).

Éléments à ne pas considérer

LA DIVISION DES MOTS EN FIN DE LIGNE

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (5E ET 6E ANNÉE)

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Gestion des erreurs

- Compter une erreur autant de fois qu'elle est répétée.
- Ne compter qu'une erreur lorsque tous les mots d'un groupe (y compris l'attribut) régis par une même règle d'accord ne sont pas accordés comme ils devraient l'être. Cependant, s'il y a variation dans l'accord, chaque accord fautif est compté.

  Exemples :Les jeunes *chatte* sont *noir*. [2 erreurs : féminin + pluriel] Les jeunes *chatte* sont *noire*. [1 seule erreur : pluriel]
- Ne compter qu'une erreur lorsque la terminaison d'un verbe est erronée, si le verbe se rencontre plusieurs fois dans un environnement identique : même sujet, même temps, même type et même forme de phrase.
- Compter deux erreurs au total lorsque le mot contient une erreur d'orthographe d'usage ET une erreur d'orthographe grammaticale.

  Exemple 1 : « des anfant » comporte une erreur d'orthographe d'usage (*des anfant*) et une erreur d'orthographe grammaticale dans le groupe du nom (*des anfant_*).

  Exemple 2 : « il mengeais » comporte une erreur d'orthographe d'usage (*il mengeais*) et une erreur d'orthographe grammaticale dans le groupe du verbe (*il mengeais*).

Les règles d'accord dans le groupe du nom

	Éléments à considérer	**Ne pas considérer**
Marques du pluriel du nom et de l'adjectif	• ajout d'un *s* à la forme du mot au singulier • ajout d'un *x* (*-au/-aux, -eau/-eaux, -eu/-eux* et de certains noms en *-ou*) • transformation de la finale *al* et *ail* en *aux* (*-al/-aux; -ail/-aux*) • aucun ajout à la finale –s, -x ou –z • aucun ajout à la finale des noms propres de personnes (*Les deux Étienne de la classe de 1re année.*) • ajout d'un *s* aux noms propres de peuples (*Les Italiens du quartier*)	• le pluriel des noms composés • le pluriel des adjectifs de couleur formés de deux mots ou d'un nom • le pluriel des adjectifs compléments du nom de même genre coordonnés (*La pomme et la poire mûres, le navet et le piment crus, un foulard et un manteau rouges.*) • les erreurs d'accord du nom qui suit l'expression beaucoup de lorsque le mot est moins connu des élèves ou qu'il fait référence à une réalité abstraite (*beaucoup de peine, beaucoup de plaisir*)
Marques du pluriel des déterminants	• Exemples : *les* enfants, *des* pommes, *ces* animaux, *leurs* souliers, *quels* crayons	
Marques du féminin du nom et de l'adjectif	• ajout d'un *-e* à la forme du mot au masculin • transformation (*-er/-ère; -eau/-elle; -eur/-euse; -eux/-euse; -teur/-trice; -f/-ve*) • doublement de la consonne finale suivie d'un e (*-eil-/-eille; -el/-elle; -en/-enne; -et/-ette; -on/-onne; -s/-sse*) • formation du féminin des cas particuliers (*blanc/blanche; copain/copine; favori/favorite; fou/folle; long/longue*)	
Marques du féminin des déterminants	• Exemples : *une* maison, *toute la* famille, *aucune* idée, *cette* chaise, *quelle* belle journée.	

PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (5E ET 6E ANNÉE)

L'ACCORD DU PRONOM AVEC LE NOM NOYAU DU GROUPE DU NOM QU'IL REMPLACE

Éléments à considérer	Ne pas considérer
• Exemple : Je ne veux pas le dire à mes sœurs parce qu'*elles* le répéteraient à mes parents.	• L'accord des pronoms *leur* (*Leurs parents leur diront la vérité.*) et *tout* (*Tout a été répandu sur le sol.*) • *tout* adverbe

Les accords régis par le sujet

Éléments à considérer	Ne pas considérer
• L'accord du verbe avec le sujet selon les temps et les verbes à l'étude dans les cas suivants : - le sujet est un pronom de conjugaison qui précède immédiatement le verbe (*je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles*) - le sujet est un pronom de conjugaison séparé du verbe par un autre pronom (*Je vous aime*) - un pronom de conjugaison qui suit le verbe (*Que voulez-vous manger?*) - le sujet est un groupe du nom : ▪ dét. + nom ▪ nom propre ▪ dét. + nom + expansion • adjectif avant ou après le nom (ex. : *une belle maison; un chapeau rond*) • *à* ou *de* suivi d'un groupe du nom (ex. : *les chats de mon voisin*) • groupe du nom (ex. : *Mon amie Olivia*) ▪ des groupes du nom coordonnés (*Pierre et Paul vont en ville.*) • L'accord de l'adjectif attribut du sujet avec le sujet lorsque l'adjectif suit tout verbe attributif courant. • L'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être* avec le sujet pour les verbes formant toujours leurs temps composés avec *être*.	• le sujet est un pronom autre que le pronom de conjugaison (*Cela semblent [semble] intéressant.*) • un groupe du nom et un pronom coordonnés (*Mes amis et moi suivons des cours de natation.*)

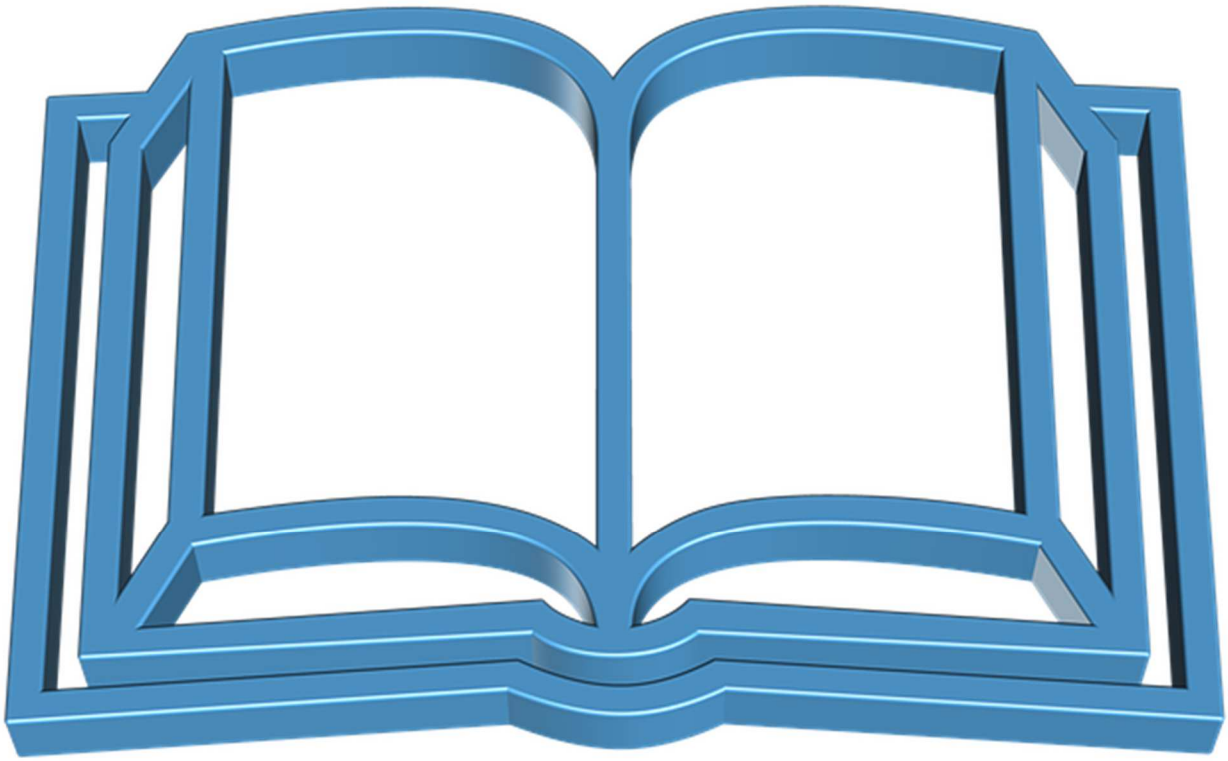
PRÉCISIONS SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE (5E ET 6E ANNÉE)

Conjugaison

	Éléments à considérer	**Ne pas considérer**
Modes et temps de conjugaison	• Temps simples du mode indicatif - Présent - Imparfait - Futur simple - Conditionnel présent • Infinitif présent • Participe présent • Temps composé du mode indicatif - Passé composé • Participe - Participe présent - Participe passé • Impératif présent • Futur proche	• Passé simple, même la 3e personne du singulier et du pluriel
Verbes	• les verbes qui se terminent en *-er* (comme *aimer*) • les verbes en *-ir* qui ont un participe présent *-issant* (comme *finir*) • les verbes en *-(d)re* qui ont un participe présent en *-dant* (comme *rendre*) • le verbe prendre et ses dérivés • le verbe mettre et ses dérivés • les verbes tenir et venir et leurs dérivés • les formes irrégulières des verbes suivants : - *aller, avoir* et *être* - *dire* et *faire* - *devoir, partir, pouvoir, savoir, voir, vouloir* - *ouvrir* • Radical des verbes en *-cer* (*commencer*) et en *-ger* (*manger*) Pénaliser l'emploi erroné d'un auxiliaire de conjugaison dans un temps composé. (*Un homme avait rentré dans sa maison./Il s'avait trompé encore une fois.*) Ne considérer que les principaux verbes qui forment leurs temps composés avec l'auxiliaire être : *aller, arriver, mourir, naitre, partir, rester, tomber, venir* et leurs dérivés.	• les verbes en *-e* + consonne (s) + *er* (*acheter*) • les verbes en *-eler* et en *-eter* (*appeler* et *jeter*) • les verbes en *-yer* (*employer*) • les verbes en *é* + consonne (s) + *er* (*céder*)

ÉVALUER LIRE DES TEXTES VARIÉS ET APPRÉCIER DES ŒUVRES LITTÉRAIRES

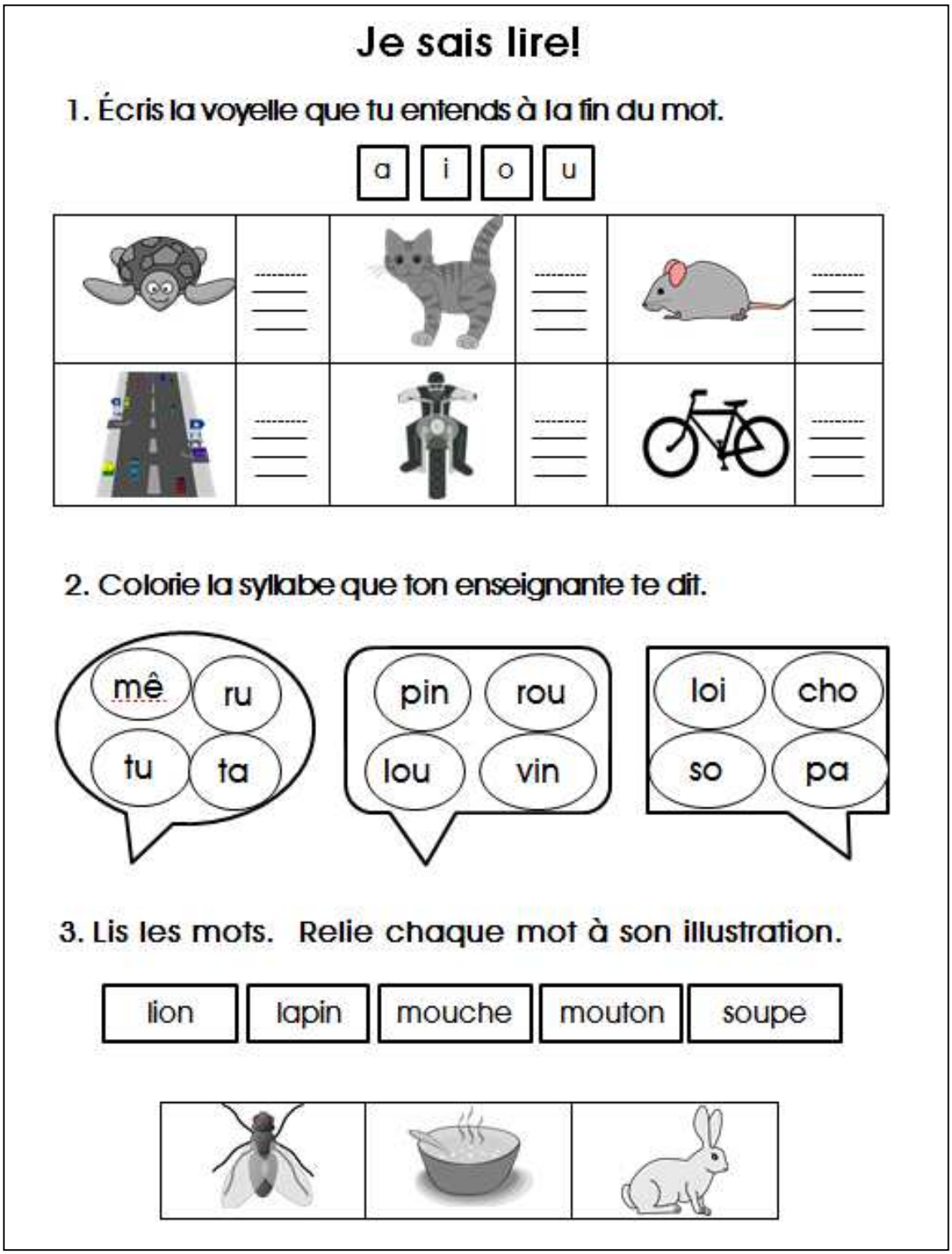
- **Annexe 13 : Exemple d'activité de connaissance en lecture**
- **Annexe 14 : Les entretiens de lecture**
- **Annexe 15 : Les dimensions de la lecture** ***(mieux comprendre les critères d'évaluation)***
- **Annexe 16 : Réglettes d'appréciation** ***Lire des textes variés***



ANNEXE 13 - EXEMPLES D'ACTIVITÉS DE CONNAISSANCE EN LECTURE

En 1re année, les élèves sont en début d'apprentissage, il est donc normal d'évaluer davantage d'activités de connaissances que des situations de compétences lors des deux premières étapes.

À la 1re étape, les élèves sont invités à lire des lettres, des syllabes, des mots et des courtes phrases contenant généralement des mots appris globalement (voir exemple). Graduellement lors de la 2e et de la 3e étape, on pourra évaluer davantage la compétence à lire en privilégiant le critère de compréhension. L'élève devra ainsi lire des phrases pour finalement lire de courts textes au terme de l'année en utilisant l'ensemble de ses stratégies.



2e année | Évaluation des connaissances | 2e étape

Les genres littéraires /5

Ton enseignante t'a présenté les livres suivants.
Indique (✓) le genre littéraire auquel chacun appartient.

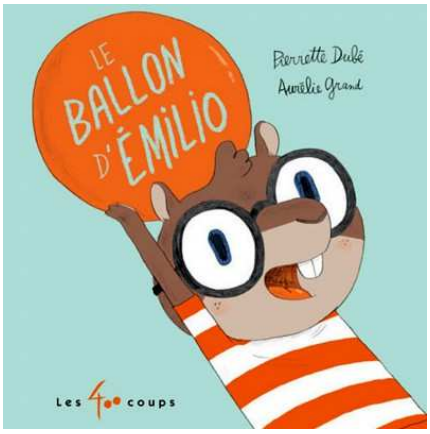
Numéro du livre	album	mini-roman	bande dessinée	documentaire
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Informations de la page couverture /2

Nomme deux éléments qui se trouvent sur la page couverture de ce livre.

1. _____

2. _____



ANNEXE 14 - LES ENTRETIENS DE LECTURE

L'observation individuelle de la lecture permet de constater la progression de chaque élève, les stratégies utilisées et les difficultés rencontrées. Cela permet également de mieux planifier l'enseignement à revoir ou à poursuivre selon les apprentissages réalisés, avec un élève ou avec l'ensemble du groupe. Pour se faire, une fiche d'entretien de lecture est proposée.

L'objectif premier de l'entretien de lecture est d'identifier le degré de compétence à lire de chaque élève. Les écouter lire donne beaucoup d'informations sur leurs stratégies, leurs forces et leurs difficultés pour adapter l'enseignement. Cependant, la compétence à lire doit être évaluée et inévitablement « notée». Cet outil permet donc de garder une autre trace en lecture pour constituer la note au bulletin.

Au 1er cycle, l'évaluation portera sur :

- **l'exactitude des mots à décoder** (selon les sons appris, correspondance graphème-phonème);
- **l'exactitude des mots à lire globalement** (les mots étudiés en classe);
- la **compréhension** générale des phrases et du texte (rappel).

Un guide pour soutenir la réalisation des entretiens de lecture au 1er cycle est disponible sur le site Web de français des Services éducatifs. Vous trouverez un exemple de fiche d'entretien de lecture à la page suivante.

Au 2e et 3e cycle, l'entretien de lecture permet surtout d'observer la capacité de l'élève à inférer des informations à partir d'un texte et de développer ensuite les stratégies de lecture qui lui permettront d'améliorer davantage sa compréhension.

Entretien lecture 1re année
2e étape

Nom de l'élève : _____ **Date :** _____

Titre : Petite bête grosse bêtise (Coll. : Rat de bibliothèque) **Auteure : Danielle Simard**

AVANT LA LECTURE

1. L'élève prépare sa lecture :	Seul	Sur demande
❒ Fait le survol : page couverture, titre, illustrations.	❒	❒
❒ Fait des prédictions, des hypothèses : « Je crois que… Ça me fait penser à… »	❒	❒

PENDANT LA LECTURE

2. **Pour surmonter les difficultés, l'élève utilise ses stratégies[8]** (cocher les plus utilisées)**:**	
❒ Regarde les illustrations (*recherche de sens*)	❒ Utilise le sens global de la phrase pour anticiper le mot *(contexte)*
❒ Reconnait les mots instantanément *(mots-étiquettes)*	❒ Poursuit sa lecture *(sauter par-dessus un mot)*
❒ Décode par lettres, par syllabes *(fusion syllabique)*	❒ Ajuste sa vitesse de lecture (*ralentir ou accélérer)*
❒ Relit le mot, la phrase *(lors des bris de compréhension)*	❒ Utilise les outils de référence *(mur de mots, affiches des sons)*
❒ Utilise le sens et l'ordre des mots *(est-ce que ça se peut?)*	❒ Demande de l'aide

3. **L'élève fait une lecture à voix haute de l'album ou de l'extrait.** ☑ Mettre un crochet (ou rien) pour un mot bien lu. ✎ Souligner une erreur et écrire au-dessus le mot lu par l'élève. **A** Écrire « A » si l'élève s'est autocorrigé à l'aide de ses stratégies. Ne pas compter d'erreur.	a) **Mots bien lus**	b) **Mots (gras) à savoir lire**
Rémi a une petite amie cachée. Ce n'est **pas une bonne idée, dit Amélie.**	/14	/11
L'amie cachée a fait **pipi sur le livre de Rémi.**	/10	/9
L'amie cachée **a** rongé **le** crayon **de Rémi.**	/8	/5
L'amie cachée **a mangé la pomme de Rémi. Les** yeux **de Zoé** piquent.	/13	/10
Le nez **de Noé coule.** Tout **à** coup, **l'amie** cachée pousse **de petits** cris.	/14	/8
L'enseignante **Magali dit** : J'entends **un drôle de** bruit.	/9	/5
Magali regarde dans le pupitre **de Rémi. Magali** pousse **un grand cri.**	/12	/10
Rémi a fait **une grosse** bêtise **avec sa petite bête.**	/10	/8
Magali amène **Rémi et son amie** chez **le** directeur.	/9	/6
Maintenant, **Rémi et sa souris ne** dérangent **plus la classe.**	/10	/8
Le total des mots bien lus permet de déterminer le taux d'exactitude de la lecture et le degré de difficulté pour l'élève. **Le total des mots à savoir lire** représente les connaissances actuelles de l'élève sur les mots et les sons à reconnaitre.	**/109**	**/80**

[8] Les stratégies ne sont pas évaluées.

APRÈS LA LECTURE

4. L'élève démontre sa compréhension du texte ou de l'histoire en faisant un RAPPEL:			
❒ **Détaillé** • Retient toutes ou presque toutes les idées importantes. • Respecte la séquence des événements. • Fait un rappel complet et détaillé.	❒ **Complet** • Retient la plupart des idées importantes. • Respecte généralement la séquence des événements. • Fait un rappel complet.	❒ **Incomplet** • Retient une ou deux idées importantes, mais décousues. • Respecte partiellement la séquence des événements. • Fait un rappel incomplet. L'élève démontre une compréhension sommaire.	❒ **Incohérent ou incompris** • Retient très peu d'idées ou sont secondaires et incohérentes. • Ne respecte pas la séquence des événements. • Fait un rappel incomplet ou incohérent. L'élève démontre une compréhension minimale.
4 points	**3 points**	**2 points**	**1 point ou 0**

5. L'élève démontre sa compréhension en répondant à des QUESTIONS :	Résultat
1) Quelle petite bête Rémi a-t-il cachée dans son pupitre?	/2
2) Comment s'appelle l'enseignante de Rémi?	/2
3) Qu'est-ce que la souris a mangé?	/2
4) Comment l'enseignante a-t-elle réagi en voyant la souris?	/2

6. L'élève démontre sa capacité à RÉAGIR au texte lu : *question au choix*	Résultat
1) Quel est ton moment préféré dans le texte? Pour quelle raison?	
2) Quel est le personnage que tu as aimé le plus? Pour quelle raison?	/2

INTERVENTIONS À PRÉVOIR

Pour ajuster mon enseignement et planifier le prochain entretien…

7. Calcul du taux d'exactitude de la lecture	Nb total de mots	Total mots bien lus	Résultat %
Nombre de mots bien lus, divisé par le nombre total de mots du texte, multiplié par 100. Exemple : 95 ÷ 124 x 100 = 77 %			

❒ ***Lecture facile*** *(exactitude de 95% et plus)* *On proposera à l'élève une* ***lecture de niveau supérieur*** *de lecture au prochain entretien.*	❒ ***Lecture instructive*** *(entre 90% et 94%)* *On proposera à l'élève une* ***lecture du même niveau*** *au prochain entretien.*	❒ ***Lecture difficile*** *(exactitude de 89% et moins)* *On proposera à l'élève une* ***lecture de niveau moins élevé*** *au prochain entretien.*

RÉSULTAT DE L'ENTRETIEN

8. Qualité de la lecture à voix haute		
❒ **Lecture courante** (avec aisance) L'élève lit mot à mot, parfois par groupe de deux ou trois mots.	❒ **Lecture hésitante** L'élève lit principalement syllabe par syllabe et mot à mot.	❒ **Lecture laborieuse** (syllabique) L'élève lit principalement lettre par lettre (sons) ou syllabe par syllabe.

Commentaires :

9. Résultat	
# 3 : Mots à savoir lire (gras)	**/80**
# 4 : Rappel du texte (raconter de mémoire)	**/4**
# 5 et 6 : Questions compréhension et réaction	**/10**
Note globale	

ANNEXE 15 – LES DIMENSIONS DE LA LECTURE-COMPRENDRE

COMPRENDRE

Déployer des habiletés et recourir à des stratégies permettant de dégager les caractéristiques, la structure et le sens du texte en faisant fi des facteurs affectifs et de sa subjectivité.

Description

- Premier niveau de la construction de sens influencé par le contexte et la nature de la tâche.
- En évaluation, la compréhension peut être appréciée par l'analyse de réponses à des questions portant sur des informations explicites ou implicites qui ne sollicitent pas l'interprétation du lecteur.
- Fait appel au bagage du lecteur, à ses connaissances linguistiques et culturelles, etc. qui lui permettent de faire des liens entre les éléments du texte et d'autres textes.

Les mots pour le dire

- nommer, identifier, décrire, définir, montrer, formuler, citer, lister, énumérer, associer, regrouper, ordonner, comparer, contraster, différencier, prédire, paraphraser, reformuler, expliquer, résumer, rapporter, déterminer, classifier, illustrer, représenter, démontrer, établir, colliger, relever, cerner, dégager, reconnaitre, sélectionner, organiser, regrouper, etc.

Les questions types

- Précisez les … présentés dans le texte…
- En tenant compte de cette définition, montrez comment cela se vit…
- Pour chacun des personnages, relevez le nombre d'éléments d'information en lien avec chacun des aspects…
- Choisissez trois personnages et relevez leurs caractéristiques… justifiez votre réponse en vous appuyant sur des éléments du texte…
- Trouvez deux différences entre les personnages…
- Dites comment cela est présenté… remplissez le tableau en écrivant un élément par case vide…
- Déterminez si les phrases suivantes sont vraies ou fausses et justifiez en citant une phrase du texte…
- Pourquoi dit-on dans les textes que…
- Dégager les différences et les ressemblances…
- À l'aide des textes fournis, indiquez les conséquences probables…

INTERPRÉTER

Donner un sens à un texte selon une perception justifiée de ses éléments constitutifs, explicites ou implicites, mis en parallèle entre eux et avec des éléments hors texte.

Description

- Autre niveau de compréhension qui prend en compte des caractéristiques personnelles, propres au lecteur.
- Plusieurs interprétations sont possibles; elles doivent être soutenues par des éléments du texte.
- Ne doit pas mener à des inférences outrancières.
- Peut nécessiter la création de liens entre des éléments extérieurs au texte lui-même.

Les mots pour le dire

- différencier, prédire, paraphraser, reformuler, résumer, analyser, examiner, comparer, contraster, corréler, inférer, spéculer, intégrer, adapter, récrire, renforcer, généraliser, formuler, suggérer, imaginer, concevoir, s'inspirer de, émettre une hypothèse ou tirer une morale, etc.

Les questions types

- Qu'est-ce que l'auteur voulait dire lorsqu'il écrit…
- En tenant compte de cette définition, montrer comment se vit…
- Quelle est votre interprétation concernant cela… dans le texte… est-elle vraisemblable… justifiez votre réponse…
- Composez un dénouement d'une trentaine de mots pour le texte… en tenant compte de ce qui arrive à…
- Parmi ce que vous avez découvert, qu'est-ce qui, d'après vous, pourrait faire partie de… justifiez votre choix en tenant compte de tel aspect…
- Certains auteurs formulent des recommandations diverses selon leur point de vue… notez celles que vous jugez pertinentes…
- Quelles suggestions proposeriez-vous à un élève de votre âge pour qu'il adopte…
- Quelle est la valeur défendue par le personnage lorsqu'il dit…

RÉAGIR

Porter un jugement affectif sur les textes lus ou entendus et prendre position à l'égard des valeurs et des idées véhiculées dans le texte en les confrontant à ses expériences, à ses comportements, à ses habitudes et à ses valeurs.

Description

- Contribue à la construction de sens.
- Les élèves doivent apprendre à expliciter leurs réactions, à les fonder, à les mettre en perspective.
- Toutes les réactions sont possibles, mais toutes ne sont pas justifiées.
- En développant des mécanismes lui permettant de réagir à une lecture, l'élève apprend à se connaitre davantage en tant que lecteur.

Les mots pour le dire

- tenter, questionner, juger, provoquer, contester, complimenter, accepter, défendre, supporter, partager, joindre, etc.

Les questions types

- Que vous apporte le fait de connaitre cela...
- Selon vous, quel élément a le plus d'influence sur… justifiez votre réponse…
- Auriez-vous aimé jouer le rôle de…
- S'il vous était possible de rencontrer un des personnages des extraits lus, lequel choisiriez-vous… justifiez votre choix en vous référant aux éléments du texte
- Laquelle vous fascine davantage… justifiez en vous appuyant sur des éléments d'information des textes…
- Êtes-vous d'accord avec cette affirmation…
- Êtes-vous d'accord avec l'opinion de l'auteur.

Juger
(Apprécier)

Poser un regard distancié sur un texte afin d'en apprécier les caractéristiques en fondant son observation sur des critères choisis – par l'enseignant ou par l'élève - en fonction de l'intention poursuivie et qui permettent d'en établir la qualité.

Description

- Se départir du regard subjectif que représente le jugement de goût.
- Ce que l'élève présente lorsqu'il juge, il doit le poser comme une vérité.
- Afin de situer l'œuvre et de la juger, il faut établir des comparaisons entre des œuvres du même genre et du même type.
- Le jugement critique repose sur la compréhension, l'interprétation et la réaction.

Les mots pour le dire

- comparer, discriminer, estimer, mesurer, juger, déduire, prédire, conclure, évaluer, noter, décider, recommander, justifier, synthétiser, expliquer, reformuler, critiquer, défendre, supporter, convaincre, persuader, etc.

Les questions types

- Lequel sera le plus utile pour ceci… justifiez votre réponse…
- Pour chacun des textes, donnez une cote… en vous appuyant sur un ou deux critères de votre choix, justifiez la cote attribuée (avec exemples de critères)…
- Croyez-vous que cette histoire pourrait être racontée à … Justifiez votre réponse…
- Si vous aviez à recommander un texte sur … à un jeune de votre âge, lequel choisiriez-vous… justifiez votre réponse en vous appuyant sur le contenu et la forme du texte…

Les exemples de critères

- La qualité de l'écriture (choix du vocabulaire, style de l'auteur, images créées par les mots, construction des phrases, etc.)
- Les caractéristiques des personnages (valeurs, réalisme, originalité, crédibilité, etc.)
- L'intérêt de l'histoire (thèmes, rebondissements, cohérence du récit, réalisme, etc.)
- La présentation visuelle (mise en page, illustrations, couverture, typographie, etc.)

ANNEXE 16 - RÉGLETTES D'APPRÉCIATION *LIRE DES TEXTES VARIÉS*

Ces échelles d'appréciation sont proposées pour établir une **échelle de correction** pour l'enseignant ou comme **balises à l'élève** lors des **situations d'évaluation de lecture**. Ces « réglettes » peuvent donc être insérées, **au 3e cycle seulement**, en contexte d'évaluation comme en contexte d'apprentissage, sous chacune des questions posées à l'élève.

Pour les autres cycles, les éléments attendus devraient être précisés dans la question lorsque cela est possible *(ex. : Nomme trois (3) vêtements que porte Max. Donne deux (2) exemples tirés du texte.).*

Ces échelles d'appréciation sont proposées à titre d'exemples et peuvent être modifiées au besoin, selon le critère visé, les informations contenues dans le texte, la formulation de la question ou la réponse attendue.

CRITÈRE 1 : Compréhension des éléments significatifs d'un texte (informations explicites[9])

Ex. : Question avec 1 élément attendu

1	0
Fournit une réponse appropriée.	Fournit une réponse inappropriée.

Ex. : Question avec 2 éléments attendus *(choisir selon le type de réponse attendue)*

2	1	0
Fournit une réponse précise.	Fournit une réponse imprécise.	Ne fournit aucune bonne réponse.

4	2	0
Fournit deux bonnes réponses.	Fournit une bonne réponse.	Ne fournit aucune bonne réponse.

4	3	2	1	0
Les deux éléments sont adéquats et présentés de manière précise.	Les deux éléments sont adéquats, malgré quelques imprécisions.	Un seul des éléments est adéquat et précis.	Un seul des éléments est adéquat, mais imprécis.	Les deux éléments ne sont pas adéquats.

Ex. : Question avec 3 éléments attendus *(choisir selon le type de réponse attendue)*

3	2	1	0
Fournit trois réponses appropriées.	Fournit deux réponses appropriées.	Fournit une réponse appropriée.	Ne fournit aucune réponse appropriée.

3	2	1	0
Tous les éléments sont adéquats.	Deux des trois éléments sont adéquats ou un élément est imprécis.	Un des trois éléments est adéquat, ou plusieurs éléments sont imprécis.	Aucun élément n'est adéquat.

6	5	4	3	1	0
Tous les éléments sont adéquats et présentés de manière précise.	Tous les éléments sont adéquats, malgré des imprécisions.	Deux éléments sont adéquats et précis.	Un élément est adéquat et est présenté de manière précise.	Un seul élément est adéquat, malgré des imprécisions.	Aucun élément n'est adéquat.

CRITÈRE 1 : Compréhension des éléments significatifs d'un texte (Informations implicites[10])

Question demandant une explication *(choisir selon le type de réponse attendue)*

2	1	0
La réponse est complète et précise.	La réponse est adéquate, mais sommaire.	Fournit une réponse imprécise ou non pertinente.

3	2	0
La réponse est adéquate et présentée de manière précise.	La réponse est adéquate malgré des imprécisions.	La réponse n'est pas adéquate.

5	4	3	2	0
L'explication est adéquate et présentée de manière précise.	L'explication est adéquate.	L'explication est adéquate, mais imprécise.	L'explication est peu adéquate et imprécise.	L'explication n'est pas adéquate.

9 Extraction d'éléments d'information explicites (1er, 2e, 3e cycle) et implicites (2e et 3e cycle)

10 Extraction d'éléments d'information et implicites (2e et 3e cycle)

CRITÈRE 2 : Interprétation plausible d'un texte

2	1	0
Formule une hypothèse relativement élaborée et compatible avec les données du récit.	Formule une hypothèse vague et ne semble pas entièrement compatible avec les données du récit.	Fournit une réponse confuse, imprécise ou non pertinente.

4	3	2	1	0
L'explication est adéquate et présentée de manière précise.	L'explication est adéquate.	L'explication est adéquate, mais elle est imprécise.	L'explication est peu adéquate et elle est imprécise.	L'explication n'est pas adéquate.

CRITÈRE 3 : Justification pertinente des réactions à un texte

1er cycle :

2	1	0
Justifie sa réaction à l'aide d'éléments du texte **ou** de son expérience personnelle.	Justifie sa réaction de manière sommaire.	Fournit une réponse confuse ou non pertinente.

2e et 3e cycle :

3	2	1	0
Justifie sa réaction en s'appuyant sur le texte. Sa réponse comporte aussi des précisions sur son expérience personnelle.	Justifie sa réaction en s'appuyant uniquement sur le texte ou comporte peu d'information quant à son expérience personnelle.	Justifie sa réaction en s'appuyant peu sur le texte ou comporte peu d'information quant à son expérience personnelle.	Fournit une réponse confuse, imprécise ou non pertinente.

3	2	1	0
Justifie sa réaction à l'aide d'éléments du texte et de son expérience personnelle.	Justifie sa réaction à l'aide d'éléments du texte.	Justifie sa réaction de manière très sommaire.	Ne justifie pas sa réaction.

4	3	2	1	0
Justifie sa réaction à l'aide d'éléments du texte et de son expérience personnelle. Tous les éléments sont pertinents.	Justifie sa réaction à l'aide d'éléments du texte et de son expérience personnelle.	Justifie sa réaction à l'aide d'éléments du texte.	Justifie sa réaction de manière très sommaire.	Ne justifie pas sa réaction.

CRITÈRE 4 : Jugement critique sur des textes littéraires

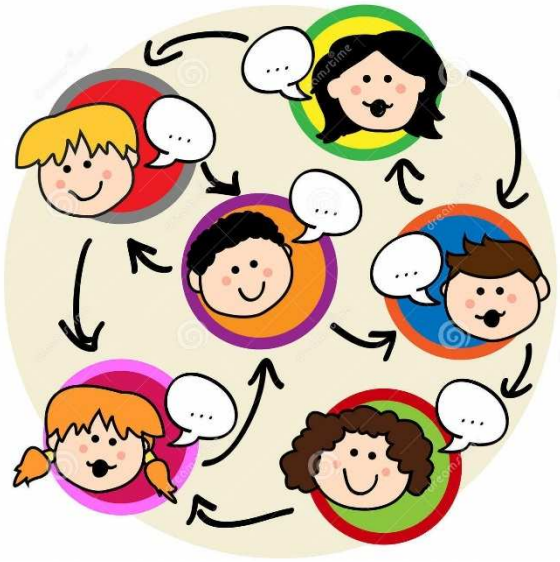
2	1	0
Utilise les critères d'appréciation et appuie son jugement à l'aide d'éléments du texte.	Utilise les critères d'appréciation et appuie son jugement à l'aide d'éléments du texte de façon sommaire ou imprécise.	N'utilise pas les critères d'appréciation et ne réfère pas à des éléments du texte.

3	2	1	0
Utilise pertinemment les critères d'appréciation. Appuie son jugement à l'aide d'éléments du texte tous pertinents.	Utilise les critères d'appréciation avec maladresses. Appuie son jugement à l'aide d'éléments du texte.	Utilise les critères d'appréciation de manière non pertinente. Appuie maladroitement son jugement à l'aide d'éléments du texte.	Ne parvient pas à utiliser les critères d'appréciation. Ne réfère pas à des éléments du texte.

4	3	2	1	0
Utilise pertinemment un ou des critères d'appréciation. Appuie son jugement à l'aide d'éléments du texte tous pertinents.	Utilise pertinemment un critère d'appréciation. Appuie son jugement à l'aide d'éléments du texte assez pertinents.	Utilise un ou des critères d'appréciation avec maladresse. Appuie son jugement à l'aide d'éléments du texte.	Utilise un ou des critères d'appréciation de manière non pertinente. Appuie maladroitement son jugement à l'aide d'éléments du texte.	Ne parvient pas à utiliser les critères d'appréciation. Ne réfère pas à des éléments du texte.

ÉVALUER COMMUNIQUER ORALEMENT
1ER 2E ET 3E CYCLE DU PRIMAIRE

- **Annexe 17 : Stratégies de présentation**
- **Annexe 18 : Stratégies d'interaction**
- **Annexe 19 : Grilles d'évaluation**



ANNEXE 17 - STRATÉGIES DE PRÉSENTATION

Mes stratégies
En présentation

1. Je me prépare.
   - Je récite à voix haute (seul ou avec un ami).
   - Je prépare mon matériel.

Pour démontrer que je suis à l'écoute :

2. Je fais une salutation.
3. Je regarde la personne ou le groupe à qui je parle
4. Je réponds aux questions de mes auditeurs.
5. Je vérifie si mon message est bien compris (je regarde les gestes et les expressions faciales de mes auditeurs), sinon :
   - Je pose des questions;
   - J'utilise mon matériel (objets, images) pour donner des exemples.

Pour bien m'exprimer :

6. Je remplace des mots vagues par des mots précis.
7. Je choisis les mots justes liés au thème.
8. Je précise mes idées (Qui? Quoi? Où? Quand?).
9. Je me concentre sur le sujet.
10. Je parle de mon sujet avec plusieurs détails.
11. Je raconte mon idée jusqu'au bout (début, milieu, fin).

Pour m'adapter à la situation :

12. J'ajuste mon volume de voix.
    - Je parle assez fort devant la classe.
    - Je parle normalement à un ami ou à un petit groupe.
13. J'articule bien pour prononcer tous les mots et tous les sons.
14. Je fais des courtes pauses (je prends une respiration).
15. Je me tiens droit.
16. J'utilise efficacement le matériel que je présente.

ANNEXE 18 - STRATÉGIES EN INTERACTION

Mes stratégies
En interaction

Pour démontrer que je suis à l'écoute :

1. J'adopte une position d'écoute.
   - Je suis bien assis.
   - Je range le matériel que je n'ai pas besoin.
2. Je regarde la personne qui parle.
3. J'attends mon tour de parole.
   - Je parle quand l'autre a terminé.
   - Je lève la main.
4. Je reste attentif tout au long de la discussion.
5. Je réponds aux questions de mes auditeurs.
6. Je pose des questions :
   - Si je ne comprends pas;
   - Si je veux en savoir plus;
7. Je choisis une expression faciale qui représente mon sentiment.

Pour bien m'exprimer :

8. Je remplace des mots vagues par des mots précis.
9. Je choisis les mots justes liés au thème.
10. Je précise mes idées (Qui? Quoi? Où? Quand?).
11. Je me concentre sur le sujet.
12. Je parle de mon sujet avec plusieurs détails.
13. Je raconte mon idée jusqu'au bout (début, milieu, fin).

Pour m'adapter à la situation :

14. J'ajuste mon volume de voix.
    - Je parle normalement à un ami ou à un petit groupe.
15. J'articule bien pour prononcer tous les mots et tous les sons.
16. Je fais des courtes pauses (je respire…).
17. J'utilise efficacement le matériel que je présente.

ANNEXE 19 : GRILLE DESCRIPTIVE *COMMUNIQUER ORALEMENT*-1er cycle

Grille d'évaluation – Communication orale[1]
1ER CYCLE DU PRIMAIRE

❒ **Présentation individuelle**

❒ **Situation d'interaction**

Élève : _____

Sujet : _____ ❒ spontanée (au quotidien) ❒ préparée

Critères	Indicateurs	Éléments observables L'élève :		Commentaires
CR1 : **Réaction** témoignant d'une **écoute efficace**	Expression verbale ou non verbale de ses réactions	**Témoigne d'un engagement dans la communication:** ❒ Établit un contact visuel	/2	
		❒ Répond de façon cohérente aux questions (*présentation*), pose des questions (*en interaction*)	/2	
CR3 : Utilisation des **formulations appropriées** (vocabulaire et syntaxe)	Choix du vocabulaire	**Choisit des mots précis et variés :** ❒ Utilise des mots précis ou liés au thème	/2	
	Clarté des propos	**Construit des phrases de façon appropriée (syntaxe) :** ❒ S'exprime avec des phrases complètes	/2	
		Présente des idées bien développées et appropriées : ❒ Choisit des informations pertinentes avec le sujet	/1	
		❒ Présente une quantité suffisante d'informations	/1	
		TOTAL :	**/10**	

CR2 : **Adaptation à la situation de communication** (rétroaction seulement)

- ❒ Volume :
- ❒ Prononciation :

Légende selon ce qui a été enseigné :

0 point : Ne répond pas aux attentes

1 point : répond partiellement aux attentes

2 points : répond aux attentes

[1] **Version adaptée** de la grille produite dans le cadre d'un comité de travail 03-12, CS des Appalaches, CS des Découvreurs, CS des Navigateurs, CS de Portneuf, 2016.

[2] Ajout fait en considérant les pratiques d'évaluation actuelles et la présence de cet élément dans la PDA.

GRILLE DESCRIPTIVE *COMMUNIQUER ORALEMENT- Prise de parole* (2e cycle)

Élève : _____ Projet de communication : _____ Date : _____

2E CYCLE	SITUATION DE PRISE DE PAROLE INDIVIDUELLE[1]			
Critères	**Indicateurs**	**Éléments observables L'élève :**		**Commentaires**
Réaction témoignant d'une écoute efficace	Expression verbale ou non verbale de ses réactions	– Témoigne d'un engagement dans l'interaction (regarde les interlocuteurs, expressions faciales, gestuelle).	/5	
Adaptation à la situation de communication	Volume	– Utilise un volume de voix approprié à la situation de communication (permettant à tous de bien entendre).	/5	
	Prononciation	– Prononce de façon à ce qu'on comprenne bien les mots.	/5	
Utilisation des formulations appropriées (syntaxe et vocabulaire)	Vocabulaire	– Choisit des mots précis et variés (synonymes, pronoms, etc.).	/5	
	Clarté des propos	– Construit des phrases de façon appropriée (syntaxe).	/5	
		– Utilise les marques de l'oralité appropriées (liaisons, variations en genre et en nombre).	/5	
		– Présente des idées bien développées et appropriées (tient compte du sujet)[2].	/5	
		TOTAL :	**/35**	

Rétroaction à l'élève

Adaptation à la situation de communication

- Rythme et débit :
- Intonation :
- Registre de langue :

Signature de l'enseignant : _____	Signature des parents : _____

[1] Grille produite dans le cadre d'un comité de travail 03-12, CS des Appalaches, CS des Découvreurs, CS des Navigateurs, CS de Portneuf, 2016.

[2] Ajout fait en considérant les pratiques d'évaluation actuelles et la présence de cet élément dans la PDA.

GRILLE DESCRIPTIVE *COMMUNIQUER ORALEMENT – Situation d'interaction (2e cycle)*

Élève : _____ Projet de communication : _____ Date : _____

2E CYCLE	SITUATION D'INTERACTION[1]			
Critères	**Indicateurs**	**Éléments observables L'élève :**		**Commentaires**
Réaction témoignant d'une écoute efficace	Expression verbale ou non verbale de ses réactions	– Témoigne d'un engagement dans l'interaction (regarde les interlocuteurs, expressions faciales, gestuelle).	/5	
		– Intervient au bon moment (lève la main, attend son tour, prend sa place).	/5	
	Formulation de propos pertinents	– Formule des propos pertinents (centré sur le sujet, apporte des idées nouvelles, questionne, répète, reformule, vérifie, confronte, recentre…).	/5	
Adaptation à la situation de communication	Volume	– Utilise un volume de voix approprié à la situation de communication (permettant à tous de bien entendre).	/5	
	Prononciation	– Prononce de façon à ce qu'on comprenne bien les mots.	/5	
Utilisation des formulations appropriées (syntaxe et vocabulaire)	Vocabulaire	– Choisit des mots précis et variés (synonymes, pronoms, etc.).	/5	
	Clarté des propos	– Construit des phrases de façon appropriée (syntaxe).	/5	
		– Utilise les marques de l'oralité appropriées (liaisons, variations en genre et en nombre).	/5	
		– Émet des idées pertinentes et en quantité suffisante[2].	/5	
			TOTAL :	**/45**

Rétroaction à l'élève :

Adaptation à la situation de communication

- Rythme et débit :
- Intonation :
- Registre de langue :

Signature de l'enseignant : _____	Signature des parents : _____

[1] Grille produite dans le cadre d'un comité de travail 03-12, CS des Appalaches, CS des Découvreurs, CS des Navigateurs, CS de Portneuf, 2016.

[2] Ajout fait en considérant les pratiques d'évaluation actuelles et la présence de cet élément dans la PDA.

GRILLE DESCRIPTIVE *COMMUNIQUER ORALEMENT* – Prise de parole (3e cycle)

Élève : _____ Projet de communication : _____ Date : _____

3E CYCLE	SITUATION DE PRISE DE PAROLE INDIVIDUELLE[1]			
Critères	**Indicateurs**	**Éléments observables L'élève :**		**Commentaires**
Réaction témoignant d'une écoute efficace	Expression verbale ou non verbale de ses réactions	– Témoigne d'un engagement dans l'interaction (regarde les interlocuteurs, expressions faciales, gestuelle).	/5	
	Prise en compte des idées des autres	– Tient compte des commentaires (enchaine, réutilise, accueille, intègre…).	/5	
Adaptation à la situation de communication	Volume	– Utilise un volume de voix approprié à la situation de communication (permettant à tous de bien entendre).	/5	
	Débit	– Parle avec un débit permettant de comprendre le message.	/5	
	Rythme	– Maintient un rythme adéquat (sans blancs, redondances, mots de remplissage).		
	Prononciation	– Prononce de façon à ce qu'on comprenne bien les mots.	/5	
	Intonation	– Choisit une intonation qui permet de susciter l'intérêt du destinataire et de soutenir son propos.		
	Registre de langue	– Choisit un registre de langue approprié (familier, standard, soutenu).	/5	
Utilisation des formulations appropriées (syntaxe et vocabulaire)	Vocabulaire	– Choisit des mots précis et variés (synonyme, pronoms, etc.).	/5	
	Clarté des propos	– Construit des phrases de façon appropriée (syntaxe).	/5	
		– Enchaine bien ses idées.	/5	
		– Utilise les marques de l'oralité appropriées (liaisons, variations en genre et en nombre, emploi de l'auxiliaire approprié, participes passés des verbes fréquents).	/5	
		– Présente des idées bien développées et appropriées (tient compte du sujet)[2].	/5	
		TOTAL :	**/55**	

Rétroaction à l'élève

Signature de l'enseignant : _____ Signature des parents : _____

[1] *Grille produite dans le cadre d'un comité de travail 03-12, CS des Appalaches, CS des Découvreurs, CS des Navigateurs, CS de Portneuf, 2016.*

[2] *Ajout fait en considérant les pratiques d'évaluation actuelles et la présence de cet élément dans la PDA.*

GRILLE DESCRIPTIVE *COMMUNIQUER ORALEMENT* –Situation d'interaction (3e cycle)

Élève : _____ Projet de communication : _____ Date : _____

3E CYCLE	SITUATION D'INTERACTION[1]			
Critères	**Indicateurs**	**Éléments observables L'élève :**		**Commentaires**
Réaction témoignant d'une écoute efficace	Expression verbale ou non verbale de ses réactions	– Témoigne d'un engagement dans l'interaction (regarde les interlocuteurs, expressions faciales, gestuelle).	/5	
		– Intervient au bon moment (lève la main, attend son tour, prend sa place).	/5	
	Formulation de propos pertinents	– Formule des propos pertinents (centré sur le sujet, apporte des idées nouvelles, questionne, répète, reformule, vérifie, confronte, recentre…).	/5	
	Prise en compte des idées des autres	– Tient compte des commentaires (enchaine, réutilise, accueille, intègre…).	/5	
Adaptation à la situation de communication	Volume	– Utilise un volume de voix approprié à la situation de communication (permettant à tous de bien entendre).	/5	
	Débit	– Parle avec un débit permettant de comprendre le message.	/5	
	Rythme	– Maintient un rythme adéquat (sans blancs, redondances, mots de remplissage).		
	Prononciation	– Prononce de façon à ce qu'on comprenne bien les mots.	/5	
	Intonation	– Choisit une intonation qui permet de susciter l'intérêt du destinataire et de soutenir son propos.		
	Registre de langue	– Choisit un registre de langue approprié (familier, standard, soutenu).	/5	
Utilisation des formulations appropriées (syntaxe et vocabulaire)	Vocabulaire	– Choisit des mots précis et variés (synonymes, pronoms, etc.).	/5	
	Clarté des propos	– Construit des phrases de façon appropriée (syntaxe).	/5	
		– Enchaine bien ses idées.	/5	
		– Utilise les marques de l'oralité appropriées (liaisons, variations en genre et en nombre, emploi de l'auxiliaire approprié, participes passés des verbes fréquents).	/5	
		– Émet des idées pertinentes et en quantité suffisante[2].	/5	
			TOTAL :	**/65**

Rétroaction à l'élève

Signature de l'enseignant : _____	Signature des parents : _____

[1] *Grille produite dans le cadre d'un comité de travail 03-12, CS des Appalaches, CS des Découvreurs, CS des Navigateurs, CS de Portneuf, 2016.*

[2] *Ajout fait en considérant les pratiques d'évaluation actuelles et la présence de cet élément dans la PDA.*

ÉVALUER LES COMPÉTENCES EN MATHÉMATIQUE 1ER 2E ET 3E CYCLE DU PRIMAIRE

- **Annexe 20 : Proposition d'une planification de l'évaluation pour assurer la suffisance des traces retenues**
- **Annexe 21 : Animation d'une situation-problème mathématique**
- **Annexe 22 : Précisions sur les traces attendues en situations de compétences mathématiques**
- **Annexe 23 : Grilles pour calculer le résultat final**
- **Annexe 24: Grilles d'évaluation *Résoudre une situation-problème***
  - **1er cycle**
  - **2e et 3e cycles**
- **Annexe 25 : Grilles d'évaluation Raisonner à l'aide de *concepts et de processus mathématiques***
  - **Situation d'action *(1er cycle, 2e et 3e cycles)***
  - **Situation de validation *(1er cycle, 2e et 3e cycles)***
- **Annexe 26 : Typologie des erreurs**
- **Annexe 27 : Dictionnaire, lexique, aide-mémoire, calculatrice**

Note pédagogique pour la section des mathématiques en annexe

Après expérimentation et validation avec des copies d'élèves, nous avons choisi de conserver les grilles du MEES, i.e. Les grilles avec une seule valeur numérique pour chacun des niveaux.

Notre décision s'appuie sur:

- La difficulté, à partir des copies d'élèves, de discriminer entre deux valeurs numériques pour un même niveau;
- La volonté de respecter l'esprit des grilles du MEES qui conviennent qu'en compétence 1, par exemple, un élève puisse obtenir la cote A, malgré des erreurs mineures.
- Le souci de cohérence avec l'approche par compétences qui est à la base de notre programme de formation.

ANNEXE 20 – PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION EN MATHÉMATIQUE

Suggestions au regard du nombre de situations de compétence à évaluer selon les étapes

1re année			Étape 1	Étape 2	Étape 3
Compétence 1	Communication des résultats au bulletin		Non	Oui	Oui
	Nombre de SP recommandées		Aucune SP évaluée. Au moins 1 SP en modélisation	3 SP évaluées	3 SP évaluées *(dont celle de l'épreuve de fin d'année)*
Compétence 2	Valeur dans la constitution du résultat de la compétence 2	Activités de connaissance	100 %	80 %	60 %
		Situations de compétence	0 %	20 %	40 %
	Nombre de situations d'application à évaluer		4 modélisations Aucune SA évaluée	Au moins 4 SA évaluées	Au moins 5 SA évaluées *(dont 2 pendant l'étape, qui ne sont pas tirées de l'épreuve facultative de fin d'année)*

2e année			Étape 1	Étape 2	Étape 3
Compétence 1	Communication des résultats au bulletin		Non	Oui	Oui
	Nombre de SP recommandées		Aucune SP évaluée. Au moins 1 SP en modélisation	3 SP évaluées	3 SP évaluées *(dont celle de l'épreuve de fin d'année)*
Compétence 2	Valeur dans la constitution du résultat de la compétence 2	Activités de connaissance	80 %	60 %	40 %
		Situations de compétence	20 %	40 %	60 %
	Nombre de situations d'application à évaluer		Au moins 4 SA évaluées	Au moins 5 SA évaluées	Au moins 7 SA évaluées *(dont 5 tirées de l'épreuve obligatoire de fin d'année)*

3e à 5e année			Étape 1	Étape 2	Étape 3
Compétence 1	Communication des résultats au bulletin		Non	Oui	Oui
	Nombre de SP recommandées		Aucune SP évaluée. Au moins 2 SP en modélisation	3 SP évaluées	3 SP évaluées *(dont celle de l'épreuve de fin d'année)*
Compétence 2	Valeur dans la constitution du résultat de la compétence 2	Activités de connaissance	40 %	40 %	40 %
		Situations de compétence	60 %	60 %	60 %
	Nombre de situations d'application à évaluer		Au moins 6 SA évaluées	Entre 6 et 8 SA évaluées	Au moins 8 SA évaluées *(dont 6 tirées de l'épreuve de fin d'année)*

6e année			Étape 1			Étape 2			Étape 3	Étape 8
			Gr rég	**AI ½ jour**	**AI 5mois**	**Gr rég**	**AI ½ jour**	**AI 5mois**	**Gr rég AI ½ jour**	**Tous**
Compétence 1	Communication des résultats au bulletin		Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Nombre de SP recommandées		Aucune SP évaluée. Au moins 2 SP en modélisation		2 SP évaluées	3 SP évaluées	3 SP évaluées	2 SP évaluées	2-3 SP évaluées	1SP MEES
Compétence 2	Valeur dans la constitution du résultat de la compétence 2	Activités de connaissance	40 %	40 %	40 %	40 %	40 %	40 %	40 %	40 %
		Situations de compétence	60 %	60 %	60 %	60 %	60 %	60 %	60 %	60 %
	Nombre de situations d'application à évaluer		Au moins 6 SA évaluées	Au moins 3 SA *(au moins 2 champs différents)*	Au moins 3 SA *(au moins 2 champs différents)*	Entre 6 et 8 SA évaluées	Au moins 6 SA évaluées	Au moins 6 SA évaluées	Au moins 6 SA évaluées	SA MEES

ANNEXE 21 – ANIMATION D'UNE SITUATION-PROBLÈME MATHÉMATIQUE

Le tableau suivant présente les interventions qui peuvent être faites par l'enseignant lors des différentes phases de la résolution d'une situation-problème mathématique (compétence 1) en contexte d'apprentissage ou d'évaluation

Les éléments orangés sont permis en contexte d'évaluation.

PHASE DE PRÉPARATION	PHASE DE RÉALISATION	PHASE D'INTÉGRATION
	Individuellement ou en équipe On guide les élèves dans leur recherche de solution. **On ne laisse jamais l'élève devant une page blanche ou dans l'impossibilité de réaliser une étape ou d'appliquer un concept ou un processus dans un délai raisonnable.**	Incontournable! Elle permet de consolider les apprentissages, de faire des liens, de transférer les apprentissages dans d'autres contextes (autres SP). On questionne l'élève sur le processus de résolution plutôt que sur la solution.

• **Présenter le contexte de la situation-problème.**
• **Inviter les élèves à feuilleter tous les documents.**
• **Laisser les élèves lire la situation-problème, puis la lire à voix haute.**
• **Expliquer le vocabulaire non mathématique lié au contexte.**
• Porter attention aux marqueurs de texte (gras, encadrés, puces, etc.)
• **Vérifier la compréhension des élèves en leur demandant de reformuler oralement la tâche dans leurs propres mots.**
  ◦ **Que doit-on faire?**
  ◦ **Quelle est la tâche à réaliser?**
  ◦ *Quelles informations sont importantes?*
  ◦ *Quelles sont les contraintes imposées?*
  ◦ *Est-ce qu'il y a des données superflues ou manquantes?*
• **S'assurer que les élèves comprennent les tableaux à compléter.**
• **Au besoin, relire la situation-problème et le cahier de l'élève.**
• Accompagner le surlignement.
• Échanger sur les stratégies à utiliser.
• Aider à organiser la compréhension à l'aide d'un schéma ou d'une liste des étapes à suivre (Ma représentation de la situation).
	• **Suggérer d'utiliser du matériel de manipulation.**
	  ◦ ***Est-ce que tu pourrais utiliser du matériel pour t'aider? Lequel?***
	• **Relire des données ou des contraintes de la situation-problème.**
	• Revoir des concepts ou processus oubliés.
	• Questionner pour vérifier la compréhension de la tâche à effectuer.
	• Questionner pour aider dans l'application d'un concept ou d'un processus.
	• Proposer des stratégies de résolution (utiliser du matériel de manipulation, faire un tableau ou un dessin, mimer la situation, faire des essais-erreurs, remplacer les nombres par des plus petits, etc.).
	• **Encourager l'élève à laisser des traces.**
	  ◦ *Est-ce que tes traces sont claires?*
	  ◦ *As-tu identifié ou numéroté tes calculs?*
	• Valider ou confronter la solution de l'élève pour l'amener à se réajuster au besoin.
	  ◦ *Est-ce que ta réponse est complète?*
	  ◦ *As-tu vérifié tes calculs?*
	  ◦ *Crois-tu que ta réponse correspond à ce qui était demandé?*
	• Faire la marche silencieuse pour que les élèves voient les traces des autres.
		• **Faire un retour sur la tâche.**
		  ◦ ***Quelles stratégies as-tu utilisées?***
		  ◦ ***Est-ce qu'une stratégie aurait pu être plus efficace?***
		  ◦ ***Qu'est-ce qui t'a aidé? Qu'est-ce qui t'a nui?***
		• **Inviter les élèves à présenter leur solution.**
		• **Faire un retour sur les concepts et processus sollicités.**
		  ◦ ***Quels concepts mathématiques ont été nécessaires?***
		• **Faire un retour sur les traces attendues (échanger sur des traces d'élèves).**

ANNEXE 22 – PRÉCISIONS SUR LES TRACES ATTENDUES EN SITUATIONS DE COMPÉTENCES MATHÉMATIQUES

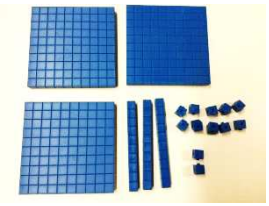
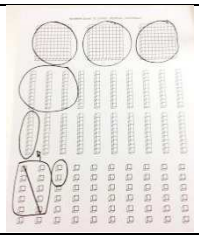
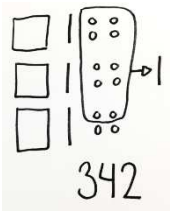
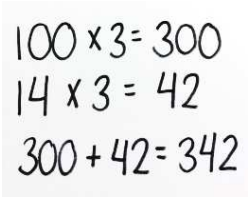
Le 3e critère des grilles d'évaluation permettent de porter un jugement des traces laissées par l'élève *(voir ci-dessous).*

Compétence 1 : Résoudre une situation-problème					
Explicitation (orale ou écrite) des éléments pertinents de la solution	Laisse des **traces** claires, complètes et structurées de sa solution.	Laisse des **traces** claires et organisées de sa solution bien que certaines étapes soient implicites.	Laisse des **traces** incomplètes ou peu organisées de sa solution.	Laisse des **traces** constituées d'éléments confus et isolés.	Laisse peu de **traces**.
	20	16	12	8	4

Compétence 2 : Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques					
Justification correcte d'actions ou d'énoncés à l'aide de concepts et de processus mathématiques.	Laisse des **traces** claires et complètes de son raisonnement.	Laisse des **traces** claires qui rendent explicite son raisonnement bien que certains éléments soient implicites.	Laisse des **traces** qui manquent de clarté, rendant peu explicite son raisonnement.	Laisse des éléments isolés et confus en guise de **traces** de son raisonnement.	Laisse des **traces** d'un raisonnement ayant peu ou pas de liens avec la situation ou ne laisse aucune trace.
	20	16	12	8	4

Ces traces, qui peuvent être de différentes natures sont aussi pertinentes les unes que les autres. Traces à l'oral, représentations à l'aide de matériel de manipulation, d'un dessin ou du langage conventionnel sont suffisantes en elles-mêmes de sorte qu'il n'est pas nécessaire d'exiger plus d'un mode de représentation dans une solution.

Exemples de traces adéquates pour l'opération **114 x 3** :

Matériel de manipulation concret pris en photo	**Dessin sur du matériel de manipulation semi-concret**	**Dessin**	**Processus conventionnel**	**Processus personnel**	Trace adéquate en situation de **compétence 1** <u>si la calculatrice est permise</u> :
					114 x 3 = 342

Traces à l'aide de matériel de manipulation :
Puisque l'utilisation du matériel de manipulation est importante pour l'enseignement des concepts et processus mathématiques, il faut enseigner aux élèves comment laisser des traces à l'aide du matériel (concret, puis semi-concret). Les traces attendues doivent respecter les balises de la *Progression des apprentissages*. Par exemple, les additions et soustractions au 1er cycle ainsi que les multiplications et divisions au 2e cycle se font « à l'aide de processus personnels, en utilisant du matériel ou des dessins ». Il faut donc offrir en tout temps aux élèves le matériel nécessaire (matériel concret ou semi-concret, espace pour faire des dessins) afin de leur permettre de laisser des traces adéquates.

Traces à l'oral :
Les traces peuvent être recueillies à l'aide d'une mini-entrevue (à l'oral) si l'élève n'a pas été en mesure de laisser des traces à l'écrit. Par exemple, si l'élève utilise une horloge pour résoudre un problème, il peut expliquer sa démarche à l'oral. L'enseignant prendra des notes pour être en mesure de porter un jugement sur la démarche de l'élève.

Qu'est-ce qu'un élément implicite?
Il ne faut pas pénaliser l'élève qui omet les traces provenant d'un calcul mental.
Exemple : l'élève doit calculer 50 x 3.
Trace 1 : 150
Il s'agit d'une trace implicite (nous savons que le 150 est le résultat de ce calcul mental, mais l'élève n'en a pas laissé de traces).

Trace 2 : 50 x 3 = 150
Trace adéquate (nous n'exigeons pas l'algorithme quand nous savons que l'élève a pu trouver le résultat par calcul mental).

ANNEXE 23 – GRILLES D'ÉVALUATION POUR CALCULER LE RÉSULTAT FINAL

Les grilles ci-dessous peuvent être utilisées en page couverture des situations d'évaluation pour calculer le résultat final à partir des critères d'évaluation des grilles descriptives des annexes 22-23.

RÉSOUDRE UNE SITUATION-PROBLÈME					
Critères d'évaluation	***Niveau correspondant aux critères d'évaluation observés***				
	A	**B**	**C**	**D**	**E**
Compréhension de la situation-problème	40	32	24	16	8
Mobilisation des concepts et des processus requis	40	32	24	16	8
Présentation claire et appropriée de ma démarche	20	16	12	8	4
Résultat	$\frac{\quad}{100}$				

Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques						
Situation d'action		**Manifestations observables d'un niveau**				
		A	B	C	D	E
Critères d'évaluation	Analyser	30	24	18	12	6
	Appliquer	50	40	30	20	10
	Justifier	20	16	12	8	4
		Résultat $\frac{\quad}{100}$				

Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques						
Situation de validation		**Manifestations observables d'un niveau**				
		A	B	C	D	E
Critères d'évaluation	Analyser	30	24	18	12	6
	Appliquer	40	32	24	16	8
	Justifier	30	24	18	12	6
		Résultat $\frac{\quad}{100}$				

ANNEXE 24 - GRILLES D'ÉVALUATION *RÉSOUDRE UNE SITUATION-PROBLÈME*

L'application de cette grille doit respecter la balise de correction suivante : généralement, on ne peut avoir une note plus élevée à un critère que celle obtenue au 1er critère (Manifestation, oralement ou par écrit, de la compréhension de la situation-problème).

	1ER CYCLE DU PRIMAIRE	MANIFESTATIONS OBSERVABLES				
		NIVEAU A	NIVEAU B	NIVEAU C	NIVEAU D	NIVEAU E
CRITÈRES D'ÉVALUATION	**Manifestation, oralement ou par écrit, de la compréhension de la situation-problème**	*Pour résoudre la situation-problème, l'élève…* • Effectue toutes les étapes. • Tient compte des données pertinentes et de toutes les contraintes à respecter. • A besoin d'interventions mineures pour clarifier certains aspects de la situation- problème.	*Pour résoudre la situation-problème, l'élève…* • Effectue les principales étapes. • Tient compte des données pertinentes et de la plupart des contraintes à respecter. • A besoin d'interventions pour clarifier certains aspects de la situation-problème.	*Pour résoudre la situation-problème, l'élève…* • Effectue les principales étapes. • Tient compte des principales données pertinentes et de certaines contraintes à respecter. • A besoin d'interventions pour clarifier plusieurs aspects de la situation-problème.	*Pour résoudre la situation-problème, l'élève…* • Effectue quelques étapes. • Tient compte de certaines données pertinentes et de peu de contraintes à respecter. • A besoin d'interventions pour clarifier la plupart des aspects de la situation-problème.	*Pour résoudre la situation-problème, l'élève…* • Amorce certaines étapes sans les compléter. • Tient compte de certaines données sans distinguer celles qui sont pertinentes et tient compte de peu ou pas de contraintes à respecter. • A besoin d'interventions pour clarifier tous les aspects de la situation-problème.
		40	32	24	16	8
	Mobilisation correcte des concepts et processus requis pour produire une solution appropriée	• Fait appel aux concepts et aux processus mathématiques requis. • Produit une solution exacte ou comportant peu d'erreurs mineures.	• Fait appel à la plupart des concepts et des processus mathématiques requis. • Produit une solution comportant quelques erreurs mineures ou peu d'erreurs conceptuelles ou procédurales.	• Fait appel aux principaux concepts et processus mathématiques requis. • Produit une solution comportant quelques erreurs conceptuelles ou procédurales.	• Fait appel à quelques concepts et processus mathématiques requis. • Produit une démarche partielle comportant des erreurs conceptuelles ou procédurales.	• Fait appel à des concepts et processus mathématiques inappropriés. • Produit une démarche inappropriée ou peu appropriée comportant plusieurs erreurs conceptuelles ou procédurales majeures.
		40	32	24	16	8
	Explicitation (orale ou écrite) des éléments pertinents de la solution	• Laisse des traces* claires, complètes et structurées de sa solution.	• Laisse des traces claires et organisées de sa solution bien que certaines étapes soient implicites.	• Laisse des traces incomplètes ou peu organisées de sa solution.	• Laisse des traces constituées d'éléments confus et isolés.	• Laisse des traces si on lui fournit un modèle ou une démarche à reproduire.
		20	16	12	8	4
	Explication adéquate (orale ou écrite) de la validation de la solution**	• Valide les principales étapes de sa solution et la rectifie au besoin.	• Valide certaines étapes de sa solution et la rectifie au besoin.	• Vérifie s'il a complété les principales étapes de la situation-problème et valide certaines opérations.	• Remet peu en question ce qu'il trouve	• Ne remet pas en question ce qu'il trouve.

** Ces traces peuvent inclure des manipulations ou différentes représentations ou encore être recueillies oralement.*
*** Ce critère peut faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans son résultat.*

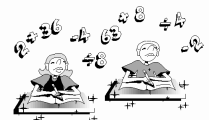
GRILLES D'ÉVALUATION *RÉSOUDRE UNE SITUATION-PROBLÈME*

L'application de cette grille doit respecter la balise de correction suivante : généralement, on ne peut avoir une note plus élevée à un critère que celle obtenue au 1er critère (Manifestation, oralement ou par écrit, de la compréhension de la situation-problème).

2E ET 3E CYCLES DU PRIMAIRE		MANIFESTATIONS OBSERVABLES				
		NIVEAU A	**NIVEAU B**	**NIVEAU C**	**NIVEAU D**	**NIVEAU E**
CRITÈRES D'ÉVALUATION	**Manifestation, oralement ou par écrit, de la compréhension de la situation-problème**	*Pour résoudre la situation-problème, l'élève…* • Effectue toutes les étapes. • Tient compte des données pertinentes et de toutes les contraintes à respecter. • Peut avoir besoin d'interventions mineures pour clarifier certains aspects de la situation- problème.	*Pour résoudre la situation-problème, l'élève…* • Effectue les principales étapes. • Tient compte des données pertinentes et de la plupart des contraintes à respecter. • Peut avoir besoin d'interventions pour clarifier certains aspects de la situation-problème.	*Pour résoudre la situation-problème, l'élève…* • Effectue les principales étapes. • Tient compte des principales données pertinentes et de certaines contraintes à respecter. • A besoin d'interventions pour clarifier plusieurs aspects de la situation-problème.	*Pour résoudre la situation-problème, l'élève…* • Effectue quelques étapes. • Tient compte de certaines données pertinentes et de peu de contraintes à respecter. • A besoin d'interventions pour clarifier la plupart des aspects de la situation-problème.	*Pour résoudre la situation-problème, l'élève…* • Amorce certaines étapes sans les compléter. • Tient compte de certaines données sans distinguer celles qui sont pertinentes et tient compte de peu ou pas de contraintes à respecter. • A besoin d'interventions pour clarifier tous les aspects de la situation-problème.
		40	32	24	16	8
	Mobilisation correcte des concepts et processus requis pour produire une solution appropriée	• Fait appel aux concepts et aux processus mathématiques requis. • Produit une solution exacte ou comportant peu d'erreurs mineures.	• Fait appel à la plupart des concepts et des processus mathématiques requis. • Produit une solution comportant quelques erreurs mineures ou peu d'erreurs conceptuelles ou procédurales.	• Fait appel aux principaux concepts et processus mathématiques requis. • Produit une solution comportant quelques erreurs conceptuelles ou procédurales.	• Fait appel à quelques concepts et processus mathématiques requis. • Produit une démarche partielle comportant des erreurs conceptuelles ou procédurales.	• Fait appel à des concepts et processus mathématiques inappropriés. • Produit une démarche inappropriée ou peu appropriée comportant plusieurs erreurs conceptuelles ou procédurales majeures.
		40	32	24	16	8
	Explicitation (orale ou écrite) des éléments pertinents de la solution	• Laisse des traces claires, complètes et structurées de sa solution.	• Laisse des traces claires et organisées de sa solution bien que certaines étapes soient implicites.	• Laisse des traces incomplètes ou peu organisées de sa solution.	• Laisse des traces constituées d'éléments confus et isolés.	• Laisse peu de traces.
		20	16	12	8	4
	Explication adéquate (orale ou écrite) de la validation de la solution*	• Valide les principales étapes de sa solution et la rectifie au besoin.	• Valide certaines étapes de sa solution et la rectifie au besoin.	• Vérifie s'il a complété les principales étapes de la situation-problème et valide certaines opérations.	• Remet peu en question ce qu'il trouve	• Ne remet pas en question ce qu'il trouve.

** Ce critère peut faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans son résultat.*

ANNEXE 25 - GRILLES D'ÉVALUATION RAISONNER À L'AIDE DE CONCEPTS ET DE PROCESSUS MATHÉMATIQUES



SITUATION D'ACTION

L'application de cette grille doit respecter la balise de correction suivante : généralement, on ne peut avoir une note plus élevée à un critère que celle obtenue au 1er critère (Analyse adéquate de la situation d'application).

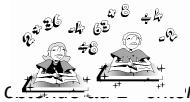
1ER CYCLE DU PRIMAIRE		MANIFESTATIONS OBSERVABLES				
		NIVEAU A	**NIVEAU B**	**NIVEAU C**	**NIVEAU D**	**NIVEAU E**
CRITÈRES D'ÉVALUATION	**Analyse adéquate de la situation d'application**	*L'élève…* ↳ Dégage tous les éléments et les actions lui permettant de répondre aux exigences de la situation. ↳ Choisit les concepts et les processus mathématiques lui permettant de répondre de façon efficiente aux exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage la plupart des éléments et toutes les actions lui permettant de répondre aux exigences de la situation. ↳ Choisit les concepts et les processus mathématiques lui permettant de répondre de façon appropriée aux exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage les éléments et les actions lui permettant de répondre aux principales exigences de la situation. ↳ Choisit les concepts et les processus mathématiques lui permettant de répondre aux principales exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage des éléments et des actions lui permettant de répondre partiellement à certaines exigences de la situation. ↳ Choisit des concepts et des processus mathématiques lui permettant de répondre partiellement à certaines exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage des éléments et des actions ayant peu ou pas de lien avec les exigences de la situation. ▪ Choisit des concepts et des processus mathématiques ayant peu ou pas de lien avec les exigences de la situation.
		30	24	18	12	6
	Application adéquate des processus requis	↳ Applique de façon appropriée et sans faire d'erreurs les concepts et processus requis pour répondre aux exigences de la tâche.	↳ Applique de façon appropriée les concepts et processus requis pour répondre aux exigences de la tâche en commettant peu d'erreurs mineures.	↳ Applique des concepts et des processus requis en commettant une erreur conceptuelle* ou procédurale ou, en commettant plusieurs erreurs mineures.	↳ Applique des concepts et des processus requis en commettant deux erreurs conceptuelles* ou procédurales ou en commettant une erreur conceptuelle ou procédurale à un concept-clé de la tâche.	↳ Applique des concepts et des processus en commettant plusieurs erreurs conceptuelles* ou procédurales ou applique des concepts et des processus inappropriés.
		50	40	30	20	10
	Justification correcte d'actions ou d'énoncés à l'aide de concepts et de processus mathématiques.	▪ Laisse des traces claires et complètes de son raisonnement. ▪ Explique, au besoin, dans ses propres mots, ses actions, ses conclusions ou ses résultats en utilisant des arguments mathématiques rigoureux.	▪ Laisse des traces claires qui rendent explicite son raisonnement bien que certains éléments soient implicites. ▪ Explique, au besoin, dans ses propres mots, ses actions, ses conclusions ou ses résultats en utilisant des arguments mathématiques appropriés.	↳ Laisse des traces qui manquent de clarté, rendant peu explicite son raisonnement. ↳ Explique, au besoin, dans ses propres mots, ses actions, ses conclusions ou ses résultats en utilisant des arguments mathématiques peu élaborés.	▪ Laisse des éléments isolés et confus en guise de traces de son raisonnement. ↳ Explique, au besoin, dans ses propres mots, ses actions, ses conclusions ou ses résultats en utilisant des arguments mathématiques peu appropriés.	▪ Laisse des traces d'un raisonnement ayant peu ou pas de liens avec la situation ou ne laisse aucune trace. ▪ Explique, au besoin, dans ses propres mots, ses actions, ses conclusions ou ses résultats en utilisant des arguments erronés ou sans liens avec les exigences de la situation.
		20	16	12	8	4

** L'omission d'un concept ou d'un processus doit être traitée comme une erreur conceptuelle ou procédurale.*

- *Si l'élève commet plus d'une fois la même erreur conceptuelle ou procédurale dans une situation d'application, on doit considérer celle-ci comme une seule erreur conceptuelle ou procédurale.*
- *Si l'élève fait une seule erreur conceptuelle ou procédurale dans l'application d'un concept ou d'un processus mathématique, mais applique correctement ce concept ou ce processus dans le reste de la situation d'application, on doit considérer celle-ci comme une erreur mineure.*

GRILLES D'ÉVALUATION *RAISONNER À L'AIDE DE CONCEPTS ET DE PROCESSUS MATHÉMATIQUES*

SITUATION DE VALIDATION



L'application de cette grille doit respecter la balise de correction suivante : généralement, on ne peut avoir une note plus élevée à un critère que celle obtenue [illegible] (Analyse adéquate de la situation d'application).

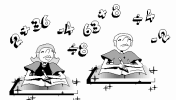
1ER CYCLE DU PRIMAIRE		MANIFESTATIONS OBSERVABLES				
		NIVEAU A	**NIVEAU B**	**NIVEAU C**	**NIVEAU D**	**NIVEAU E**
CRITÈRES D'ÉVALUATION	**Analyse adéquate de la situation d'application**	*L'élève…* ↳ Dégage tous les éléments et les actions lui permettant de répondre aux exigences de la situation. ↳ Choisit les concepts et les processus mathématiques lui permettant de répondre de façon efficiente aux exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage la plupart des éléments et toutes les actions lui permettant de répondre aux exigences de la situation. ↳ Choisit les concepts et les processus mathématiques lui permettant de répondre de façon appropriée aux exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage les éléments et les actions lui permettant de répondre aux principales exigences de la situation. ↳ Choisit les concepts et les processus mathématiques lui permettant de répondre aux principales exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage des éléments et des actions lui permettant de répondre partiellement à certaines exigences de la situation. ↳ Choisit des concepts et des processus mathématiques lui permettant de répondre partiellement à certaines exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage des éléments et des actions ayant peu ou pas de lien avec les exigences de la situation. ▪ Choisit des concepts et des processus mathématiques ayant peu ou pas de lien avec les exigences de la situation.
		30	24	18	12	6
	Application adéquate des processus requis	↳ Applique de façon appropriée et sans faire d'erreurs les concepts et processus requis pour répondre aux exigences de la tâche.	↳ Applique de façon appropriée les concepts et processus requis pour répondre aux exigences de la tâche en commettant peu d'erreurs mineures.	↳ Applique des concepts et des processus requis en commettant une erreur conceptuelle* ou procédurale mineure dans le contexte de la tâche, ou en commettant plusieurs erreurs mineures.	↳ Applique des concepts et des processus requis en commettant deux erreurs conceptuelles* ou procédurales ou en commettant une erreur conceptuelle ou procédurale à un concept-clé de la tâche.	↳ Applique des concepts et des processus en commettant des erreurs conceptuelles* ou procédurales majeures ou applique des concepts et des processus inappropriés.
		40	32	24	16	8
	Justification correcte d'actions ou d'énoncés à l'aide de concepts et de processus mathématiques	▪ Laisse des traces claires et complètes de son raisonnement. ▪ Explique, au besoin, dans ses propres mots, ses actions, ses conclusions ou ses résultats en utilisant des arguments mathématiques rigoureux.	▪ Laisse des traces claires qui rendent explicite son raisonnement bien que certains éléments soient implicites. ▪ Explique, au besoin, dans ses propres mots, ses actions, ses conclusions ou ses résultats en utilisant des arguments mathématiques appropriés.	↳ Laisse des traces qui manquent de clarté, rendant peu explicite son raisonnement. ↳ Explique, au besoin, dans ses propres mots, ses actions, ses conclusions ou ses résultats en utilisant des arguments mathématiques peu élaborés.	▪ Laisse des éléments isolés et confus en guise de traces de son raisonnement. ↳ Explique, au besoin, dans ses propres mots, ses actions, ses conclusions ou ses résultats en utilisant des arguments mathématiques peu appropriés.	▪ Laisse des traces d'un raisonnement ayant peu ou pas de liens avec la situation ou ne laisse aucune trace. ▪ Explique, au besoin, dans ses propres mots, ses actions, ses conclusions ou ses résultats en utilisant des arguments erronés ou sans liens avec les exigences de la situation.
		30	24	18	12	6

** L'omission d'un concept ou d'un processus doit être traitée comme une erreur conceptuelle ou procédurale.*

- *Si l'élève commet plus d'une fois la même erreur conceptuelle ou procédurale dans une situation d'application, on doit considérer celle-ci comme une seule erreur conceptuelle ou procédurale.*
- *Si l'élève fait une seule erreur conceptuelle ou procédurale dans l'application d'un concept ou d'un processus mathématique, mais applique correctement ce concept ou ce processus dans le reste de la situation d'application, on doit considérer celle-ci comme une erreur mineure.*

GRILLES D'ÉVALUATION *RAISONNER À L'AIDE DE CONCEPTS ET DE PROCESSUS MATHÉMATIQUES*

SITUATION D'ACTION



L'application de cette grille doit respecter la balise de correction suivante : généralement, on ne peut avoir une note plus élevée à un critère que celle obtenue au 1er critère (Analyse adéquate de la situation d'application).

2E ET 3E CYCLES DU PRIMAIRE		MANIFESTATIONS OBSERVABLES				
		NIVEAU A	**NIVEAU B**	**NIVEAU C**	**NIVEAU D**	**NIVEAU E**
CRITÈRES D'ÉVALUATION	**Analyse adéquate de la situation d'application**	*L'élève…* ↳ Dégage tous les éléments et les actions lui permettant de répondre aux exigences de la situation. ↳ Choisit les concepts et les processus mathématiques lui permettant de répondre de façon efficiente aux exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage la plupart des éléments et toutes les actions lui permettant de répondre aux exigences de la situation. ↳ Choisit les concepts et les processus mathématiques lui permettant de répondre de façon appropriée aux exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage les éléments et les actions lui permettant de répondre aux principales exigences de la situation. ↳ Choisit les concepts et les processus mathématiques lui permettant de répondre aux principales exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage des éléments et des actions lui permettant de répondre partiellement à certaines exigences de la situation. ↳ Choisit des concepts et des processus mathématiques lui permettant de répondre partiellement à certaines exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage des éléments et des actions ayant peu ou pas de lien avec les exigences de la situation. ▪ Choisit des concepts et des processus mathématiques ayant peu ou pas de lien avec les exigences de la situation.
		30	24	18	12	6
	Application adéquate des processus requis	↳ Applique de façon appropriée et sans faire d'erreurs les concepts et processus requis pour répondre aux exigences de la tâche.	↳ Applique de façon appropriée les concepts et processus requis pour répondre aux exigences de la tâche en commettant peu d'erreurs mineures.	↳ Applique des concepts et des processus requis en commettant une erreur conceptuelle* ou procédurale ou, en commettant plusieurs erreurs mineures.	↳ Applique des concepts et des processus requis en commettant deux erreurs conceptuelles* ou procédurales ou en commettant une erreur conceptuelle ou procédurale à un concept-clé de la tâche.	↳ Applique des concepts et des processus en commettant plusieurs erreurs conceptuelles* ou procédurales ou applique des concepts et des processus inappropriés.
		50	40	30	20	10
	Justification correcte d'actions ou d'énoncés à l'aide de concepts et de processus mathématiques.	▪ Laisse des traces claires et complètes de son raisonnement. ▪ Utilise, au besoin, des arguments mathématiques rigoureux pour appuyer ses actions, ses conclusions ou ses résultats.	▪ Laisse des traces claires qui rendent explicite son raisonnement bien que certains éléments soient implicites. ▪ Utilise, au besoin, des arguments mathématiques appropriés pour appuyer ses actions, ses conclusions ou ses résultats.	↳ Laisse des traces qui manquent de clarté, rendant peu explicite son raisonnement. ↳ Utilise, au besoin, des arguments mathématiques peu élaborés pour appuyer ses actions, ses conclusions ou ses résultats.	▪ Laisse des éléments isolés et confus en guise de traces de son raisonnement. ↳ Utilise, au besoin, des arguments mathématiques peu appropriés pour appuyer ses actions, ses conclusions ou ses résultats.	▪ Laisse des traces d'un raisonnement ayant peu ou pas de liens avec la situation ou ne laisse aucune trace. ▪ Utilise, au besoin, des arguments erronés ou sans liens avec les exigences de la situation.
		20	16	12	8	4

** L'omission d'un concept ou d'un processus doit être traitée comme une erreur conceptuelle ou procédurale.*

- *Si l'élève commet plus d'une fois la même erreur conceptuelle ou procédurale dans une situation d'application, on doit considérer celle-ci comme une seule erreur conceptuelle ou procédurale.*
- *Si l'élève fait une seule erreur conceptuelle ou procédurale dans l'application d'un concept ou d'un processus mathématique, mais applique correctement ce concept ou ce processus dans le reste de la situation d'application, on doit considérer celle-ci comme une erreur mineure.*

GRILLES D'ÉVALUATION RAISONNER À L'AIDE DE CONCEPTS ET DE PROCESSUS MATHÉMATIQUES

SITUATION DE VALIDATION

L'application de cette grille doit respecter la balise de correction suivante : généralement, on ne peut avoir une note plus élevée à un critère que celle obtenue au 1er critère (Analyse adéquate de la situation d'application).

2E ET 3E CYCLES DU PRIMAIRE		MANIFESTATIONS OBSERVABLES				
		NIVEAU A	**NIVEAU B**	**NIVEAU C**	**NIVEAU D**	**NIVEAU E**
CRITÈRES D'ÉVALUATION	**Analyse adéquate de la situation d'application**	*L'élève…* ↳ Dégage tous les éléments et les actions lui permettant de répondre aux exigences de la situation. ↳ Choisit les concepts et les processus mathématiques lui permettant de répondre de façon efficiente aux exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage la plupart des éléments et toutes les actions lui permettant de répondre aux exigences de la situation. ↳ Choisit les concepts et les processus mathématiques lui permettant de répondre de façon appropriée aux exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage les éléments et les actions lui permettant de répondre aux principales exigences de la situation. ↳ Choisit les concepts et les processus mathématiques lui permettant de répondre aux principales exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage des éléments et des actions lui permettant de répondre partiellement à certaines exigences de la situation. ↳ Choisit des concepts et des processus mathématiques lui permettant de répondre partiellement à certaines exigences de la situation.	*L'élève…* ↳ Dégage des éléments et des actions ayant peu ou pas de lien avec les exigences de la situation. ▪ Choisit des concepts et des processus mathématiques ayant peu ou pas de lien avec les exigences de la situation.
		30	24	18	12	6
	Application adéquate des processus requis	↳ Applique de façon appropriée et sans faire d'erreurs les concepts et processus requis pour répondre aux exigences de la tâche.	↳ Applique de façon appropriée les concepts et processus requis pour répondre aux exigences de la tâche en commettant peu d'erreurs mineures.	↳ Applique des concepts et des processus requis en commettant une erreur conceptuelle* ou procédurale mineure dans le contexte de la tâche, ou en commettant plusieurs erreurs mineures.	↳ Applique des concepts et des processus requis en commettant deux erreurs conceptuelles* ou procédurales ou en commettant une erreur conceptuelle ou procédurale à un concept-clé de la tâche.	↳ Applique des concepts et des processus en commettant des erreurs conceptuelles* ou procédurales majeures ou applique des concepts et des processus inappropriés.
		40	32	24	16	8
	Justification correcte d'actions ou d'énoncés à l'aide de concepts et de processus mathématiques	▪ Laisse des traces claires et complètes de son raisonnement. ▪ Utilise, au besoin, des arguments mathématiques rigoureux pour appuyer ses actions, ses conclusions ou ses résultats.	▪ Laisse des traces claires qui rendent explicite son raisonnement bien que certains éléments soient implicites. ▪ Utilise, au besoin, des arguments mathématiques appropriés pour appuyer ses actions, ses conclusions ou ses résultats.	↳ Laisse des traces qui manquent de clarté, rendant peu explicite son raisonnement. ↳ Utilise, au besoin, des arguments mathématiques peu élaborés pour appuyer ses actions, ses conclusions ou ses résultats.	▪ Laisse des éléments isolés et confus en guise de traces de son raisonnement. ↳ Utilise, au besoin, des arguments mathématiques peu appropriés pour appuyer ses actions, ses conclusions ou ses résultats.	▪ Laisse des traces d'un raisonnement ayant peu ou pas de liens avec la situation ou ne laisse aucune trace. ▪ Utilise, au besoin, des arguments erronés ou sans liens avec les exigences de la situation.
		30	24	18	12	6

** L'omission d'un concept ou d'un processus doit être traitée comme une erreur conceptuelle ou procédurale.*

- *Si l'élève commet plus d'une fois la même erreur conceptuelle ou procédurale dans une situation d'application, on doit considérer celle-ci comme une seule erreur conceptuelle ou procédurale.*
- *Si l'élève fait une seule erreur conceptuelle ou procédurale dans l'application d'un concept ou d'un processus mathématique, mais applique correctement ce concept ou ce processus dans le reste de la situation d'application, on doit considérer celle-ci comme une erreur mineure.*

ANNEXE 26 - TYPOLOGIE DES ERREURS

Erreur mineure	Erreur conceptuelle / erreur procédurale
L'élève **<u>démontre une compréhension du concept</u>**, au sens où il sait ce qu'il doit faire, et comment le faire. Cependant, il fait une erreur considérée comme mineure dans le contexte de la tâche.	L'élève **<u>ne comprend pas</u>** un concept ou son application. Il fait une erreur au niveau d'un concept ou de l'exécution d'un algorithme.

Exemples d'erreurs : L'élève…

- commet une erreur en transcrivant un nombre pour le réutiliser dans une autre étape du problème (ex. : il calcule 6 x 8 = 48, mais il utilise 40 dans le calcul suivant);
- n'arrondit pas aux centièmes quand il calcule de la monnaie (ex. : écrit 3,6 $ ou 3,605 $ plutôt que 3,60 $);
- commet <u>une seule</u> erreur de calcul dans une table de multiplication*;
- comment une erreur en lisant <u>une seule</u> bande lors de l'interprétation d'un diagramme*.

Exemples d'erreurs : L'élève…

- indique que 10 % est équivalent à une demie*;
- additionne deux dimensions d'un rectangle pour trouver l'aire*;
- écrit que 5 h 30 est équivalent à 5,3 h*;
- n'interprète pas correctement un diagramme ou un tableau;
- commet une erreur sur les propriétés d'une figure*;
- commet une erreur dans un algorithme (ex. : n'effectue pas correctement un emprunt lors d'une soustraction)*;
- considère que 15 centaines est équivalent à 150*.

En Raisonner, le choix du concept est évalué dans le premier critère (Analyse).

Extraits des grilles d'évaluation (critère 2) :

RÉSOUDRE *Mobilisation correcte des concepts et processus requis pour produire une solution appropriée*	Fait appel aux concepts et aux processus mathématiques requis. Produit une solution exacte ou comportant **<u>peu d'erreurs mineures</u>**.	Fait appel à la plupart des concepts et des processus mathématiques requis. Produit une solution comportant **<u>quelques erreurs mineures</u>** ou **<u>peu d'erreurs conceptuelles ou procédurales</u>**.	Fait appel aux principaux concepts et processus mathématiques requis. Produit une solution comportant **<u>quelques erreurs conceptuelles ou procédurales</u>**.	Fait appel à quelques concepts et processus mathématiques requis. Produit une démarche partielle comportant **<u>des erreurs conceptuelles ou procédurales</u>**.	Fait appel à des concepts et processus mathématiques inappropriés. Produit une démarche inappropriée ou peu appropriée comportant **<u>plusieurs erreurs conceptuelles ou procédurales</u>**.
	40	32	24	16	8

RAISONNER *Application des concepts et des processus mathématiques requis (situation d'application)*	Applique de façon appropriée et sans faire d'erreurs les concepts et processus requis pour répondre aux exigences de la tâche;	Applique de façon appropriée les concepts et processus requis pour répondre aux exigences de la tâche en commettant **<u>peu d'erreurs mineures</u>**.	Applique des concepts et des processus requis en commettant **<u>une erreur conceptuelle ou procédurale</u>**, ou en commettant **<u>plusieurs erreurs mineures</u>**.	Applique des concepts et des processus requis en commettant **<u>deux erreurs conceptuelles ou procédurales</u>** ou **<u>une erreur conceptuelle ou procédurale à un concept-clé de la tâche.</u>**	Applique des concepts et des processus en commettant **<u>des erreurs conceptuelles ou procédurales</u>** ou applique des concepts et des processus inappropriés.
	50	40	30	20	10

** Si l'élève fait une seule erreur conceptuelle ou procédurale, mais applique correctement ce concept ou ce processus dans le reste de la tâche, on doit considérer qu'il a commis une erreur mineure.*

- *Si l'élève commet **plus d'une fois la même erreur** conceptuelle ou procédurale, on doit considérer qu'il a commis **une seule erreur** conceptuelle ou procédurale.*
- *Si l'élève n'applique pas un concept ou un processus, on doit considérer qu'il a commis une erreur conceptuelle ou procédurale.*
- *Si l'élève n'applique pas un concept ou un processus, mais applique correctement ce concept ou ce processus dans le reste de la tâche, on doit considérer qu'il a commis une erreur mineure.*

ANNEXE 27 - DICTIONNAIRE, LEXIQUE, AIDE-MÉMOIRE, CALCULATRICE

Lors de la résolution de situations-problèmes (compétence 1), les élèves peuvent utiliser un lexique mathématique ou un aide-mémoire (autant en situation d'apprentissage qu'en évaluation).

<table>
<tr><th colspan="2">Lexique mathématique</th><th>Aide-mémoire</th></tr>
<tr><td colspan="2">Recueil de mots spécifiques aux mathématiques, le plus souvent présenté en ordre alphabétique ou par thèmes, suivis de leur définition. Le tout est présenté en mots, en illustrations et en procédures lorsque pertinent.
Lexique d'une maison d'édition Lexique personnalisé</td><td rowspan="2">Outil produit par l'élève pour consigner les éléments dont il veut se rappeler et qu'il doit pouvoir retrouver rapidement et efficacement.

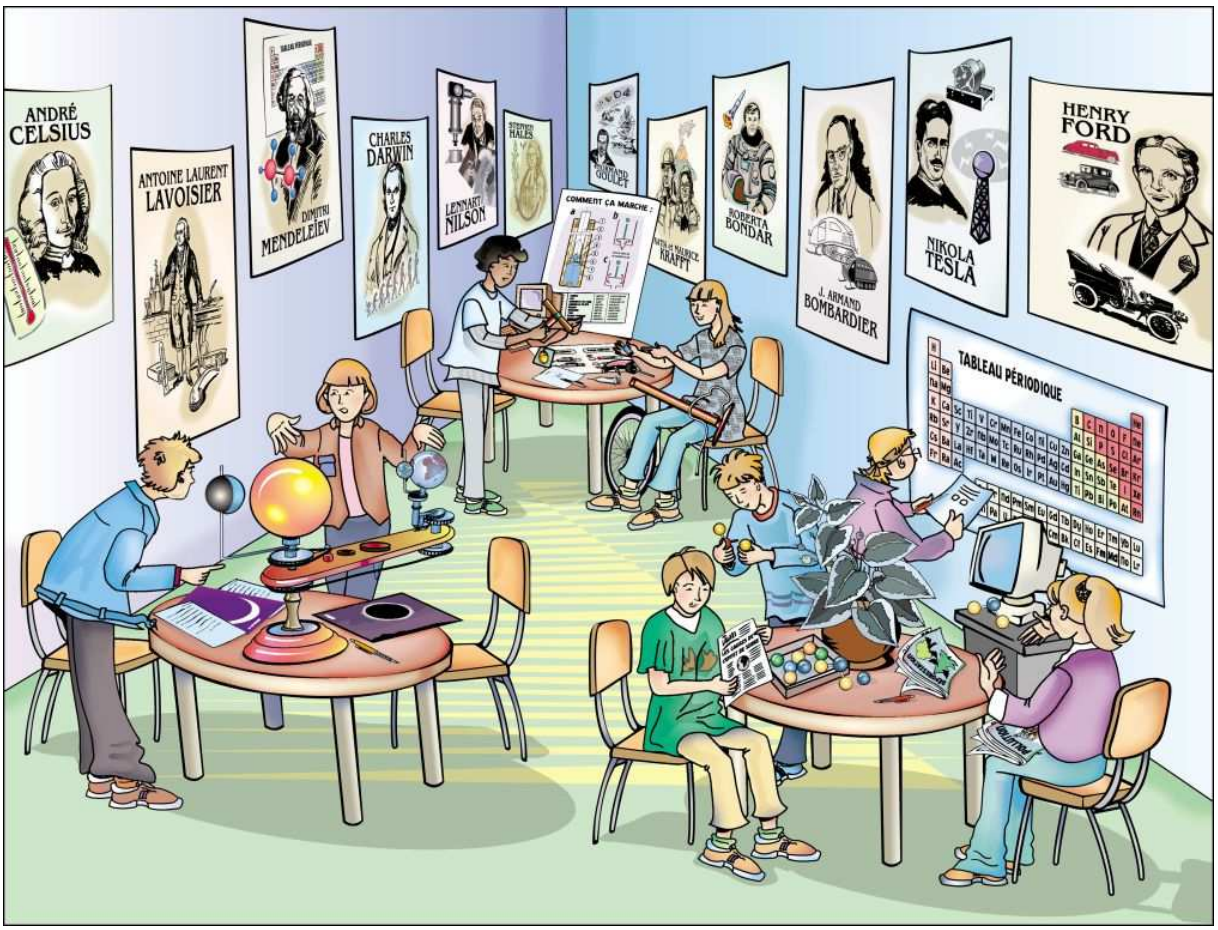
Aux 2e et 3e cycles, l'aide-mémoire est personnellement constitué par l'élève.</td></tr>
<tr><td>Exemples
• Leximath
• Lexique en ligne sur Netmath
• Dictionnaire mathématique jeunesse
• Autres lexiques des maisons d'édition (ex. : carnet de savoirs de Caméléon, Mes outils de Décimale, etc.)</td><td>Il est propre à un cycle, un niveau ou une classe. La structure est généralement organisée et l'élève doit la compléter.
Exemples
• C'est essentiel d'y penser
• DécouMATH</td></tr>
</table>

Note sur la calculatrice
Lors de la résolution de situations-problèmes (compétence 1), selon le niveau et les concepts ciblés dans la situation-problème, la calculatrice peut être autorisée. En fin d'année, lorsque la calculatrice est permise, les élèves doivent l'utiliser, car la durée prévue pour la réalisation de la tâche ainsi que les concepts en jeu ont été choisis en fonction de cela. Les élèves n'ont donc pas à effectuer les algorithmes (qui seront évalués dans les situations de compétence 2) et peuvent laisser des traces horizontales (par exemple, 240 x 8 = 1 920).

Sur les calculatrices permises pour le primaire, aucune touche pour les exposants ou les fractions ne doit être accessible. Par conséquent, toutes les applications ou les calculatrices qui effectuent des opérations à la place de l'élève (ex. : My script calculator) ne sont pas autorisées en situation d'évaluation et ce, même en compétence *Résoudre une situation-problème mathématique*.

SCIENCE ET TECHNOLOGIE
2E ET 3E CYCLE DU PRIMAIRE

- **Annexe 28: Situation d'investigation**
- **Annexe 29 : Situation d'analyse**
- **Annexe 30 : Situation de conception**
- **Annexe 31 : Situation de vulgarisation**
- **Annexe 32 : Grilles d'évaluation**



Des élèves chercheurs qui tentent de comprendre pourquoi et comment ça marche

ANNEXE 28 – EXEMPLE DE SITUATION D'INVESTIGATION

La démarche d'investigation permet d'expliquer des phénomènes scientifiques observés lors d'expériences. C'est la recherche du pourquoi et du comment.

Une enquête criminelle au Biodôme

Démarche d'investigation

Jeudi 18h : Fermeture du Biodôme de Montréal.

Jeudi 21h : Départ de tous les employés.

Vendredi 00h15 : Entrée par effraction.

Lundi matin : Le bébé capucin est déclaré volé! Il était supposé être transféré au Zoo de San Diego dans 2 semaines.

Observations

- ☐ L'individu a fracassé la fenêtre de l'accueil avec une roche.
- ☐ Le bébé capucin était dans une cage verrouillée.
- ☐ Il restait quelques tests de santé à faire avant le transfert.
- ☐ Le cadenas a été coupé avec une paire de cisailles.

6e année

Document de référence

DÉMARCHE D'INVESTIGATION	Résultats
	/50

RAPPORT DE POLICE

Comme le ménage avait été fait, il a été facile de repérer des éléments inhabituels sur les lieux d'effraction.

Indices retrouvés au Biodôme:

- ☐ Des fragments d'un métal de nature inconnue sur le plancher de l'accueil.
- ☐ Des traces d'un liquide beige-orangé sur le cadenas brisé.
- ☐ Une poudre blanche inconnue.

Rapidement, les enquêteurs ont créé une liste de suspect en interrogeant tous les employés et les visiteurs réguliers.

PREUVES RETROUVÉES CHEZ LES SUSPECTS

Julie Animatrice du Biodôme. Julie adore les animaux et spécialement le bébé Capucin. Preuves trouvées chez elle : ☐ Jus de citron ☐ Du fer ☐ De la farine	**Steve** Guichetier : Steve est à l'accueil et connait toutes les allées et venues. Dernier à avoir quitté le biodôme. Preuves trouvées chez lui : ☐ Eau savonneuse ☐ De l'aluminium ☐ Du sucre	**Madame Patatski** Concierge : Madame Patatski a accès à toutes les pièces. Femme solitaire qui parle peu. Preuves trouvées chez elle : ☐ Jus de citron ☐ De l'aluminium ☐ De la farine
Raphaël Visiteur : Raphaël est l'un des visiteurs les plus réguliers. Il a passé de nombreuses heures à observer le capucin. Preuves trouvées chez lui : ☐ Eau savonneuse ☐ Du fer ☐ Du sucre	**Michel** Célèbre humoriste devenu réalisateur : Michel vient observer les oiseaux pour se libérer de tout son stress. Preuves trouvées chez lui : ☐ Eau savonneuse ☐ De l'aluminium ☐ Du sel	**Boris** Technicien animalier : Boris a accès à toutes les cages et n'apprécie pas le bébé capucin qui l'a mordu à deux reprises. Preuves trouvées chez lui : ☐ Jus de citron ☐ De l'aluminium ☐ Du sel
Émiko Vétérinaire du Biodôme : Toujours en relation avec les animaux. A travaillé dans de nombreux pays en développement. Preuves trouvées chez elle : ☐ Jus de citron ☐ De l'aluminium ☐ Du sucre	**Kathleen** Écrivain : Kathleen adore venir au Biodôme pour trouver l'inspiration et décrocher. Elle écrit des livres policiers. Preuves trouvées chez elle : ☐ Eau savonneuse ☐ Du fer ☐ De la farine	**Jean-Charles** Livreurs de fruits et légumes : Jean-Charles livre la nourriture aux animaux. Il a déjà dit qu'il aimerait avoir une « petite bête » chez lui. Preuves trouvées chez lui : ☐ Jus de citron ☐ Du fer ☐ Du sel

MANDAT DES TECHNICIENS EN LABORATOIRE CRIMINEL :

Découvrir quel suspect est le véritable criminel <u>en analysant et comparant</u> les indices avec les preuves.

Le coupable sera celui dont les preuves coïncideront parfaitement avec les indices.

À retenir :

Indices : ce qui a été retrouvé au Biodôme

Preuves : ce qui a été retrouvé chez les suspects

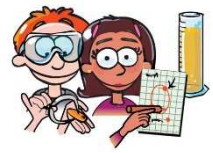
Indices retrouvées au Biodôme	**Nature des preuves retrouvées chez les suspects**	**Expérience recommandée**
Liquide beige doré	Eau savonneuse ou jus de citron ?	pH
Métal inconnu	Fer ou aluminium ?	Magnétisme
Poudre blanche	Sucre, sel ou farine ?	?

Dans tes mots, décris le mandat de technicien et les étapes pour y arriver

Mandat :

Éléments à considérer :

Description adéquate du problème	***Reformulation du problème***	Identifier le but à atteindre	/ 2
		Décrire les éléments à considérer	/6
	Formulation d'une explication provisoire	Identifier le ou les concepts impliqués dans la résolution du problème scientifique	/ 2



Planification et réalisation

(Inspire-toi du protocole du liquide et du métal pour faire celui de la poudre)

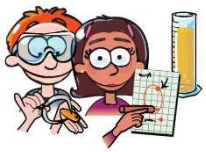
Étapes pour identifier la nature du liquide - pH	
1	Preuve : Je trempe une languette de pH dans l'échantillon de jus de citron et je note le résultat.
2	Preuve : Je trempe une languette de pH dans l'échantillon d'eau savonneuse et je note le résultat.
	Indice : Je trempe une languette de pH dans la substance inconnue.
3	Je compare le résultat de l'indice avec les preuves.
4	J'identifie l'indice.
5	J'élimine tous les suspects qui n'avaient pas le même liquide que l'indice.

Étapes pour déterminer la nature du métal - Magnétisme	
1	J'approche un aimant du fer (preuve) et observe si le fer est magnétique.
2	J'approche un aimant de l'aluminium (preuve) et observe si le métal est magnétique.
3	J'approche un aimant de l'indice et observe si elle est magnétique ou pas.
4	Je compare l'indice avec le fer et l'aluminium pour identifier l'indice (fer ou aluminium?)
5	J'élimine tous les suspects qui n'avaient pas l'indice comme preuve.

Étapes pour déterminer la nature de la poudre blanche - _____	

Mise en œuvre d'une démarche appropriée	***Planification du travail*** *(choix du matériel, des ressources, des étapes, etc.)*	↳ Élaborer un protocole d'expérience *(choix du matériel, description détaillée des étapes)*	/5

Situation d'investigation modifiée à partir d'un document de la CSSMI



Consigne tes résultats

Fais un tableau pour chaque expérience afin d'y noter tes résultats de manière claire et efficace.

Identification du liquide

Substances	Réaction au papier pH
Eau savonneuse	
Jus de citron	
Échantillon de l'indice	

J'identifie l'indice	Suspects éliminés

Identification du métal

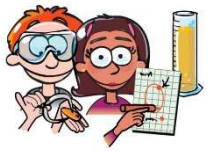
Substances	Réaction devant un aimant
Fer	
Aluminium	
Échantillon de l'indice	

J'identifie l'indice	Suspects éliminés

Identification de la poudre

Mise en œuvre d'une démarche appropriée	***Réalisation de la démarche et réajustement au besoin***	↳ Réaliser la démarche et se réajuste au besoin	/5
Utilisation appropriée d'instruments, d'outils ou de techniques	***Manipulation appropriée d'objets, d'outils, d'instruments et respect de la sécurité***	↳ Utiliser les instruments et les techniques en respectant les règles de sécurité	
	Consignation des données *(tableaux, schémas, dessins, graphique, etc.)*	↳ Décrire les observations à l'aide d'un vocabulaire juste en les consignant par un mode de représentation approprié	/15

RAPPORT DES TECHNICIENS



Indiquer et expliquer le concept scientifique qui a permis de trouver la nature des indices et donc de dévoiler le ou la coupable.

Identification du liquide : _____

Concept scientifique :

Identification du métal : _____

Concept scientifique :

Identification de la poudre blanche : _____

Concept scientifique

Conclusion :

Utilisation appropriée des connaissances scientifiques et technologiques	***Analyse, production d'explications ou de solutions***	Expliquer les phénomènes scientifiques observés	/15
	Réinvestissement des connaissances	Poursuivre la réflexion sur des aspects complémentaires *(identifier d'autres situations où le phénomène scientifique est observé, enjeux éthiques, personnage scientifique, avancées de la recherche, etc.)*	

ANNEXE 29 – EXEMPLE DE SITUATION D'ANALYSE

La démarche d'analyse d'un objet technique c'est s'intéressé au fonctionnement d'un objet pour comprendre comment il a été conçu, comment il a évolué ou comment il pourrait être optimisé ou réinvesti dans la création d'un prototype qui répondrait à un autre besoin.

Mon nom : _____

Vadrouille, moppe ou serpillère ?

Démarche d'analyse technologique

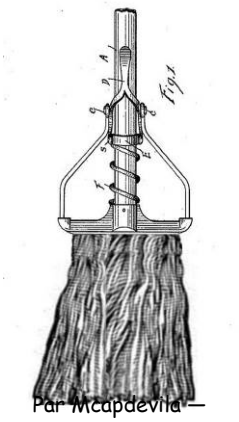
Vadrouille, moppe ou serpillère. Tu connais cet objet technique? Tu l'utilises chez toi? Pour le même objet, tu peux avoir divers modèles et divers concepts.
Aujourd'hui tu devras faire l'analyse technologique de la vadrouille. Tu dois trouver que c'est assez simple… mais tu risques d'être surpris.

Savais –tu que cet objet fut patenté en 1893 par un américain du nom de Thomas. W. Stewart de l'état du Michigan.

Selon quel principe le concepteur de ce produit a-t-il réalisé cet objet ? Ce principe est-il efficace ? Lui apporterais-tu des améliorations ? Voici quelques questions simples…

Place-toi dans la peau d'un inventeur ou d'un concepteur et fais une analyse complète des objets techniques qui te sont présentés. Cette analyse te permettra de comparer les avantages et inconvénients qui les distinguent.

http://theinventors.org/library/inventors/blmop.htm



Par Mcapdevila — Modified from 1893 patent, CC BY-SA 3.0, https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=19798058

5e année

DÉMARCHE D'ANALYSE D'UN OBJET TECHNIQUE	Résultats
	/50

Objets analysés :

Objectif (s) de l'analyse

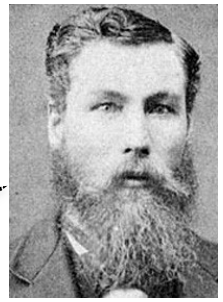
Besoins auxquels les objets analysés répondent :

Description adéquate du problème	***Reformulation du problème***	Choisir un objet technique Décrire l'objectif de l'analyse	/5
	Formulation d'une explication provisoire	Identifier besoins auxquels l'objet technique répond Identifier les applications rendues possibles grâce aux caractéristiques de l'objet technique	/5

J'ANALYSE

Tu trouveras ci-dessous des objets utilisés de nos jours.

- Choisis trois aspects que tu retiendras pour ton analyse
- Nomme chaque partie
- Indique le matériel choisi par le concepteur



Thomas. W. Stewart

ASPECTS ANALYSÉS

Mise en œuvre d'une démarche appropriée	***Planification du travail*** *(choix du matériel, des ressources, des étapes, etc.)*	Choisir les aspects qui seront retenus pour l'analyse	/3
	Réalisation de la démarche et réajustement au besoin	Analyser l'objet Réaliser des essaies Démonter un objet technique pour identifier ses constituants	
Utilisation appropriée d'instruments, d'outils ou de techniques	***Consignation des données*** *(tableaux, schémas, dessins, graphique, etc.)*	Décrire les observations à l'aide d'un vocabulaire juste en les consignant par un mode de représentation approprié	/15
	Manipulation appropriée d'objets, d'outils, d'instruments et respect de la sécurité	Utiliser les outils, les instruments et les techniques en respectant les règles de sécurité	/2

COMMENT ÇA MARCHE?

Identifie au moins un concept scientifique différent pour chacun des objets ainsi que les utilités qui en découlent.

1

Concept	
Utilité (s)	

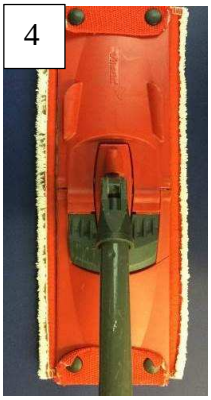
3

Concept	
Utilité (s)	

2

Concept	
Utilité (s)	

4



Concept	
Utilité (s)	

Quelle est ta vadrouille préférée? _____

Justifie ta réponse à l'aide de 2 arguments scientifiques ou technologiques.

_____

_____

_____

_____

_____

Utilisation appropriée des connaissances scientifiques et technologiques	***Analyse, production d'explications ou de solutions***	↳ Identifier les concepts présents dans un objet technique et les utilités qui en découlent ↳ Décrire le fonctionnement d'un objet	/15
	Réinvestissement des connaissances	↳ Poursuivre la réflexion sur des aspects complémentaires *(identifier d'autres situations où la solution technique a été retenue, dresser les avantages et inconvénients de solutions retenues, analyser l'évolution d'un même objet dans le temps, dégager des enjeux éthiques, relater la participation de personnages scientifiques, anticiper des avancées de la recherche, etc.)*	/5

ANNEXE 30 – EXEMPLE DE SITUATION DE CONCEPTION

La démarche de conception, c'est créer un objet technique qui découle d'un besoin.

Un prototype est d'abord conçu selon les contraintes auxquelles l'objet technique doit répondre. Ensuite, celui-ci subit des essais pour évaluer si la solution technologique est correcte ou si des ajustements doivent être faits.

La conception d'un objet technique est normalement précédée par l'analyse d'un objet technique.

LE CANON À INCENDIE

Votre défi de conception : transformer une seringue en canon à incendie.

Pour ce faire, vous devrez comprendre son fonctionnement et déterminer les meilleures conditions expérimentales pour projeter l'eau.

Attention scientifiques en herbe, les traces de votre démarche vous seront utiles pour relever le défi final!

5e année du primaire

DÉMARCHE DE CONCEPTION	Résultats
	/50

La seringue à médicament, le pistolet à eau, la paille, le compte-gouttes ou la pompe sont des objets ayant des principes de fonctionnement qui se ressemblent.

Ces principes sont liés à certaines connaissances scientifiques et technologiques.

La pression atmosphérique, la force gravitationnelle et l'étanchéité sont quelques concepts utiles pour comprendre le fonctionnement de ces objets.

Je m'approprie les concepts

Objet (s) analysé (s) :

Objectif de l'analyse :

Fonctionnalités rendues possibles grâce aux caractéristiques de l'objet :

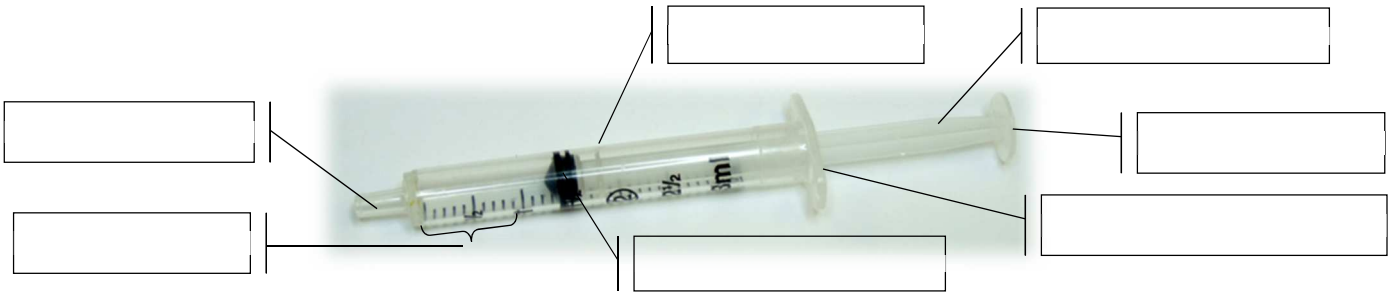
Description adéquate du problème	***Reformulation du problème***	Choisir un objet technique Décrire l'objectif de l'analyse	/3
	Formulation d'une explication provisoire	Identifier besoins auxquels l'objet technique répond Identifier les applications rendues possibles grâce aux caractéristiques de l'objet technique	/5

UTILISONS UN VOCABULAIRE APPROPRIÉ

Tout d'abord, il te sera utile de connaître les différentes parties de la seringue pour pouvoir communiquer efficacement pendant toute la durée de l'activité.

- Nomme les parties de la seringue ci-dessous : *corps (réservoir), embout, piston, graduations, joint d'étanchéité, poussoir, anneau de retenue.*

Parties de la seringue



LE SENS DES MOTS	
Étanchéité :	
Force gravitationnelle :	
Pression :	
Facteur expérimental :	

J'analyse d'abord!

On te remet une seringue, un compte-gouttes et un gobelet d'eau.

Manipuler l'eau au-dessus du gobelet. Prendre soins de remettre l'eau dans le gobelet.

1. Qu'elle est la **première opération** à faire pour pouvoir le remplir ces objets d'eau?

Le compte-gouttes?	**La seringue?**

2. Que doit-on faire pour faire entrer l'eau et l'expulser?

	du compte-gouttes?	**de la seringue?**
Faire entrer l'eau		
Expulser l'eau		

2. Explique les similitudes et les différences entre les comportements de ces 2 objets.

Similitudes	Différences

Mise en œuvre d'une démarche appropriée	***Réalisation de la démarche et réajustement au besoin***	↬ Analyser l'objet ↬ Réaliser des essais ↬ Démonter un objet technique pour identifier ses constituants	/2
Utilisation appropriée d'instruments, d'outils ou de techniques	***Manipulation appropriée d'objets, d'outils, d'instruments et respect de la sécurité***	↬ Utiliser les outils, les instruments et les techniques en respectant les règles de sécurité	
	Consignation des données *(tableaux, schémas, dessins, graphique, etc.)*	↬ Décrire les observations à l'aide d'un vocabulaire juste en les consignant par un mode de représentation approprié	/8

MA DÉMARCHE DE CONCEPTION

- *Est-ce que l'angle de tir est important?*
- *Est-ce que la vitesse de compression du piston est importante?*
- *Est-ce que la quantité d'eau fait une différence?*

Votre défi de conception : transformer une seringue en canon à incendie afin qu'elle projet 2 mL d'eau le plus loin possible.

Comment penses-tu atteindre la plus longue distance?

Ton hypothèse :

PLANIFIE TA DÉMARCHE

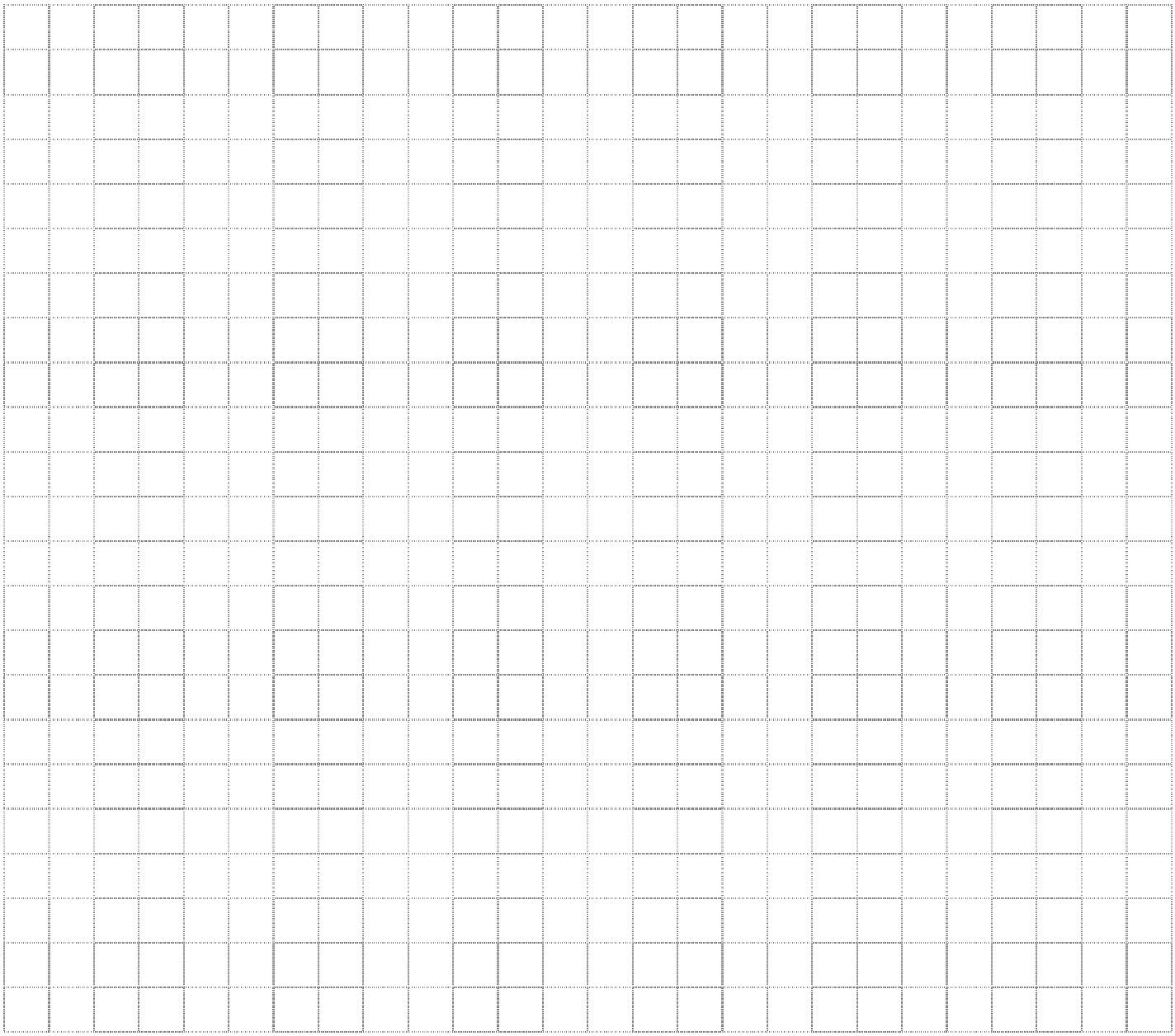
- N'oublie pas d'indiquer le matériel, les outils ou les instruments nécessaires.
- Indique ce qui sera mesuré ou observé.

  Utilise un crayon d'une couleur différente si tu effectues des modifications ou des ajustements en cours de réalisation.

Description adéquate du problème	***Reformulation du problème***	Décrire le défi de conception *(caractéristiques de l'objet que l'on souhaite concevoir, les besoins que celui-ci devraient combler, etc.)*	
	Formulation d'une explication provisoire	Identifier les éléments à considérer pour que l'objet réponde au défi de conception *(variables, mécanismes, etc.)*	/3
Mise en œuvre d'une démarche appropriée	***Planification du travail***	Élaborer un protocole *(choix des matériaux, des contraintes pour tester le prototype, description des étapes de fabrication et des tests, etc.)*	/5

LE PROTOTYPE

Compile tes observations, tes mesures ou tes résultats pour tous les essais effectués. Elles vous seront utiles au moment de la compétition finale.



Mise en œuvre d'une démarche appropriée	***Réalisation de la démarche et réajustement au besoin***	↬ Concevoir l'objet selon ou non une gamme de fabrication ↬ Réaliser des essais ↬ Ajuster le prototype afin qu'il réponde aux besoins	/5
Utilisation appropriée d'instruments, d'outils ou de techniques	***Manipulation appropriée d'objets, d'outils, d'instruments et respect de la sécurité***	↬ Utiliser les outils, les instruments et les techniques en respectant les règles de sécurité	/2
	Consignation des données *(tableaux, schémas, dessins, graphique, etc.)*	↬ Décrire les observations et les essais à l'aide d'un vocabulaire juste en les consignant par un mode de représentation approprié	/10

MON PROTOTYPE : SA SOLUTION TECHNOLOGIQUE

1. Comment obtiens-tu la plus longue distance de projection de l'eau avec ta seringue? Explique ta réponse à l'aide de tes résultats.

2. Est-ce que ton hypothèse de départ est **confirmée** ou **infirmée**? Explique ta réponse.

3. En groupe, expliquez pourquoi certains facteurs ont une influence sur la distance de la projection de l'eau.

Ce que je retiens de la discussion :

Utilisation appropriée des connaissances scientifiques et technologiques	***Analyse, production d'explications ou de solutions***	Décrire le mode de fonctionnement du prototype Expliquer la solution retenue pour que le prototype réponde au défi technologique	/10
	Réinvestissement des connaissances	Poursuivre la réflexion sur des aspects complémentaires *(identifier d'autres situations où la solution technique a été retenue, dresser les avantages et inconvénients de solutions retenues, analyser l'évolution d'un même objet dans le temps, dégager des enjeux éthiques, relater la participation de personnages scientifiques, anticiper des avancées de la recherche, etc.)*	/5

ANNEXE 31 – EXEMPLE DE SITUATION DE VULGARISATION

La démarche de vulgarisation permet de réinvestir des informations recueillies dans les sources documentaires consultées en tenant compte des critères de recherche que l'élève s'est donnés.

Comparons nos animaux

3e année

Démarche de vulgarisation

*Tu as exploré en classe les caractéristiques du règne animal. Maintenant que tu es un expert, démontre ce que tu as appris **en comparant deux animaux différents**.*

- *Premièrement, tu vas **faire une recherche** pour découvrir les caractéristiques de ton animal.*
- *Deuxièmement, tu dois comparer les caractéristiques de ton animal avec l'animal de ton coéquipier pour trouver **les ressemblances et les différences** entre les deux.*
- *Finalement, tu dois **présenter le fruit de vos recherches**. Pour ce faire, tu dois déterminer comment tu présenteras les différences et les ressemblances entre vos deux animaux de façon claire et précise. Ça pourrait être sous la forme d'un tableau, d'un diagramme de Venn, d'un dessin, d'un bricolage, etc.*

Mon coéquipier est : _____

L'animal que j'ai pigé est : _____

L'animal de mon coéquipier est : _____

VULGARISATION SCIENTIFIQUE	**Résultats**
	/50

Comparons nos animaux

LE SUJET DE MA RECHERCHE :

OBJECTIF (S) DE RECHERCHE

Description adéquate du problème	***Reformulation du problème***	Identifier le sujet de la recherche	/2
	Formulation d'une explication provisoire	Nommer le but de la recherche ou ce que l'on cherche à démontrer ou à expliquer	/3

MES CRITÈRES DE RECHERCHE :

RESSOURCES DOCUMENTAIRES

Mise en œuvre d'une démarche appropriée	***Planification du travail***	Décrire les critères de recherche retenus et choisir les ressources qui seront consultées en respectant les droits d'auteurs	/10

Ma recherche

FICHE D'IDENTITÉ

Nom de l'animal : ……

Dessin :

CLASSEMENT

Règne : ……

Classe : ……

Caractéristiques de la classe :

LA FAMILLE

Bébé :……

Maman :……

Papa :……..

Nombre de petits :……..

ALIMENTATION

☐ Herbivore

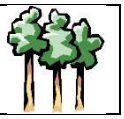
☐ Omnivore

☐ Carnivore

Je mange : _____

MODE(S) DE LOCOMOTION

HABITAT



Cri :……

Espérance de vie :……..

AUTRES INFORMATIONS
(Particularités de mon animal)

Mise en œuvre d'une démarche appropriée	***Réalisation de la démarche et réajustement au besoin***	↳ Réinvestir les informations recueillies dans les sources consultées	/20
	Consignation des données	↳ Organiser l'information recueillie en la consignant par un mode de représentation approprié	

Je réinvestis mes connaissances

Les ressemblances et différences entre nos animaux

Illustre les ressemblances et différences de vos animaux à l'aide de modes de représentation appropriée (tableau, diagramme, dessin, etc.)

Tous les détails ci-dessous doivent être comparés.

	Règne		Classe		Régime alimentaire
	Cri		Stade de croissance		Mode de locomotion
	Espérance de vie		Nombre de petits		

Autorisation de réaliser la démarche proposée :	

Mise en œuvre d'une démarche appropriée	***Consignation des données***	Organiser l'information recueillie en la consignant par un mode de représentation approprié	/5

Utilisation appropriée des connaissances scientifiques et technologiques	***Réinvestissement des connaissances***	Poursuivre la réflexion sur des aspects complémentaires *(identifier d'autres situations où la solution technique a été retenue, dresser les avantages et inconvénients de solutions retenues, analyser l'évolution d'un même objet dans le temps, dégager des enjeux éthiques, relater la participation de personnages scientifiques, anticiper des avancées de la recherche, etc.)*	/10

ANNEXE 32 – GRILLE D'APPRÉCIATION SELON LES TYPES DE DÉMARCHES EN SCIENCE ET TECHNOLOGIE

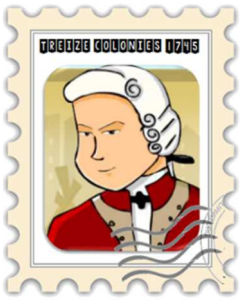
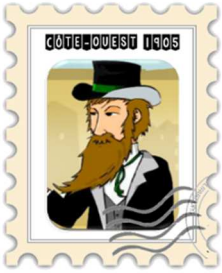
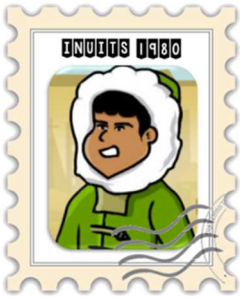
	Critères d'évaluation	*Éléments observables*	INVESTIGATION	ANALYSE	CONCEPTION	VULGARISATION
20 %	Description adéquate du problème	***Reformulation du problème***	Identifier le but à réaliser Décrire les éléments à considérer	Choisir un objet technique Décrire l'objectif de l'analyse	Décrire le défi de conception *(caractéristiques de l'objet que l'on souhaite concevoir, les besoins que celui-ci devraient combler, etc.)*	Identifier le sujet de la recherche
		Formulation d'une explication provisoire	Identifier le ou les concepts impliqués dans la résolution du problème scientifique	Identifier besoins auxquels l'objet technique répond Identifier les applications rendues possibles grâce aux caractéristiques de l'objet technique	Identifier les éléments à considérer pour que l'objet réponde au défi de conception *(variables, mécanismes, etc.)*	Nommer le but de la recherche ou ce que l'on cherche à démontrer ou à expliquer
50 %	Mise en œuvre d'une démarche appropriée	***Planification du travail***	Élaborer un protocole d'expérience *(choix du matériel, description détaillée des étapes)*	Choisir les aspects qui seront retenus pour l'analyse	Élaborer un protocole *(choix des matériaux, des contraintes pour tester le prototype, description des étapes de fabrication et des tests, etc.)*	Décrire les critères de recherche retenus et choisir les ressources qui seront consultées en respectant les droits d'auteurs
		Réalisation de la démarche et réajustement au besoin	Réaliser la démarche et se réajuster au besoin	Analyser l'objet Réaliser des essaies Démonter au besoin un objet pour identifier ses constituants	Concevoir l'objet selon ou non une gamme de fabrication Réaliser des essais Ajuster le prototype afin qu'il réponde aux besoins	Réinvestir les informations recueillies dans les sources consultées
	Utilisation appropriée d'instruments, d'outils ou de techniques	***Manipulation appropriée d'objets, d'outils, d'instruments et respect de la sécurité***	Utiliser les instruments et les techniques en respectant les règles de sécurité	Utiliser les outils, les instruments et les techniques en respectant les règles de sécurité	Utiliser les outils, les instruments et les techniques en respectant les règles de sécurité	
		Consignation des données	Décrire les observations à l'aide d'un vocabulaire juste en les consignant par un mode de représentation approprié	Décrire les observations à l'aide d'un vocabulaire juste en les consignant par un mode de représentation approprié	Décrire les observations et les essais à l'aide d'un vocabulaire juste en les consignant par un mode de représentation approprié	Organiser l'information recueillie en la consignant par un mode de représentation approprié
30 %	Utilisation appropriée des connaissances scientifiques et technologiques	***Analyse, production d'explications ou de solutions***	Expliquer les phénomènes scientifiques observés	Identifier les concepts présents dans un objet technique et les utilités qui en découlent Décrire le fonctionnement d'un objet	Décrire le mode de fonctionnement du prototype Expliquer la solution retenue pour que le prototype réponde au défi technologique	
		Réinvestissement des connaissances	Poursuivre la réflexion sur des aspects complémentaires *(identifier d'autres situations où la solution technique a été retenue, dresser les avantages et inconvénients de solutions retenues, analyser l'évolution d'un même objet dans le temps, dégager des enjeux éthiques, relater la participation de personnages scientifiques, anticiper des avancées de la recherche, etc.)*			

GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ 2E ET 3E CYCLE DU PRIMAIRE

- **Annexe 33 : Les sociétés à l'étude**
- **Annexe 34 : Les réalités sociales**
- **Annexe 35 : Les opérations intellectuelles**
- **Annexe 36 : Réglettes d'appréciation des opérations intellectuelles**
- **Annexe 37 : Exemple de situation de compétence**

http://www.recitus.qc.ca/
Utilisation non commerciale

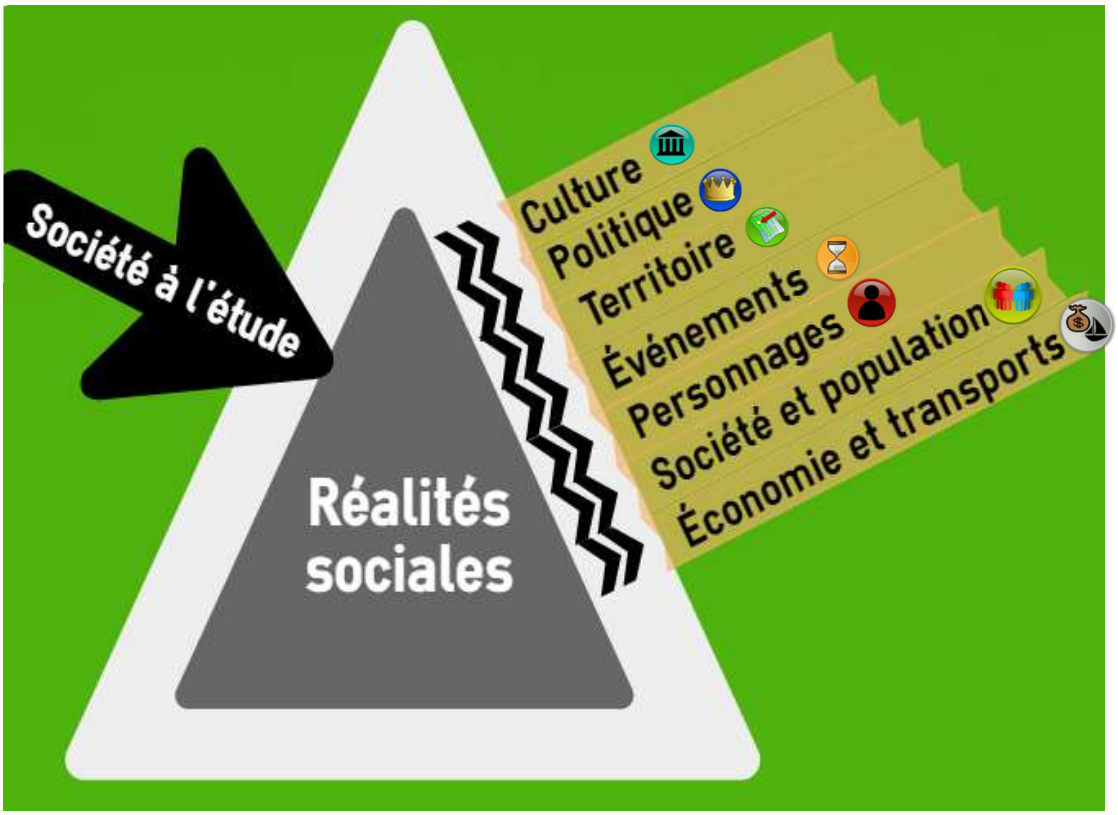
ANNEXE 33 - LES SOCIÉTÉS À L'ÉTUDE

3e année du primaire	Iroquoiens 1500	Iroquoiens 1745	Algonquiens 1500	Incas 1500
4e année du primaire	Nouvelle-France 1645	Nouvelle-France 1745	Treize colonies 1745	
				
5e année du primaire	Bas-Canada 1820	Québec 1905	Prairies 1905	Côte-Ouest 1905
				
6e année du primaire	Québec 1980	Afrique du Sud 1980	Inuits 1980	Micmacs 1980
				

ANNEXE 34 – LIRE L'ORGANISATION D'UNE SOCIÉTÉ

Nouvelle-France
1645

LIRE L'ORGANISATION D'UNE SOCIÉTÉ



La capacité de lire l'organisation d'une société sur son territoire demeure cependant primordiale, car elle permet de constater et d'interpréter les changements qui se produisent dans le temps ou de comparer des organisations de sociétés et de territoires entre-eux. Par conséquent, elle devrait être davantage représentée dans la planification de l'enseignement.

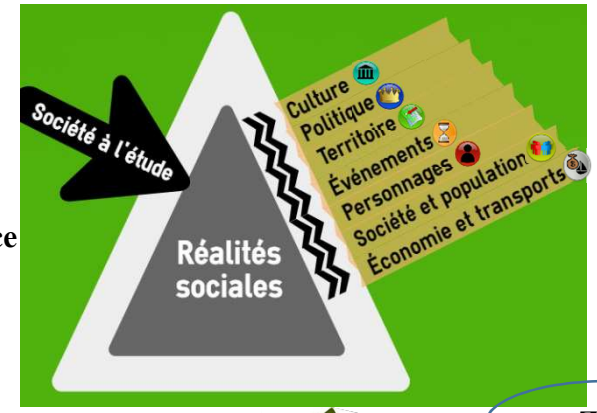
L’étude d’une société se fait selon les dimensions ci-dessous.

LES RÉALITÉS SOCIALES		
RÉALITÉ CULTURELLE		• Langue(s) parlée(s) • Religion(s) pratiquée(s) • Expressions artistiques • Vie quotidienne
RÉALITÉ POLITIQUE		• Mode de sélection des dirigeants • Mode de prise de décisions • Institutions politiques
LE TERRITOIRE		• Situer une société sur la carte géographique • Caractéristiques (relief, climat, hydrographie et ressources) • Atouts et contraintes
ÉCONOMIE ET TRANSPORT		• Activités économiques • Moyens de transport • Voies de communications
LA POPULATION		• Mode de vie • Répartition de la population • Composition de la population • Nombre approximatif des habitants
LES ÉVÉNEMENTS IMPORTANTS		• Indiquer des événements marquants (fondation, guerres, explorations) • Situer dans le temps ces événements
LES PERSONNAGES IMPORTANTS		• Nommer des personnages importants • Nommer des groupes importants

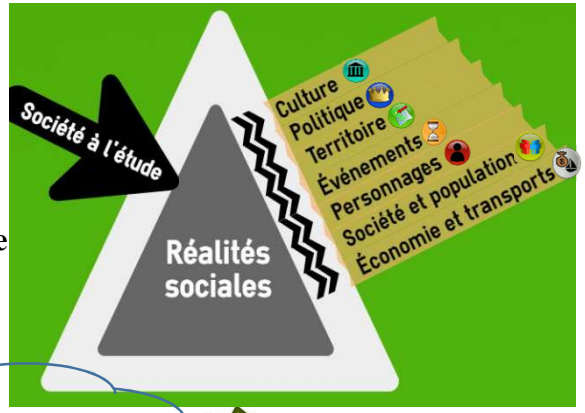
ANNEXE 35 – DEUX COMPÉTENCES COMPLÉMENTAIRES À LA COMPÉTENCE *LIRE L'ORGANISATION D'UNE SOCIÉTÉ*

INTERPRÉTER LE CHANGEMENT DANS UNE SOCIÉTÉ ET SUR SON TERRITOIRE

Nouvelle-France 1645



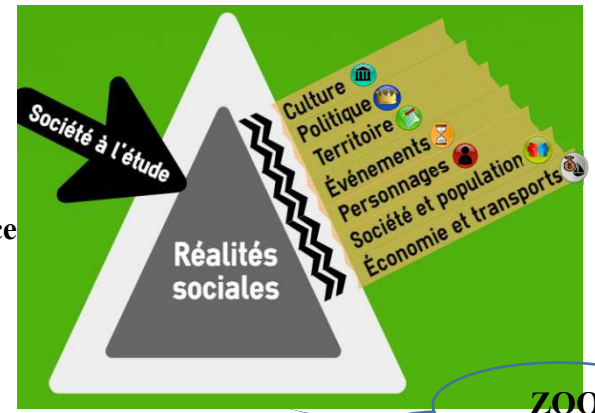
Nouvelle-France 1745



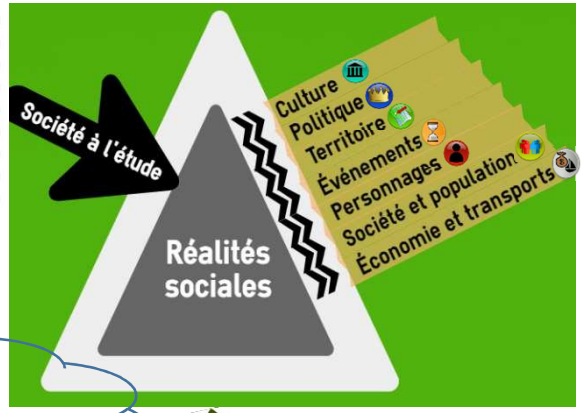
ZOOM SUR L'ÉVOLUTION
On compare une MÊME SOCIÉTÉ dans le temps

S'OUVRIR À LA DIVERSITÉ DES SOCIÉTÉS ET DE LEUR TERRITOIRE

Nouvelle-France 1745



13 colonies 1745



ZOOM SUR LA DIVERSITÉ
On compare DEUX SOCIÉTÉS dans le temps

LES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES

	SITUER DANS LE TEMPS	• Situer un ou des faits sur une ligne du temps. • Ordonner chronologiquement des faits. • Établir l'antériorité ou la postériorité d'un fait.			**ÉTABLIR DES COMPARAISONS**	• Indiquer ce qui diffère entre un ou plusieurs objets de comparaison.
	SITUER DANS L'ESPACE	• Identifier un territoire dans le temps. • Identifier un élément géographique sur une carte. • Situer des éléments géographiques ou un territoire sur une carte.			**DÉTERMINER DES CHANGEMENTS**	• Indiquer une transformation dans le temps.
	ÉTABLIR DES FAITS	• Identifier un **fait historique** *(un personnage, un groupe, une action, une mesure, un rôle, un territoire, une activité économique, un mouvement, un phénomène)* à l'aide de **documents**.			**METTRE EN RELATION DES FAITS**	• Effectuer un rapprochement entre des faits et leur manifestation.
	CARACTÉRISER UN TERRITOIRE	• Indiquer les particularités d'un territoire.			**ÉTABLIR DES LIENS DE CAUSALITÉ**	• Démontrer le **lien de cause à effet** entre trois éléments à l'aide de mots lien *(ce qui entraîne, ce qui favorise, ce qui a pour effet, etc.)*.

ANNEXE 36 - EXEMPLES DE QUESTIONS ASSOCIÉS AUX CRITÈRES EN GHEC

MAÎTRISE DES CONNAISSANCES CIBLÉES PAR LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES

Les exemples de questions suivants portent sur des connaissances factuelles liées à l'organisation d'une société sur son territoire, au changement dans une société sur son territoire et à la diversité des sociétés et de leur territoire.

- Quelle céréale est à la base de l'alimentation dans la société iroquoienne vers 1500? (3e année)
- Quel dirigeant représente le roi de France en Nouvelle-France? (4e année)
- Quelles sont les deux principales langues parlées dans les Prairies canadiennes vers 1905? (5e année)
- Quel premier ministre du Québec a joué un rôle important durant la période de changements appelée Révolution tranquille? (6e année)

UTILISATION *APPROPRIÉE* DE CONNAISSANCES

Dans les tableaux des pages suivantes, chaque opération intellectuelle est explicitée par une ou des habiletés qui en découlent. Chaque habileté est ensuite illustrée par un ou des exemples de questions. Ces exemples sont répartis en trois sections portant sur des connaissances liées :

- à l'organisation d'une société sur son territoire;
- au changement dans une société sur son territoire;
- à la diversité des sociétés et de leur territoire.
- Certaines sections ne présentent pas toutes les habiletés associées à l'opération intellectuelle, car les connaissances ne permettent pas leur réalisation.

SITUER DANS LE TEMPS ET DANS L'ESPACE	**HABILETÉS**
	Ordonner chronologiquement des faits **Situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps** **Établir l'antériorité et la postériorité de faits** **Situer des territoires dans le temps (à partir de 1745)** **Situer des éléments géographiques ou des territoires dans l'espace**

EXEMPLES DE QUESTIONS

ORGANISATION D'UNE SOCIÉTÉ SUR SON TERRITOIRE

Ordonner chronologiquement des faits

⇒ Place les villes de Montréal, Québec et Trois-Rivières dans l'ordre chronologique de leur fondation. (4e année)

Situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps

⇒ Situe, sur la ligne du temps, la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb. (3e année)

Établir l'antériorité et la postériorité de faits

⇒ Les documents suivants présentent des faits survenus dans les sociétés canadiennes vers 1820 et vers 1905. Classe les documents selon qu'ils présentent des faits survenus avant ou après la création de la fédération canadienne. (5e année)

⇒ À partir des documents, indique quels événements sont survenus avant et après l'élection du gouvernement de René Lévesque. (6e année)

Situer des éléments géographiques ou des territoires dans l'espace

⇒ Sur la carte représentant le territoire occupé par les Iroquoiens vers 1500, identifie le fleuve Saint-Laurent. (3e année)

⇒ À l'aide de la rose des vents, situe la Nouvelle-France par rapport à la France. (4e année)

⇒ À l'aide des éléments géographiques de la carte, situe le territoire occupé par la société canadienne vers 1820. (5e année)

CHANGEMENT DANS UNE SOCIÉTÉ SUR SON TERRITOIRE

Situer des territoires dans le temps (à partir de 1745)

⇒ Parmi les deux cartes suivantes, laquelle illustre le territoire occupé par la société canadienne vers 1745? (4e année)

DIVERSITÉ DES SOCIÉTÉS ET DE LEUR TERRITOIRE

Situer des éléments géographiques ou des territoires dans l'espace

⇒ Identifie, sur la carte de l'Amérique, l'océan situé à l'ouest du territoire des Incas vers 1500.(3e année)

⇒ Sur la carte de l'Amérique du Nord, situe le territoire occupé par la société des Treize colonies vers 1745. (4e année)

⇒ À l'aide de la rose des vents, situe les Prairies canadiennes par rapport au territoire québécois vers 1905. (5e année)

ÉTABLIR DES FAITS	HABILETÉS
	Identifier des faits pertinents et exacts à partir de documents

EXEMPLES DE QUESTIONS

ORGANISATION D'UNE SOCIÉTÉ SUR SON TERRITOIRE
⇒ Parmi les documents suivants, encercle celui qui présente un artéfact de la société iroquoienne. (3e année) ⇒ À partir des documents suivants, indique une obligation de la Compagnie des Cent-Associés. (4e année) ⇒ Relève, dans les documents, un moyen de transport maritime utilisé vers 1820. (5e année) ⇒ À partir des documents, indique le nom du premier ministre qui annonce la construction d'un complexe hydroélectrique à la Baie-James en 1971. (6e année)
CHANGEMENT DANS UNE SOCIÉTÉ SUR SON TERRITOIRE
⇒ Cette illustration présente un groupe qui a contribué à l'augmentation de la natalité entre 1645 et 1745. Quel est ce groupe? (4e année) ⇒ Relève, dans les documents, une trace de la nationalisation de l'électricité observable aujourd'hui. (6e année)
DIVERSITÉ DES SOCIÉTÉS ET DE LEUR TERRITOIRE
⇒ À partir des documents, indique un relief du territoire occupé par la société inca vers 1500. (3e année) ⇒ À partir des documents, indique un fait lié à la culture des habitants des Treize colonies vers 1745. (4e année) ⇒ À partir des documents, indique les deux principales langues parlées dans les Prairies canadiennes vers 1905. (5e année)

CARACTÉRISER UN TERRITOIRE	HABILETÉS
	Mettre en évidence des particularités d'un territoire (activités économiques, aménagements, éléments naturels)

EXEMPLES DE QUESTIONS

ORGANISATION D'UNE SOCIÉTÉ SUR SON TERRITOIRE
⇒ Indique un aménagement réalisé par la société iroquoienne sur son territoire vers 1500 ainsi que deux éléments naturels de ce territoire. (3e année) ⇒ À partir des informations que tu as trouvées, indique un type de commerce pratiqué en Nouvelle-France vers 1645, un aménagement du territoire et un élément de l'hydrographie. (4e année) ⇒ À l'aide des documents, caractérise le territoire agricole du Québec vers 1980. (6e année)
DIVERSITÉ DES SOCIÉTÉS ET DE LEUR TERRITOIRE
⇒ Relève, dans ce paysage, une activité économique pratiquée par les Incas vers 1500, un aménagement du territoire et un relief. (3e année) ⇒ Quels documents présentent des particularités du territoire de la société canadienne de la Côte Ouest vers 1905? (5e année)

ÉTABLIR DES COMPARAISONS	HABILETÉS
	Dégager des différences

EXEMPLES DE QUESTIONS

DIVERSITÉ DES SOCIÉTÉS ET DE LEUR TERRITOIRE
⇒ Qu'est-ce qui différencie le mode de vie des Algonquiens et celui des Iroquoiens? (3e année) ⇒ À partir des documents, indique une différence entre le territoire occupé par la société canadienne des Prairies et celui occupé par la société de la Côte Ouest vers 1905 sur le plan du relief et du climat. (5e année) ⇒ Indique une différence entre les activités de chasse des Micmacs et celles des Inuits vers 1980. (6e année)

DÉTERMINER DES CHANGEMENTS	HABILETÉS
	Mettre en évidence une transformation dans le temps

EXEMPLES DE QUESTIONS

CHANGEMENT DANS UNE SOCIÉTÉ SUR SON TERRITOIRE
⇒ Donne un exemple de ce qui a changé dans la vie quotidienne des Iroquoiens entre 1500 et 1745. (4e année) ⇒ À partir des cartes, indique un changement dans la superficie de la Nouvelle-France entre 1645 et 1745. (4e année) ⇒ Quel changement est survenu dans la composition de la population de la société canadienne entre 1745 et 1820? (5e année) ⇒ À partir des deux illustrations, indique un changement observable en ville entre 1820 et 1905. (5e année) ⇒ À partir des documents, indique un changement survenu au Québec entre 1905 et 1980 dans le domaine des soins de santé. (6e année)

METTRE EN RELATION DES FAITS	HABILETÉS
	Effectuer un rapprochement entre des faits **Illustrer un énoncé par des faits pertinents et exacts**

EXEMPLES DE QUESTIONS

ORGANISATION D'UNE SOCIÉTÉ SUR SON TERRITOIRE

Effectuer un rapprochement entre des faits

⇒ Indique le numéro des documents qui se rapportent au mode de vie sédentaire des Iroquoiens. (3e année)

⇒ Indique des éléments naturels du territoire qui sont des atouts pour la construction de complexes hydroélectriques vers 1980. (6e année)

Illustrer un énoncé par des faits pertinents et exacts

⇒ À partir des informations que tu as trouvées, donne un exemple qui montre que, vers 1745, les habitants de la Nouvelle-France s'adaptent à des éléments du climat. (4e année)

⇒ Le premier ministre Honoré Mercier joue un rôle important dans le développement économique du Québec au cours de la deuxième moitié du 19e siècle. Illustre cette affirmation par un fait tiré des documents. (5e année)

CHANGEMENT DANS UNE SOCIÉTÉ SUR SON TERRITOIRE

Effectuer un rapprochement entre des faits

⇒ Quels documents présentent des faits qui sont liés à la colonisation de nouveaux territoires agricoles par la société québécoise entre 1820 et 1905? (5e année)

Illustrer un énoncé par des faits pertinents et exacts

⇒ Démontre par un fait que les missionnaires ont joué un rôle dans les changements survenus dans la société iroquoienne entre 1500 et 1745. (4e année)

⇒ Entre 1645 et 1745, la population de la Nouvelle-France a augmenté. Donne un exemple qui prouve cette affirmation. (4e année)

⇒ Au début des années 1960, Jean Lesage a favorisé l'accessibilité aux soins de santé. Illustre cette affirmation par un fait tiré des documents. (6e année)

DIVERSITÉ DES SOCIÉTÉS ET DE LEUR TERRITOIRE

Effectuer un rapprochement entre des faits

⇒ L'agriculture, l'élevage, les mines et l'exploitation de la forêt sont des activités économiques de la société canadienne des Prairies vers 1905. Associez chacune de ces activités économiques au document approprié. (5e année)

Illustrer un énoncé par des faits pertinents et exacts

⇒ Vers 1500, les Incas vivent dans des cités. Illustre cette affirmation par un fait tiré des documents. (3e année)

⇒ À partir des informations que tu as trouvées, donne un exemple qui montre que les Treize colonies, vers 1745, disposent d'une force militaire. (4e année)

⇒ Démontre par un fait que la société vietnamienne est non démocratique vers 1980. (6e année)

ÉTABLIR DES LIENS DE CAUSALITÉ	**HABILETÉS**
	Exprimer un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences

EXEMPLES DE QUESTIONS

ORGANISATION D'UNE SOCIÉTÉ SUR SON TERRITOIRE
⇒ Montre les liens qui existent entre les trois éléments suivants : le climat, les déplacements des Iroquoiens et les raquettes. (3e année)
⇒ Explique comment la découverte de minerai de fer dans la région de Trois-Rivières a contribué à l'économie de la Nouvelle-France vers 1745. (4e année)
⇒ Explique comment les guerres napoléoniennes ont favorisé l'ouverture de chantiers forestiers au Bas-Canada vers 1820. (5e année)
⇒ Montre les liens qui existent entre les trois éléments suivants : la région de la Baie-James, la production d'électricité et les grandes villes du Québec. (6e année)
CHANGEMENT DANS UNE SOCIÉTÉ SUR SON TERRITOIRE
⇒ Montre les liens qui existent entre les trois éléments suivants : la demande de fourrures en France, la population de castors et le territoire de la Nouvelle-France entre 1645 et 1745. (4e année)
⇒ Explique comment la construction d'un chemin de fer a contribué à la colonisation des Laurentides entre 1820 et 1905. (5e année)
⇒ Explique comment la Révolution tranquille a contribué à la scolarisation des jeunes du Québec. (6e année)

ANNEXE 37 - EXEMPLE DE SITUATION DE COMPÉTENCE

Commission scolaire des Découvreurs

Découvreurs en tête!

Le défi des archéologues

RETOUR SUR LES APPRENTISSAGES

Compétence 1: Étudier une société

4e année

En 1541, le roi François 1er mandate Jean-François de la Rocque, seigneur de Roberval, d'établir une colonie près de l'actuelle rivière Cap-Rouge, aidé par le navigateur Jacques Cartier. Roberval étant retenu en France jusqu'en 1542, Jacques Cartier arrive le premier sur les lieux avec une flotte de 5 navires le 23 août 1541. Dans son équipage estimé entre 200 et 300 personnes, on dénombre près d'un quart de prisonniers.

À l'aide des fouilles réalisées en classe et des explications de ton enseignant, détermine comment vivaient ces hommes venus ici il y a plus de 400 ans.

Nom : _____

Nouvelle-France 1645

Nouvelle-France 1745

Treize colonies 1745

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

La situation d'évaluation présentée dans les pages suivantes a été conçue pour vérifier les apprentissages effectués avec la trousse archéologique *Sur les traces de Cartier-Roberval*.

Cette trousse visait à mettre en valeur les traces laissées par le dernier voyage de Jacques Cartier au Canada, notamment en analysant des artéfacts et des écofacts qui auraient pu se trouver près du fort qu'il a fait construire à Cap Rouge en 1541. L'analyse des artéfacts et des écofacts de la trousse nous ont permis de mieux comprendre la vie quotidienne des Français au 16e siècle

Je cerne le contexte

QUAND ?

1- La colonie de Cartier-Roberval a-t-elle été fondée **AVANT** ou **APRÈS** la fondation de Québec ?

AVANT	Samuel de Champlain (image 2) fonde Québec	APRÈS

OÙ ?

2- À l'aide de **l'image 3**, situez l'arrondissement de Cap-Rouge par rapport au fleuve Saint-Laurent.

Cap Rouge est situé _____ _____ de la

Situer dans le temps et dans l'espace

QUI ? ET QUOI ?

3- Quelle est la langue parlée par les personnages illustrés (**images 2-4-5**) ?

_____

4- De quel pays proviennent les personnages illustrés (**images 2-4-5**) ?

_____

5- À quelle image peut-on associer… ?

- Une personne mandatée par le roi pour fonder une colonie à Cap Rouge.

  Image _____

- Un navigateur qui a désobéi à un ordre du roi afin de s'enrichir.

  Image _____

Établir des faits

Question repère

Comment vivaient les Européens qui sont venus s'établir près de Cap Rouge en 1541 ?

IMAGES À UTILISER

Champlain

Arrondissements de la ville de Québec

Roberval

Cartier

Fourchette

Fiole de médicament

Chapelet

Ce que je retiens

11- À l'aide des informations trouvées dans les quatre sections, réalise une description avec 3 éléments permettant de répondre à la question-repère :

_____

_____

_____

_____

Mettre en relation des faits

J'explique

POURQUOI ?

6- Avec l'aide de **l'image 1**, dites pourquoi la colonie a été construite près du fleuve ?

7- Avec l'aide de **l'image 1**, dites pourquoi la colonie a été construite sur un cap rocheux ?

Caractériser le territoire

Je fais des liens

COMMENT ?

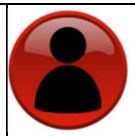
8- À l'aide de **l'image 8**, identifiez une similitude (avec aujourd'hui) au sujet des croyances.

9- À l'aide de **l'image 6**, identifiez une différence (avec aujourd'hui) au sujet de l'alimentation.

10- À l'aide de **l'image 7**, identifiez une différence (avec aujourd'hui) au sujet de la prise de médicaments.

Établir des comparaisons et déterminer des changements

Endos du cahier de l'élève

Réalités sociales abordées						
Questions	1	4-5	4-5	3-8-9	2-6-7	6

UTILISATION APPROPRIÉE DES CONNAISSANCES

Opération intellectuelles	Éléments observables	Question	Note de l'élève
SITUER DANS LE TEMPS	• Situer un ou des faits sur une ligne du temps. • Ordonner chronologiquement des faits. • Établir l'antériorité ou la postériorité d'un fait.	1	2 0
SITUER DANS L'ESPACE	• Identifier un territoire dans le temps. • Identifier un élément géographique sur une carte. • Situer des éléments géographiques ou un territoire sur une carte.	2	2 1 0
ÉTABLIR DES FAITS	• Identifier un **fait historique** *(un personnage, un groupe, une action, une mesure, un rôle, un territoire, une activité économique, un mouvement, un phénomène)* à l'aide de **documents**.	3-4-5	4 3 2 1 0
CARACTÉRISER UN TERRITOIRE	• Indiquer les particularités d'un territoire.	6-7	4 3 2 1 0
ÉTABLIR DES COMPARAISONS	• Indiquer ce qui diffère entre un ou plusieurs objets de comparaison.	8	2 1 0
DÉTERMINER DES CHANGEMENTS	• Indiquer une transformation dans le temps.	9-10	4 3 2 1 0
METTRE EN RELATION DES FAITS	• Effectuer un rapprochement entre des faits et leur manifestation.	11	5 4 3 2 1 0
ÉTABLIR DES LIENS DE CAUSALITÉ	• Démontrer le **lien de cause à effet** entre trois éléments à l'aide de mots lien *(ce qui entraîne, ce qui favorise, ce qui a pour effet, etc.)*.	*Enseigné mais non évalué au 2e cycle*	
		Total	***/25***

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

- **Annexe 38 : Pratiquer le dialogue**
- **Annexe 39 : Pistes pour favoriser le dialogue**
- **Annexe 40 : Entraves au dialogue**
- **Annexe 41 : Questionnement éthique**
- **Annexe 42 : Grilles d'évaluation**
- **Annexe 43 : Exemples de situation de compétence *Réfléchir sur des questions éthiques***
  - **au 2e cycle du primaire**
- **Annexe 44 : Exemples de situation de compétence *Réfléchir sur des questions éthiques***
  - **au 3e cycle du primaire**

	1er cycle du primaire	2e cycle du primaire	3e cycle du primaire
Réfléchir sur des questions éthiques ***Comprendre le phénomène religieux*** ***Pratiquer le dialogue***			

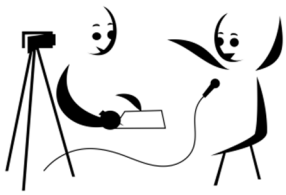
Finalités du programme :
Reconnaissance de l'autre
Poursuite du bien commun

ANNEXE 38 – PRATIQUER LE DIALOGUE

La pratique du dialogue s'inscrit dans la quête des finalités du programme de formation (poursuite du bien commun et reconnaissance de l'autre) en menant à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble.

Le dialogue crée un espace de rencontre de l'autre. Il comporte deux dimensions : la délibération intérieure et l'interaction avec les autres. C'est à travers ces deux dimensions que les points de vue se construisent, se modifient, se consolident et se valident.

Les formes du dialogue visent toujours à organiser la rencontre de l'autre pour faire émerger des points de vue sur une question éthique ou sur les manifestations d'un phénomène religieux.

FORMES DU DIALOGUE		
Conversation **1er-2e-3e cycles**	**Discussion** **1er-2e-3e cycles**	**Narration** **1er-2e-3e cycles**
Échange entre 2 ou plusieurs personnes pour partager des idées ou des expériences	Échange entre deux ou plusieurs personnes pour examiner une opinion ou une idée	Récit détaillé, écrit ou oral, d'une suite de faits et d'évènements.
Délibération **1er-2e-3e cycles**	**Entrevue** **2e-3e cycles**	**Débat** **2e-3e cycles**
Examen avec d'autres personnes des différents aspects d'une question pour en arriver à une décision commune.	Rencontre de deux ou plusieurs personnes pour en interroger une sur ses activités, ses idées, ses expériences	Échange encadré entre des personnes ayant des avis différents sur un sujet controversé.
		

La pratique du dialogue diffère de la capacité des élèves à s'exprimer oralement et doit faire l'objet d'un enseignement explicite selon les différentes formes du dialogue.

La littérature jeunesse sert souvent d'élément déclencheur pour réfléchir à des questions éthiques. Il est toutefois important de distinguer la compétence à *Lire des textes variés* de la *Pratique du dialogue* qui est au cœur du développement des compétences en *Éthique et culture religieuse*.

ANNEXE 39 – PISTES POUR FAVORISER LE DIALOGUE

Afin de favoriser le dialogue, l'enseignant doit adopter une posture professionnelle objective et impartiale et par conséquent se garder de communiquer des opinions personnelles pour éviter d'influencer les élèves.

L'enseignant a aussi la responsabilité de mettre en place les conditions nécessaires à l'exercice du dialogue sur une question éthique ou une manifestation du religieux.

Les élèves doivent pouvoir s'exprimer librement, dans un climat d'accueil et d'échanges. L'enseignant doit s'assurer de l'expression des différents points de vue et être en mesure de relancer les échanges par un questionnement neutre et pertinent. Il doit aussi intervenir face à des manifestations d'entraves au dialogue.

Éléments de contenu relatifs aux conditions favorables au dialogue

Pistes pour favoriser le dialogue

- Établir et respecter des règles de fonctionnement.
- Cerner l'intention et les exigences du dialogue.
- Exprimer correctement ses sentiments, ses perceptions ou ses idées.
- Écouter attentivement les propos d'une personne pour en décoder le sens.
- Manifester de l'ouverture et du respect à l'égard de ce qui est exprimé.
- Être attentif à ses manifestations non verbales de communication et à celles des autres.
- Se soucier de l'autre et prendre en considération ses sentiments, ses perceptions ou ses idées.
- Faire le point sur le dialogue pour s'assurer qu'il s'inscrit dans la poursuite du bien commun et la reconnaissance de l'autre.
- Faire le point sur l'objet du dialogue pour constater ce qui est communément accepté, ce qui est compris, ce qui crée toujours des tensions ou conflits et ce qui fait consensus.
- Apporter des nuances à ses propos et reconnaître celles apportées par les autres.
- Accueillir différentes façons de penser.
- Éviter les conclusions hâtives.
- Prendre le temps de clarifier ses idées.
- S'assurer de sa compréhension des idées émises par les autres, etc.

Programme de formation, MEES, p.333

ANNEXE 40 – ENTRAVES AU DIALOGUE

ENTRAVES AU DIALOGUE			
Généralisation abusive	**Attaque personnelle**	**Appel au clan**	**Appel à la popularité**
Passer un jugement portant sur un ou quelques cas à une conclusion générale, sans s'assurer que l'échantillonnage est assez représentatif pour que la conclusion soit valide	Attaquer une personne de manière à détruire sa crédibilité plutôt que son argumentation	Faire accepter ou rejeter un argument parce qu'il est endossé par une personne ou un groupe de personnes jugées estimables	Justifier l'idée que quelque chose est vrai ou acceptable par le simple fait qu'un grand nombre de personnes l'affirme sans en avoir vérifié l'exactitude.
Les jeunes sont tous impolis.	***Martin est gros, donc il ne peut pas nous dire ce qu'est une bonne alimentation.***	***Dans notre «gang», personne n'aime ce type de musique, donc toi non plus !***	***Tous les élèves ont dit que cet enseignant est méchant, donc il l'est !***
Appel au préjugé	**Appel aux stéréotypes**		**Argument d'autorité**
Faire appel à une opinion préconçue, favorable ou défavorable, qui est souvent imposée par le milieu, l'époque ou l'éducation.	Faire appel à une image figée d'un groupe de personnes en ne tenant pas compte des singularités. Cette image est généralement négative et basée sur des renseignements faux ou incomplets		Faire appel incorrectement ou abusivement à l'autorité d'une personne pour appuyer un argument.
Les gens qui n'ont pas d'ordinateur à la maison sont moins intelligents que ceux qui en ont un ou deux.	***Les hommes sortent les poubelles, donc à l'école les gars s'occupent du recyclage***		***Mon grand frère a dit qu'il n'était pas dangereux de faire du vélo sans casque, donc c'est vrai !***

ANNEXE 41 – QUESTIONNEMENT ÉTHIQUE

SE DISTINGUE DE LA QUESTION MORALE

- **Ne cherche pas à déterminer ce qui est Bien ou Mal**
- **Ne mène pas à une prise de décision ni à un consensus**

La question éthique vise à susciter la réflexion sur les normes, les valeurs et les comportements. Elle permet à l'élève de cerner ou d'analyser une situation d'un point de vue éthique, d'examiner des repères et d'évaluer les actions et les options possibles, éléments qui forment les composantes de la compétence.

On évitera ainsi les formulations « faut-il?, « doit-on? » qui ont une connotation davantage morale qu'éthique.

Au premier cycle, l'élève apprend à reformuler des questions éthiques. Aux 2 e et 3 e cycles, l'élève apprend graduellement à formuler des questions éthiques, d'abord avec l'intervention de son enseignant pour arriver en 6e année à le faire par lui-même à la fin de l'année scolaire.

Les différentes questions éthiques[5]

Il existe différents « types » de questions éthiques :

- questions de compréhension de la situation éthique (normes, valeurs, comportements, tensions, repères..);
  - Qu'est-ce que la discrimination?
  - Pourquoi Charles est-il victime de discrimination?
  - Quelle différence entre l'intimidation et la discrimination?
- questions d'identification de points de vue, de normes, de raisons, de valeurs;
  - Quelles sont les règles à l'école concernant la discrimination?
  - Pourquoi Sarah veut-elle mettre fin à la discrimination?
  - Quelles valeurs et principes sont à l'origine des campagnes pour mettre fin à l'intimidation?
- questions d'évaluation, de justification ou de recommandation.
  - Est-il souhaitable de dénoncer la discrimination?
  - Que conseillerais-tu à un camarade victime de discrimination

Ces types de questions éthiques sont inspirés, notamment, de la présentation de Luc Bégin « Caractéristiques des questions éthiques » https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/ressources/medias/ECR_Forum_Questions_ethiques_LB_2007-11-26.pdf

GRILLE DE VALIDATION D'UNE QUESTION ÉTHIQUE

La question éthique…	✔
Porte-t-elle sur un sujet de réflexion ou un problème?	
Crée-t-elle une distance réflexive?	
Fait-elle appel à la raison?	
Nécessite-t-elle d'explorer des repères?	
Soulève-t-elle un enjeu éthique?	
Met-elle en tension différents points de vue	
Que permet la question éthique?	✔
Comprendre la situation	
Identifier des points de vue	
Évaluer	
Justifier	
Recommander	
Quelles composantes la question éthique permet-elle de travailler?	✔
Cerner ou analyser une situation d'un point de vue éthique	
Examiner des repères	
Évaluer des actions ou options possibles	

© Enseigner l'ÉCR!, Université Laval, 2011 | Reproduction autorisée avec mention explicite de la source

ANNEXE 42A – GRILLES D'ÉVALUATION RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES

Réfléchir sur des questions éthiques et pratiquer le dialogue						
Critères	**Les éléments évalués dans cette tâche sont cochés ci-dessous.**	**Éléments observables**	Note obtenue par l'élève			
Traitement éthique d'une situation	☐	L'élève **décrit adéquatement** la situation.	4	3	2	1
	☐	L'élève soulève des **questions éthiques liées à la situation**.				
	☐	L'élève **compare adéquatement** des points de vue.				
	☐	L'élève **identifie des repères** sur lesquels sont basés des points de vue.				
Évaluation pertinente des options	☐	L'élève **propose** des options **pertinentes**.	4	3	2	1
	☐	L'élève **décrit adéquatement** des effets qui découlent des options proposées.				
	☐	L'élève **sélectionne** des options en fonction du vivre-ensemble.				
Pratique appropriée du dialogue	☐	L'élève **interagit** de manière à **contribuer positivement** au déroulement du dialogue.	2	1	0	
	☐	L'élève **interroge adéquatement** des points de vue.				
		Résultat total	**/10**			

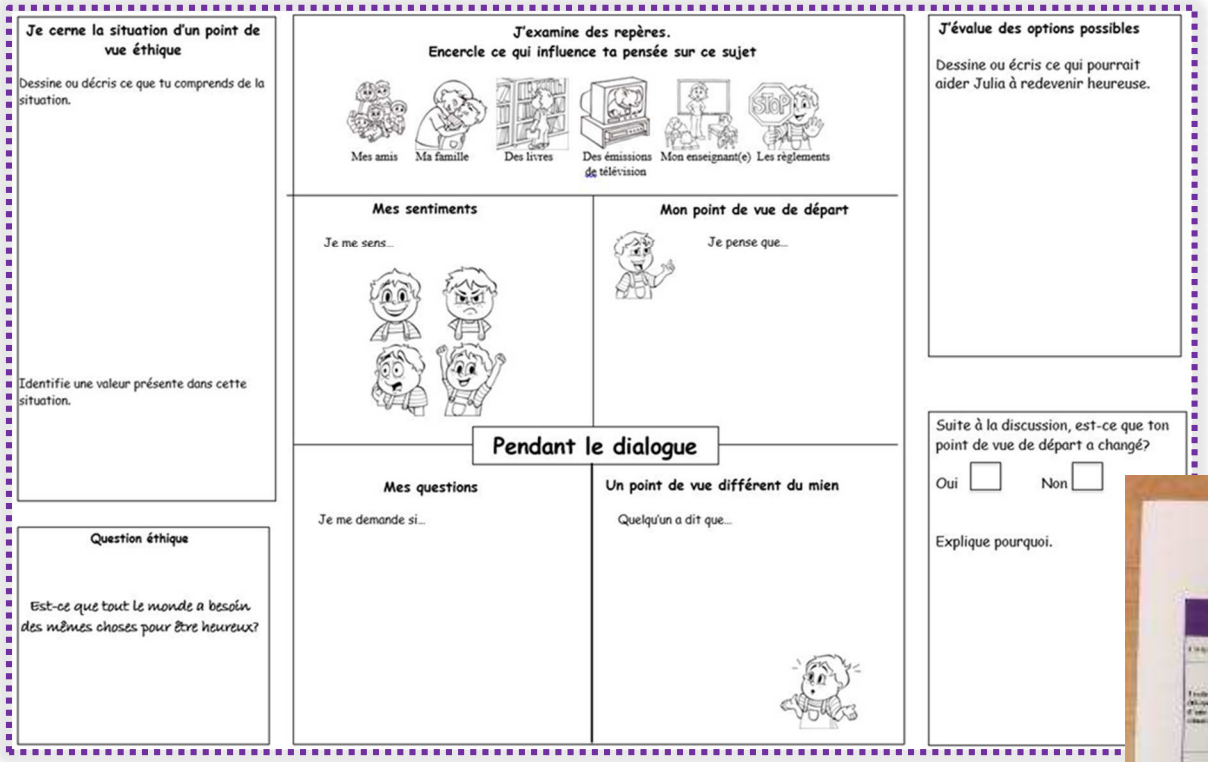
ANNEXE 42B – GRILLE D'ÉVALUATION MANIFESTER SA COMPRÉHENSION DU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX

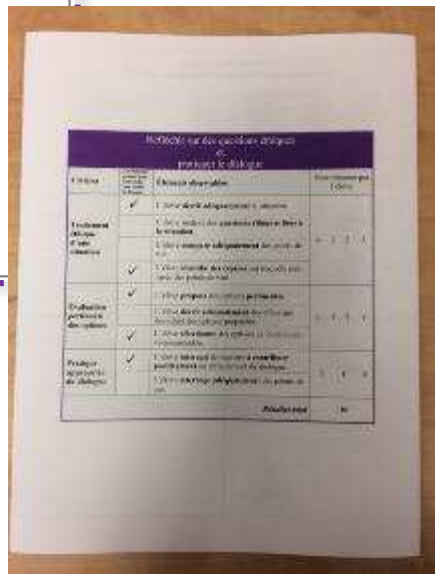
Manifester sa compréhension du phénomène religieux et pratiquer le dialogue			
Critères	**Les éléments évalués dans cette tâche sont cochés ci-dessous.**	**Éléments observables**	Note obtenue par l'élève
Traitement adéquat des expressions du religieux	☐	L'élève **décrit de manière adéquate** des expressions du religieux.	4 3 2 1
	☐	L'élève **fait des liens adéquats** entre des expressions du religieux et différentes traditions religieuses.	
	☐	L'élève **explique avec justesse** la signification des expressions du religieux.	
	☐	L'élève **fait des liens pertinents** entre des expressions du religieux et des éléments de l'environnement.	
Prise en compte appropriée de la diversité	☐	L'élève **présente** diverses façons de penser et d'agir religieuses ou séculières dans la société.	4 3 2 1
Pratique appropriée du dialogue	☐	L'élève **interagit** de manière à **contribuer positivement** au déroulement du dialogue.	2 1 0
	☐	L'élève **interroge adéquatement** des points de vue.	
		Résultat total	**/10**

ANNEXE 43 : *LE VIDE* DE ANNA LLENAS
EXEMPLE DE SITUATION DE COMPÉTENCE *RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES*
2E CYCLE DU PRIMAIRE

Recto du cahier de l'élève

Intérieur du cahier de l'élève





Verso du cahier de l'élève

Vous trouverez ci-dessous l'explicitation du déroulement de la situation d'apprentissage et d'évaluation ainsi que l'identification des espaces réservés aux critères d'évaluation dans le cahier de l'élève.

LE VIDE - 2e cycle

1. En grand groupe, mise en situation

Lecture du livre "Le Vide" de Anna Llenas

et

discussion de la compréhension de la situation

Critère 1 : Traitement éthique d'une situation

Je cerne la situation d'un point de vue éthique

2. Individuellement

Dessine ou décris ce que tu comprends de la situation.

Identifie une valeur présente dans cette situation.

(Proposer aux élèves une liste de valeurs)

Question éthique

3. En grand groupe

Est-ce que tout le monde a besoin des mêmes choses pour être heureux?

4. Individuellement

J'examine des repères.
Encercle ce qui influence ta pensée sur ce sujet

(L'enseignant doit rappeler que les repères sont des ressources sur lesquelles les élèves basent leur point de vue et leurs arguments.)

Mes sentiments

5. En grand groupe

Je me sens...

Mon point de vue de départ

Je pense que...

Pendant le dialogue

Mes questions

Je me demande si...

Un point de vue différent du mien

Quelqu'un a dit que...

Critère 3 : Pratique appropriée du dialogue

6. Individuellement

Critère 2 : Évaluation pertinente des options

J'évalue des options possibles

Dessine ou écris ce qui pourrait aider Julia à redevenir heureuse.

Suite à la discussion, est-ce que ton point de vue de départ a changé?

Oui ☐ Non ☐

Explique pourquoi.

7. En grand groupe, retour sur la situation d'apprentissage et d'évaluation

Exemple d'un cahier de l'élève rempli.

Je cerne la situation d'un point de vue éthique

Dessine ou décris ce que tu comprends de la situation.

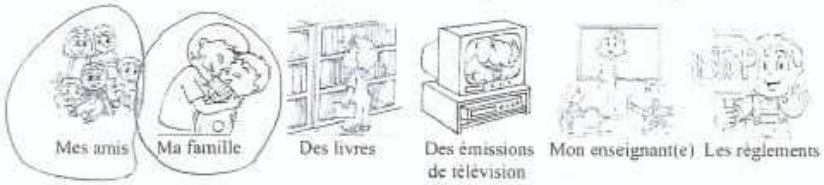
Identifie une valeur présente dans cette situation.

- Bonheur

Question éthique

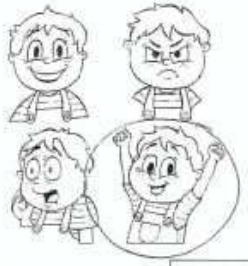
Est-ce que tout le monde a besoin des mêmes choses pour être heureux?

J'examine des repères.
Encercle ce qui influence ta pensée sur ce sujet



Mes sentiments

Je me sens...



Mon point de vue de départ

Je pense que...

Oui parce que tout le monde a besoin d'amour.

Pendant le dialogue

Mes questions

Je me demande si...

On peut être heureux si on a pas de famille.

Un point de vue différent du mien

Quelqu'un a dit que...

Samuel a dit que non

J'évalue des options possibles

Dessine ou écris ce qui pourrait aider Julia à redevenir heureuse.

Avoir des amis qui l'aime.

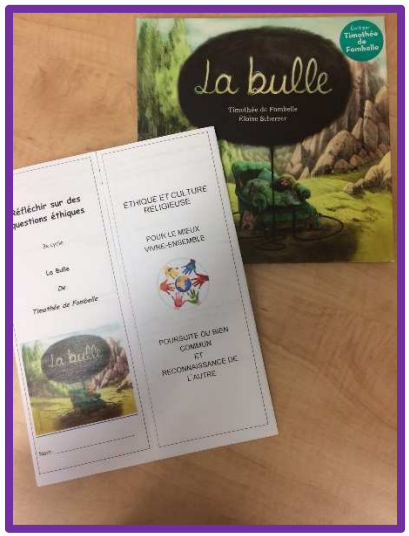
Suite à la discussion, est-ce que ton point de vue de départ a changé?

Oui ☐ Non ☒

Explique pourquoi.

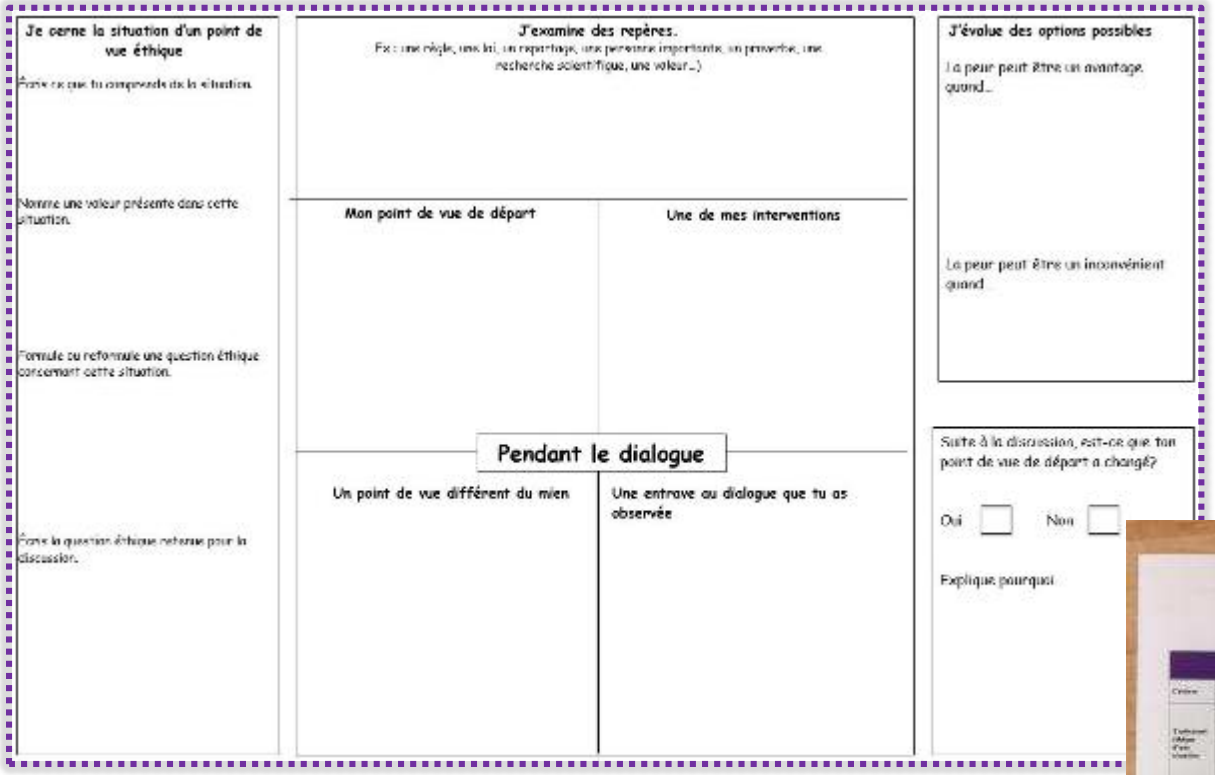
L'Amour c'est important

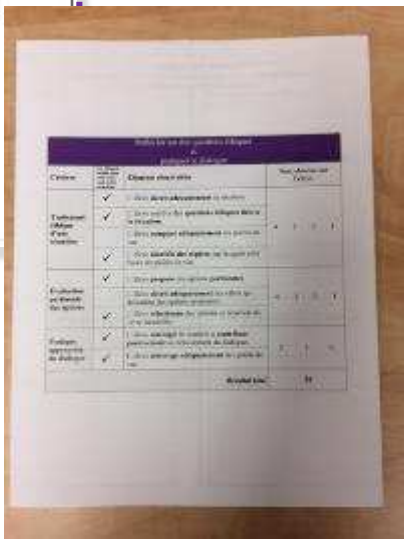
ANNEXE 44 : *LA BULLE* DE TIMOTHÉE DE FOMBELLE
EXEMPLE DE SITUATION DE COMPÉTENCE *RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES*
3E CYCLE DU PRIMAIRE



Recto du cahier de l'élève

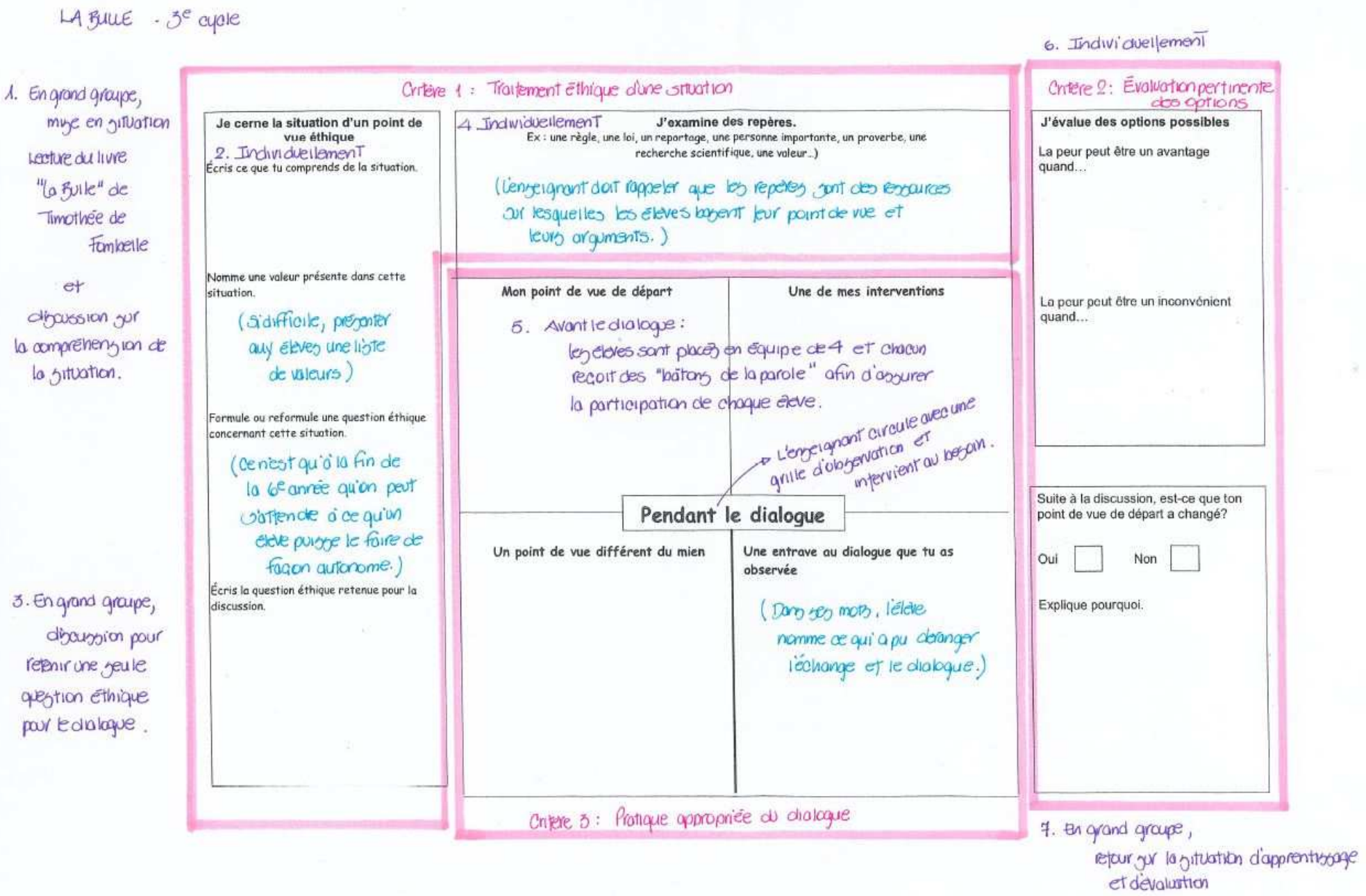
Intérieur du cahier de l'élève





Verso du cahier de l'élève

Vous trouverez ci-dessous l'explicitation du déroulement de la situation d'apprentissage et d'évaluation ainsi que l'identification des espaces réservés aux critères d'évaluation dans le cahier de l'élève.



Exemple d'un cahier de l'élève rempli.

Je cerne la situation d'un point de vue éthique

Écris ce que tu comprends de la situation.

Micha était une jeune fille qui avait beaucoup d'angoisses, de craintes, et voulait les affronter.

Nomme une valeur présente dans cette situation.

- courage

Formule ou reformule une question éthique concernant cette situation.

Est-ce bien ou non de garder ses craintes et ses peurs pour soi?

Écris la question éthique retenue pour la discussion.

Est-ce bien d'avoir peur?

J'examine des repères.

Ex : une règle, une loi, un reportage, une personne importante, un proverbe, une recherche scientifique, une valeur...)

influence à l'école
expérience personnelle
influence parentale

Mon point de vue de départ

Oui parce que ça nous empêche de faire des choses mal mais non, en même temps, parce qu'on se prive aussi.

Une de mes interventions

Il ne faut pas avoir trop peur car, sinon ça devient de l'anxiété et on peut faire de l'insomnie.

Pendant le dialogue

Un point de vue différent du mien

Une collègue pense que c'est bien parce que, si on n'a pas peur, on est trop sûre de soi.

Une entrave au dialogue que tu as observée

Un collègue jouait avec son crayon et le bâton à café.

J'évalue des options possibles

La peur peut être un avantage quand...

elle nous retient de faire des choses mal ou des méfaits.

La peur peut être un inconvénient quand...

On se prive de quelque chose à cause d'elle.

Suite à la discussion, est-ce que ton point de vue de départ a changé?

Oui ☒ Non ☒

Explique pourquoi.

On avait tous à peu près le même point de vue donc le mien n'a pas changé mais, en même temps, les arguments des autres m'ont montrés d'autres façades du même point de vue.

ÉLÈVES ALLOPHONES

Annexe 45 : Exemples d'objectifs spécifiques selon les compétences

ANNEXE 45 – EXEMPLES D'OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Compétence	Exemples d'objectifs spécifiques (attentes) *Cibler quelques objectifs à la fois pour chaque compétence*
Communiquer oralement	Comprendre un certain nombre de mots de vocabulaire usuel selon les thèmes travaillés *(famille, routine scolaire, matériel scolaire, pièces de la maison, verbes d'action, animaux, lieux, fruits, légumes, sports, etc.)*
	Associer un mot dit oralement à la bonne image
	Comprendre une consigne simple et connue
	Diriger son regard vers l'interlocuteur
	Utiliser efficacement les signes verbaux et non-verbaux conventionnels de prise de parole avec les pairs et avec les adultes (saluer, dire merci, au revoir, s'il vous plait, respecter le tour de parole, dire oui et non, se présenter, etc.)
	Utiliser le langage verbal et non-verbal pour faire ses demandes et exprimer ses besoins, avec les pairs et avec l'adulte
	Comprendre des consignes complexes ou nouvelles
	Prononcer adéquatement les voyelles de la langue française
	Prononcer adéquatement les consonnes de la langue française
	Prononcer adéquatement l'ensemble des phonèmes de la langue française
	Utiliser les outils de référence et stratégies pour comprendre des mots nouveaux
	Utiliser les mots appris dans des contextes familiers pour s'exprimer
	Écouter les communications orales des pairs
	Participer à des travaux d'équipe dans le but d'écouter les échanges
	Effectuer une communication orale devant l'enseignant ou devant quelques pairs sur un sujet connu (son pays, son arrivée au Québec, ses passions, etc.)
	S'exprimer à l'aide de mots et de gestes
	Formuler des phrases correctement à l'oral
	Effectuer la même communication orale que ses pairs, mais être évalué sur certains critères seulement (cibler selon l'élève)
	Utiliser correctement les pronoms personnels
Lire	Nommer les lettres de l'alphabet (ordre alphabétique)
	Reconnaître les lettres de l'alphabet (minuscules et majuscules)
	Différencier les voyelles et les consonnes à l'écrit
	Reconnaître les accents (ê, é, è)
	Reconnaître les différents signes orthographiques (tréma, apostrophe, etc.)
	Effectuer les correspondances graphèmes-phonèmes
	Reconnaître globalement certains mots usuels et fréquents
	Écouter la lecture par un pair, par un adulte ou un roman audio
	Lire seul un certain nombre de syllabes simples ou complexes
	Lire seul une certaine quantité de mots ou de phrases
	Prendre conscience des bris de compréhension
	Réagir à une lecture effectuée par l'adulte

	Lire seulement une partie du texte lu par les pairs
	Observer la page de couverture d'un livre, les images et le titre
	Faire des prédictions sur le contenu d'un texte
	Dégager les informations importantes d'un texte
	Dégager des informations explicites dans un texte
	Répondre aux questions de compréhension à l'oral
	Répondre à certaines questions de compréhension de texte
Écrire	Tracer correctement les lettres de l'alphabet en minuscules
	Tracer correctement les lettres de l'alphabet en majuscules
	Connaître la trajectoire de l'écriture (de gauche à droite et de haut en bas)
	Respecter l'espacement entre les mots
	Recopier des mots connus
	Écrire des mots connus sans modèle
	Construire un lexique des mots appris (orthographe lexicale)
	Utiliser les outils de référence pour écrire des mots correctement
	Écrire une phrase bien structurée (ordre et présence des mots)
	Utiliser la majuscule et le point pour délimiter la phrase
	Faire la même tâche d'écriture que les pairs, mais effectuer seulement la partie de planification du texte (écrire des mots-clés ou des phrases dans un plan)
	Faire la même tâche d'écriture que les pairs, mais écrire un nombre de phrases moindre que les pairs ou seulement une partie du texte
	Faire la même tâche d'écriture que les pairs, puis corriger seulement les erreurs d'orthographe que l'enseignant a soulignées
	Effectuer la tâche d'écriture avec un pair
	Faire la même tâche d'écriture que les pairs, à l'aide d'une banque de mots de vocabulaire
	Respecter un ordre logique dans l'écriture des idées
	Utiliser les signes de ponctuation correctement
	Reconnaître la classe des mots
	Conjuguer certains verbes ciblés au présent
	Conjuguer certains verbes ciblés au futur proche
Mathématique	Connaître la comptine numérique des nombres naturels
	Ordonner des nombres naturels en ordre croissant ou décroissant
	Lire et écrire les nombres naturels
	Connaître le vocabulaire mathématique de base associé au niveau scolaire (voir *Progression des apprentissages*, MEES)
	Réaliser correctement les différents algorithmes (+, -, x, ÷)
	Développer le répertoire mémorisé de l'addition et de la soustraction
	Résoudre de courtes situations-problèmes
	Faire une partie de la même tâche que les pairs

EXEMPLES DE MISE EN ŒUVRE DE MESURES D'ADAPTATION ET DE MODIFICATION

- **Annexe 46 : Grille de consignation des mesures d'adaptation**
- **Annexe 47 : Grilles de consignation des modifications pour *Lire des textes variés***
- **Annexe 48 : Grilles de consignation des modifications pour *Écrire des textes variés***
- **Annexe 49 : Grilles de consignation des modifications *Résoudre une situation-problème***
- **Annexe 50 : Grilles de consignation des modifications *Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques***

ANNEXE 46 –CONSIGNATION DES MESURES D'ADAPTATION

Nom de l'élève :	

ADAPTATIONS découlant des besoins de l'élève		**Mesures proposées**
Environnement	Endroit isolé *(local autre que la classe, emplacement stratégique en classe, paravent, etc.)*	
	Recourir à un équipement adapté *(coquilles anti-bruit, coussin lourd, vélo-pupitre, chaise ballon, Tangle, Toobaloo pour lire, éclairage particulier, loupe, plan incliné, etc.)*	
Durée	Octroi de pauses fréquentes	
	Temps supplémentaire (1/3)	
Assistance	Rétroaction vocale du texte écrit par l'élève	
	Assistance scripteur	
	Assistance lecteur *(lecture mécanique du texte écrit);*	
Présentation visuelle	Présentation plus aérée	
	Différents types de feuilles *(de couleur, quadrillée, etc.)*	
	Adoption d'un format différent *(paysage, portrait, agrandissement, etc.))*	
	Délimiter l'espace réservé à l'écriture *(ajout de lignes, cadre, encadré, etc.)*	
	Grossissement du format de la police d'écriture des trottoirs d'écriture ;	
	Imprégnation syllabique du texte à lire	
	Utilisation d'une règle cache *(carton avec ouverture pour cacher une partie du texte)*	
	Découper les questions d'un questionnaire et remettre une à la fois	
Stratégies	Utilisation de référentiels liés aux stratégies *(Stratégies d'autocorrection, banque de mots ou de sons, schéma de récit, structure d'une lettre, stratégies de lecture, types de questions, règles de discussions liées à la communication orale, etc.);*	
	Permettre l'utilisation de procédures lorsque l'aide-mémoire mathématique est permis *(technique d'addition des nombres décimaux, technique pour la division, etc.);*	
	Lecture à voix haute pour vérifier la cohérence et les structures de phrases ;	
Communication de la réponse	Permettre de répondre selon différentes modalités *(réponses enregistrées, surlignées dans le texte, démarche mathématique enregistrée ou photographiée, copie brouillon corrigée avec traces en tant que copie finale (écrire), communication orale préenregistrée ou présentée devant un groupe restreint, etc.);*	
Outils numériques	Permettre à l'élève d'écrire son texte ou de répondre aux questions à l'ordinateur *(version formulaire d'une épreuve par exemple)*	
	Synthèse vocale (Word Q): *Écoute du texte en tout ou en partie, Accélérer la vitesse de lecture, vérifier à l'écoute si toutes les composantes de la phrase sont présentes, etc.*	
	Prédicteur de mots (Word Q ou dictionnaire électronique) :	
	Correcteurs orthographique, grammatical ou phonologique *(Antidote, Médialexie, etc.)*	
Autre		

ANNEXE 47 - CONSIGNATION DES MODIFICATIONS - LIRE DES TEXTES VARIÉS

LIRE DES TEXTES VARIÉS

Compréhension des éléments significatifs d'un texte | **Interprétation plausible d'un texte**

Justification pertinente des réactions à un texte | **Jugement critique sur des textes littéraires**

Nom de l'élève

MODIFICATIONS La mise en place de modifications permettra à l'élève d'accéder à un niveau de performance plus grand pour l'ensemble des critères d'évaluation. Choisir des mesures qui laissent de l'autonomie aux élèves.	**Mesures proposées**	**Niveau d'aide global** *** Léger** **** Modéré** ***** : Important** ****** : Majeur**
Fournir un texte annoté *(expliquer des termes, fournir des synonymes, illustrer, etc.) ;*		▪ *Identifier la modification qui répond à la situation de besoin;* ▪ *Évaluer le niveau de modification* ▪ *Attribuer une valeur de 5 % par étoile et retrancher de la note totale obtenue par l'élève.* ▪ *Si une modification visait le retranchement d'une question, il faut soustraire également le nombre de points alloués à la question visée.*
Fournir à l'élève des organisateurs graphiques complétés pour orienter sa lecture;		
Cibler le paragraphe où se trouve l'information recherchée *(pour une question ou l'ensemble des questions);*		
Souligner la phrase où se trouve l'information.		
Orienter la recherche d'information par des indices ;		
Souligner des mots plus importants dans une consigne		
Reformuler la question ;		
Répondre partiellement à une question et demander à l'élève de compléter l'information;		
Offrir des choix de réponses;		
Accepter que l'élève souligne le paragraphe ou la phrase dans laquelle se retrouve des éléments de réponse;		
Retirer des questions jugées non accessibles à l'élève;		
Changer le niveau de complexité d'un texte;		

LIRE DES TEXTES VARIÉS

Compréhension des éléments significatifs d'un texte | **Interprétation plausible d'un texte**

Justification pertinente des réactions à un texte | **Jugement critique sur des textes littéraires**

Nom de l'élève

MODIFICATIONS La mise en place de modifications permettra à l'élève d'accéder à un niveau de performance plus grand pour l'ensemble des critères d'évaluation. Choisir des mesures qui laissent de l'autonomie aux élèves.	**Mesures proposées**	**Niveau d'aide global** *** Léger** **** Modéré** ***** : Important** ****** : Majeur**
Fournir un texte annoté *(expliquer des termes, fournir des synonymes, illustrer, etc.) ;*		• *Identifier la modification qui répond à la situation de besoin;* • *Évaluer le niveau de modification* • *Attribuer une valeur de 5 % par étoile et retrancher de la note totale obtenue par l'élève.* • *Si une modification visait le retranchement d'une question, il faut soustraire également le nombre de points alloués à la question visée.*
Fournir à l'élève des organisateurs graphiques complétés pour orienter sa lecture;		
Cibler le paragraphe où se trouve l'information recherchée *(pour une question ou l'ensemble des questions);*		
Souligner la phrase où se trouve l'information.		
Orienter la recherche d'information par des indices ;		
Souligner des mots plus importants dans une consigne		
Reformuler la question ;		
Répondre partiellement à une question et demander à l'élève de compléter l'information;		
Offrir des choix de réponses;		
Accepter que l'élève souligne le paragraphe ou la phrase dans laquelle se retrouve des éléments de réponse;		
Retirer des questions jugées non accessibles à l'élève;		
Changer le niveau de complexité d'un texte;		

ANNEXE 48 –CONSIGNATION DES MODIFICATIONS- ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS

Nom de l'élève	

MODIFICATIONS Choisir des mesures qui laissent de l'autonomie aux élèves.	**Mesures proposées**	**Niveau d'aide global** *** Léger** **** Modéré** ***** : Important** ****** : Majeur**
Adaptation à la situation de communication		
Soutenir l'élève dans le choix de l'information au moment de la rédaction du plan		
Soutenir l'élève dans l'organisation et le développement de ses idées *(version provisoire)*		
Diminuer le nombre d'éléments obligatoires à respecter		
Correction d'une partie du texte seulement *(ex : 2 paragraphes sur 4)*		
Cohérence du texte		
Recommandation ou proposition d'une structure de présentation des idées *(logique ou chronologique)*		
Identifier les termes substituts sans référent ou les termes substituts créant une ambiguïté *(version provisoire)*		
Correction d'une partie du texte seulement *(ex : 2 paragraphes sur 4)*		
Utilisation d'un vocabulaire approprié		
Identifier le vocabulaire inadéquat *(version provisoire)*		
Identification des répétitions *(version provisoire)*		
Fournir une liste de mots supplémentaires en lien avec le sujet (*Distinction à faire avec la liste de mots qu'un élève ou le groupe peuvent constituer pour s'approprier les sujets (affiche, feuille de notes)*		▪ *Identifier le critère visé par la modification;* ▪ *Évaluer le niveau de modification* ▪ *Attribuer une valeur de 5 % par étoile et du résultat obtenu par l'élève* ***au critère visé par la modification.***
Correction d'une partie du texte seulement *(ex : 2 paragraphes sur 4)*		
Construction de phrases et ponctuation appropriées		
• Recommandations ou correction de la syntaxe *(version provisoire) : délimiter les phrases, identifier les oublis de mots, identifier les phrases boiteuses, etc.*		
• Diminuer le nombre de phrases à produire		
• Correction d'une partie du texte seulement *(ex : 2 paragraphes sur 4)*		
Respect de l'orthographe lexical et grammatical ▪ *Avec la mise en place d'outils d'aide à la lecture et l'écriture, on ne devrait pas apporter de modifications qui viseraient ce critère sauf dans le cas d'un élève* ***ayant un trouble spécifique.***.		
Souligner les erreurs *(orthographe lexicale des noms communs, des déterminants, des transformations de mots)*		▪

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS

Nom de l'élève	

MODIFICATIONS Choisir des mesures qui laissent de l'autonomie aux élèves.	**Mesures proposées**	**Niveau d'aide global** *** Léger** **** Modéré** ***** : Important** ****** : Majeur**
Adaptation à la situation de communication		
Soutenir l'élève dans le choix de l'information au moment de la rédaction du plan		
Soutenir l'élève dans l'organisation et le développement de ses idées *(version provisoire)*		
Diminuer le nombre d'éléments obligatoires à respecter		
Correction d'une partie du texte seulement *(ex : 2 paragraphes sur 4)*		
Cohérence du texte		
Recommandation ou proposition d'une structure de présentation des idées *(logique ou chronologique)*		
Identifier les termes substituts sans référent ou les termes substituts créant une ambiguïté *(version provisoire)*		
Correction d'une partie du texte seulement *(ex : 2 paragraphes sur 4)*		
Utilisation d'un vocabulaire approprié		
Identifier le vocabulaire inadéquat *(version provisoire)*		
Identification des répétitions *(version provisoire)*		
Fournir une liste de mots supplémentaires en lien avec le sujet (*Distinction à faire avec la liste de mots qu'un élève ou le groupe peuvent constituer pour s'approprier les sujets (affiche, feuille de notes)*		• *Identifier le critère visé par la modification;* • *Évaluer le niveau de modification* • *Attribuer une valeur de 5 % par étoile et du résultat obtenu par l'élève* ***au critère visé par la modification.***
Correction d'une partie du texte seulement *(ex : 2 paragraphes sur 4)*		
Construction de phrases et ponctuation appropriées		
• Recommandations ou correction de la syntaxe *(version provisoire) : délimiter les phrases, identifier les oublis de mots, identifier les phrases boiteuses, etc.*		
• Diminuer le nombre de phrases à produire		
• Correction d'une partie du texte seulement *(ex : 2 paragraphes sur 4)*		
Respect de l'orthographe lexical et grammatical • *Avec la mise en place d'outils d'aide à la lecture et l'écriture, on ne devrait pas apporter de modifications qui viseraient ce critère sauf dans le cas d'un élève* ***ayant un trouble spécifique.***.		
Souligner les erreurs *(orthographe lexicale des noms communs, des déterminants, des transformations de mots)*		•

ANNEXE 49 –CONSIGNATION DES MODIFICATIONS- RÉSOUDRE UNE SITUATION-PROBLÈME

RÉSOUDRE UNE SITUATION-PROBLÈME

Nom de l'élève			
MODIFICATIONS Choisir des mesures qui laissent de l'autonomie aux élèves		**Mesures proposées**	**Niveau d'aide global**
Manifestation, oralement ou par écrit, de la compréhension de la situation-problème			▪ *Identifier le critère visé par la modification.* ▪ *Lorsque le premier critère est visé, identifier et compter toutes les données visées par la modification (chaque contrainte visée sera considérée comme non réussie).* ▪ *Lorsque le deuxième critère est visé, identifier tous les concepts et processus mathématiques visés par la modification (une erreur conceptuelle ou procédurale sera appliquée pour chaque concept ou processus pour lequel l'élève a reçu de l'aide)* ▪ *Appliquer la grille de correction.* ▪ *Respecter la balise de correction qui stipule qu'on ne peut pas avoir une note plus élevée à un critère que celle obtenue au 1er critère.*
Planification des étapes à franchir			
▪ Supprimer une étape ou des étapes.			
▪ Fournir un plan de travail.			
▪ Aider l'élève à effectuer un plan des étapes à franchir.			
▪ Structurer une étape en sous-étapes.			
▪ Aider l'élève à faire des liens entre les étapes.			
Identification des données pertinentes			
▪ Soutenir l'élève à schématiser le problème			
▪ Réduire la quantité d'informations à traiter.			
Prise en compte des contraintes de la situation- problème			
▪ Guider un élève par un questionnement dirigé dans le respect d'une contrainte.			
▪ Diminuer le nombre de contraintes.			
Clarification des aspects de la situation-problème par diverses interventions			
▪ Soutenir l'élève dans l'interprétation des données pour une étape en particulier.			
▪ Aider l'élève à faire des liens entre les données de la situation-problème.			
Mobilisation correcte des concepts et processus requis pour produire une solution appropriée			
Sélection des concepts et processus mathématiques requis			
▪ Indiquer un ou des concepts et processus à mobiliser.			
Application correcte des concepts et processus requis			
▪ Expliquer un concept ou un processus.			
▪ Aider dans l'application d'un concept.			
▪ Simplifier des éléments de la situation de manière à faire appel à des concepts et des processus en deçà des exigences du niveau d'appartenance de l'élève.			
▪ Rectifier la solution ou certaines parties de la solution, etc.			
▪ Permettre l'utilisation de la calculatrice *(lorsque ce n'est pas permis dans le guide d'administration).*			

RÉSOUDRE UNE SITUATION-PROBLÈME

Nom de l'élève			
MODIFICATIONS Choisir des mesures qui laissent de l'autonomie aux élèves		**Mesures proposées**	**Niveau d'aide global**
Manifestation, oralement ou par écrit, de la compréhension de la situation-problème			• *Identifier le critère visé par la modification.* • *Lorsque le premier critère est visé, identifier et compter toutes les données visées par la modification (chaque contrainte visée sera considérée comme non réussie).* • *Lorsque le deuxième critère est visé, identifier tous les concepts et processus mathématiques visés par la modification (une erreur conceptuelle ou procédurale sera appliquée pour chaque concept ou processus pour lequel l'élève a reçu de l'aide)* • *Appliquer la grille de correction.* • *Respecter la balise de correction qui stipule qu'on ne peut pas avoir une note plus élevée à un critère que celle obtenue au 1er critère.*
Planification des étapes à franchir			
• Supprimer une étape ou des étapes.			
• Fournir un plan de travail.			
• Aider l'élève à effectuer un plan des étapes à franchir.			
• Structurer une étape en sous-étapes.			
• Aider l'élève à faire des liens entre les étapes.			
Identification des données pertinentes			
• Soutenir l'élève à schématiser le problème			
• Réduire la quantité d'informations à traiter.			
Prise en compte des contraintes de la situation- problème			
• Guider un élève par un questionnement dirigé dans le respect d'une contrainte.			
• Diminuer le nombre de contraintes.			
Clarification des aspects de la situation-problème par diverses interventions			
• Soutenir l'élève dans l'interprétation des données pour une étape en particulier.			
• Aider l'élève à faire des liens entre les données de la situation-problème.			
Mobilisation correcte des concepts et processus requis pour produire une solution appropriée			
Sélection des concepts et processus mathématiques requis			
• Indiquer un ou des concepts et processus à mobiliser.			
Application correcte des concepts et processus requis			
• Expliquer un concept ou un processus.			
• Aider dans l'application d'un concept.			
• Simplifier des éléments de la situation de manière à faire appel à des concepts et des processus en deçà des exigences du niveau d'appartenance de l'élève.			
• Rectifier la solution ou certaines parties de la solution, etc.			
• Permettre l'utilisation de la calculatrice *(lorsque ce n'est pas permis dans le guide d'administration).*			

ANNEXE 50 –CONSIGNATION DES MODIFICATIONS- RAISONNER À L'AIDE DE CONCEPTS ET DE PROCESSUS MATHÉMATIQUES

RAISONNER À L'AIDE DE CONCEPTS ET PROCESSUS MATHÉMATIQUES

Nom de l'élève	

MODIFICATIONS Choisir des mesures qui laissent de l'autonomie aux élèves	**Mesures proposées**	**Niveau d'aide global**
Analyse adéquate de la situation d'application		
Identification des éléments et des actions permettant de répondre aux exigences de la situation		▪ *Identifier le critère visé par la modification.* ▪ *Lorsque le premier critère est visé, identifier et compter tous les éléments et actions visés par la modification (chaque contrainte visée sera considérée comme non réussie).* ▪ *Lorsque le deuxième critère est visé, identifier tous les concepts et processus mathématiques visés par la modification (une erreur conceptuelle ou procédurale sera appliquée pour chaque concept ou processus pour lequel l'élève a reçu de l'aide)* ▪ *Appliquer la grille de correction.* ▪ *Respecter la balise de correction qui stipule qu'on ne peut pas avoir une note plus élevée à un critère que celle obtenue au 1er critère.*
▪ Aider l'élève à schématiser le problème		
▪ Fournir les données implicites.		
▪ Réduire la quantité d'informations à traiter.		
▪ Mener un questionnement dirigé.		
▪ Supprimer une étape ou des étapes.		
▪ Diminuer le nombre de contraintes.		
▪ Aider l'élève à faire des liens entre les données ou entre les étapes		
▪ Indiquer des concepts et des processus à mobiliser.		
▪ Structurer une étape en sous-étapes.		
Application adéquate des processus requis		
▪ Expliquer ou aider dans l'application d'un concept ou d'un processus.		
▪ Soutenir l'élève dans l'interprétation de données (vocabulaire, tableaux, graphique, etc).		
▪ Simplifier des éléments de manière à faire appel à des concepts et des processus en deçà des exigences du niveau d'appartenance de l'élève		
▪ Permettre l'utilisation des complémentaires ou des tables de multiplication.		
▪ Permettre l'utilisation de la calculatrice		
▪ Indiquer des erreurs ou des oublis dans le but de faire rectifier la solution ou des parties de la solution.		

RAISONNER À L'AIDE DE CONCEPTS ET PROCESSUS MATHÉMATIQUES

Nom de l'élève	

MODIFICATIONS Choisir des mesures qui laissent de l'autonomie aux élèves	**Mesures proposées**	**Niveau d'aide global**
Analyse adéquate de la situation d'application		
Identification des éléments et des actions permettant de répondre aux exigences de la situation		• *Identifier le critère visé par la modification.* • *Lorsque le premier critère est visé, identifier et compter tous les éléments et actions visés par la modification (chaque contrainte visée sera considérée comme non réussie).* • *Lorsque le deuxième critère est visé, identifier tous les concepts et processus mathématiques visés par la modification (une erreur conceptuelle ou procédurale sera appliquée pour chaque concept ou processus pour lequel l'élève a reçu de l'aide)* • *Appliquer la grille de correction.* • *Respecter la balise de correction qui stipule qu'on ne peut pas avoir une note plus élevée à un critère que celle obtenue au 1er critère.*
• Aider l'élève à schématiser le problème		
• Fournir les données implicites.		
• Réduire la quantité d'informations à traiter.		
• Mener un questionnement dirigé.		
• Supprimer une étape ou des étapes.		
• Diminuer le nombre de contraintes.		
• Aider l'élève à faire des liens entre les données ou entre les étapes		
• Indiquer des concepts et des processus à mobiliser.		
• Structurer une étape en sous-étapes.		
Application adéquate des processus requis		
• Expliquer ou aider dans l'application d'un concept ou d'un processus.		
• Soutenir l'élève dans l'interprétation de données (vocabulaire, tableaux, graphique, etc).		
• Simplifier des éléments de manière à faire appel à des concepts et des processus en deçà des exigences du niveau d'appartenance de l'élève		
• Permettre l'utilisation des complémentaires ou des tables de multiplication.		
• Permettre l'utilisation de la calculatrice		
• Indiquer des erreurs ou des oublis dans le but de faire rectifier la solution ou des parties de la solution.		

EXEMPLES DE TÂCHES MODIFIÉES (FRANÇAIS)

- **Annexe 51 : Exemple tâches modifiées en écriture**
  - **Activité de connaissance**
  - **Projet d'écriture *Le lutin coquin***
- **Annexe 52 : Exemples de tâches modifiées en lecture**
  - **Activité de connaissance**
  - **Situation de lecture *Le Bonhomme Carnaval***

Les pages suivantes présentent des exemples de tâches modifiées pour répondre aux besoins d'élèves du primaire en grande difficulté d'apprentissage.

Dans le cadre de la démarche du plan d'intervention, des choix ont été faits et avaient comme premier objectif de rendre accessibles certains apprentissages jugés essentiels. Sans les mesures d'aide identifiées au plan d'intervention, les élèves concernés n'auraient pu accéder aux tâches proposées, celles-ci ne se situant pas dans leurs zones proximales de développement.

Les modifications mises en place permettaient d'atteindre minimalement le seuil de réussite. Grâce à celles-ci, les élèves ont réussi à atteindre des résultats nettement plus élevés que ceux qu'ils auraient obtenus sans ces mesures. Le sentiment d'efficacité personnel et la motivation furent dès lors au rendez-vous.

La planification des interventions de niveaux 1-2-3 gradués selon leurs besoins semblent plus prometteuses que de les confronter à des échecs répétés sans possibilité d'acquisition de connaissance ni de développement de compétences.

L'estompage des mesures fut également planifié afin de répondre graduellement aux mêmes exigences que les autres élèves de la classe.

Dans le cas où ces interventions n'auraient pas permis aux élèves de cheminer, d'autres choix seraient justifiés, tels que l'utilisation d'un bulletin personnalisé ou le redoublement.

ANNEXE 51 : EXEMPLE TÂCHES MODIFIÉES EN ÉCRITURE

ACTIVITÉ DE CONNAISSANCE :

VERSION ORIGINALE

Le genre et le nombre du groupe du nom

Évaluation 2e étape – Écriture 2E ANNÉE

Genre : **masculin ou féminin / 15**
Nombre : **singulier ou pluriel / 15**

/30

	Genre		Nombre	
	m	**f**	**s**	**p**
le chien brun				
la belle fleur				
les oiseaux gris				
les petits bébés				
ma jolie maison				
une grosse tempête				
deux gentils serpents				
trois filles talentueuses				
un éclair gigantesque				
le beau parapluie				
les gentilles animatrices				
six grands arbres				
une belle écharpe				
une souris verte				
plusieurs chattes noires				

VERSION MODIFIÉE

L'objectif d'apprentissage retenu pour cette activité est avant tout que l'élève accède au concept du genre en premier, puis celui du nombre. Il a été convenu de retirer des énoncés et de choisir les aspects qu'on jugeait essentiels :

- ⇨ *Pour le genre, le déterminant un et une est principalement visé*
- ⇨ *Pour le nombre, les déterminants associables à une quantité sont priorisés*

La juxtaposition de deux concepts dans une même tâche, la gestion des informations sous forme de tableau et le nombre élevé d'énoncés à répondre créait un obstacle à la démonstration des apprentissages de l'élève, n'étant pas dans sa zone proximale de développement.

Les résultats obtenus aux tâches modifiées sont 8/10 et 7/10.
La somme de ces résultats doit être reportée sur le total de la tâche initiale. Par conséquent, la note considérée sera de 15/30.
L'élève reste en échec, mais a progressé dans ses apprentissages.

ADAPTATIONS découlant des besoins de l'élève	
Présentation visuelle	Présentation plus aérée
	Grossissement du format de la police d'écriture;
	Le tableau est scindé en 2 parties, une pour le genre et une pour le nombre. La mise en page a été planifiée de sorte que ces deux aspects étaient présentés recto verso pour ne pas créer de surcharge visuelle à l'élève.
	Utilisation d'une règle cache *(carton avec ouverture pour cacher une partie du texte)*

MODIFICATIONS découlant des besoins de l'élève
Les modifications ci-dessous laissent de l'autonomie aux élèves.

Activité sur le genre	Activité sur le nombre
Choix du déterminant	Inscription du chiffre au-dessus de certains déterminants pour permettre à l'élève d'accéder au concept
Modification de l'ordre des énoncés pour diminuer la difficulté de l'activité	Modification de l'ordre des énoncés pour diminuer la difficulté de l'activité
Diminution du nombre d'énoncés pour diminuer la surcharge cognitive, mais en donnant accès au seuil de réussite	Diminution du nombre d'énoncés pour diminuer la surcharge cognitive, mais en donnant accès au seuil de réussite

Évaluation 2e étape – Écriture (cn)

Le genre du groupe du nom

Genre : masculin ou féminin

8/10

	Genre	
	m	f
un chien brun		
une fleur blanche		
un oiseau gris		
un petit bébé		
un éclair gigantesque		
une belle écharpe		
le gentil serpent		
la belle souris		
le chat noir		
une jolie maison		

/10

Évaluation 2e étape – Écriture (cn)

Le nombre du groupe du nom

Nombre : singulier ou pluriel

7/10

	Nombre	
	s	p
(2) deux gentils serpents		
(1) un éclair gigantesque		
(6) six grands arbres		
(1) une souris verte		
(3) trois filles talentueuses		
une jolie maison		
plusieurs chattes noires		
le chien brun		
les oiseaux gris		
les petits bébés		

/10

ANNEXE 51 : EXEMPLE TÂCHES MODIFIÉES EN ÉCRITURE

PROJET D'ÉCRITURE :

VERSION ORIGINALE

Le lutin coquin **2e année du primaire**	**Tu dois décrire ton lutin coquin.**
	1. Quel est le nom de ton lutin coquin ? (1)
	2. Décris-moi les éléments de son corps. (4) yeux, nez, oreilles, bouche, main.
	3. Décris-moi les vêtements qu'il porte. (4) bonnet, veste, ceinture, pantalon ou collant, jupe, souliers, collet…
	4. Parle-moi de son métier. (1)
	5. Explique-moi 2 tours qu'il a joués. (2)

VERSION MODIFIÉE

L'objectif d'apprentissage retenu pour ce projet d'écriture était que l'élève structure une description au même titre que les autres élèves de la classe.

Sans la mise en œuvre de ces adaptations et modifications, l'élève n'aurait pas pu accéder à la tâche, n'étant pas dans sa zone proximale de développement.

		NOTES OBTENUES PAR L'ÉLÈVE
	Critères d'évaluation	**Total selon le critère**
Écrire des textes variés	1. Adaptation à la situation d'écriture	16/20
	2. Cohérence du texte	*doivent seulement faire l'objet d'une rétroaction à l'élève*
	3. Utilisation d'un vocabulaire approprié	
	4. Construction de phrases et ponctuation appropriées	14/20
	5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	15/20
	Note de l'élève AVANT CONSIDÉRATION des modifications	**45/60**

La tâche étant modifiée 4*, l'élève accède à 80% de sa note, soit 36/60. Ce résultat remis sur 100 équivaut à 60 %.

ADAPTATIONS découlant des besoins de l'élève	
Environnement	Endroit isolé *(local autre que la classe, emplacement stratégique en classe, paravent, etc.)*
Durée	Temps supplémentaire (1/3)
Assistance	Rétroaction vocale du texte écrit par l'élève
Présentation visuelle	Présentation des consignes sous forme graphique
	Grossissement du format de la police des trottoirs d'écriture;

MODIFICATIONS découlant des besoins de l'élève *Les modifications ci-dessous laissent de l'autonomie aux élèves.*
Soutenir l'élève dans le choix de l'information au moment de la rédaction du plan
Diminuer le nombre d'éléments obligatoires à respecter (consigne # 2) et retrait de la consigne # 3
Remise d'une banque de mots simplifiée en diminuant le nombre de mots proposés
Proposer des phrases à compléter

VERSION MODIFIÉE ****

Le nom de mon lutin est

Son nez est

Ses oreilles sont

Mon lutin s'occupe de

- ☐ livrer les cadeaux
- ☐ conduire le chariot du Père Noël
- ☐ lire les lettres des enfants
- ☐

Mon lutin aime jouer des tours. En voici deux :

ANNEXE 52 : EXEMPLE TÂCHES MODIFIÉES EN LECTURE

ACTIVITÉ DE CONNAISSANCE :

Cette tâche vise la compréhension de consignes écrites que l'élève doit exécuter sur une illustration qui lui est fournie. Elle représente une activité de connaissance puisque l'ensemble des critères n'est pas présent bien qu'elle se situe au 3e niveau de complexité de la taxonomie de Bloom.

Évaluation 2e étape – Lecture (cn)

Activité originale

/25

Quel paysage hivernal!

Lis les phrases suivantes et ajoute les éléments manquants au dessin.
Attention! Lis bien les consignes, il peut y avoir des petits pièges...

1) Colorie le nuage au-dessus des montagnes en bleu. /1

2) Au-dessus des maisons, dessine trois autres nuages pour faire drôle. /3

3) Ajoute une noisette brune au petit écureuil qui monte la colline /1

4) Regarde bien le petit garçon qui descend la pente sur sa luge.

   a. Colorie ses bottes en noir

   b. Trace des lignes jaunes et orangées sur sa tuque

   c. Colorie sa luge de ta couleur préférée /3

5) J'aimerais que tu colories cinq sapins en vert. Écris ton nom sur le plus gros sapin à droite. /6

6) Regarde l'oiseau qui est sur le chapeau du bonhomme de neige. Colorie son beau plumage en rouge. /1

7) Ajoute deux bonhommes de neige au dessin. /2

   Comme il fait très froid, assure-toi que tes bonhommes de neige portent un chapeau et un foulard. J'adore les bonhommes de neige! /2

8) L'étoile ne semble pas très habile sur la glace. Fais-lui une bulle de bande dessinée et inscris le mot « Attention! » dans la bulle. /2

9) Dessine de rideaux verts à toutes les fenêtres des deux maisons. /2

10) Oh! Le magnifique petit lapin! Il serait superbe en brun, mais j'aimerais mieux que tu le colories en mauve, ce serait plus rigolo! /2

VERSION MODIFIÉE

ADAPTATIONS découlant des besoins de l'élève	
Environnement	Endroit isolé *(local autre que la classe, emplacement stratégique en classe, paravent, etc.)*
Durée	Temps supplémentaire (1/3)
Présentation visuelle	Présentation plus aérée
	Grossissement du format de la police d'écriture;
	Remise des consignes une à la fois

MODIFICATIONS découlant des besoins de l'élève *Les modifications ci-dessous laissent de l'autonomie aux élèves.*
Retrait de consignes nécessitant une inférence
Simplification de certaines consignes
Retrait de questions pour éviter une surcharge cognitive

L'objectif d'apprentissage retenu pour cette activité est avant tout de donner accès à l'élève au même genre de tâche que les autres élèves de la classe.

La complexité des consignes a été revue et le nombre d'énoncés a été diminué en considérant leur niveau de difficulté.

Sans la mise en œuvre de ces adaptations et modifications, l'élève n'aurait pas pu accéder à la tâche, n'étant pas dans sa zone proximale de développement.

L'élève a obtenu 12/16 sur la tâche modifiée. Ce résultat sera reporté sur le total de la tâche initiale.

Par conséquent, la note considérée sera de 12/25.

L'élève reste en échec, mais a progressé dans ses apprentissages.

Évaluation 2e étape – Lecture (cn)

Activité modifiée **/16**

Quel paysage hivernal!

Lis les phrases suivantes et ajoute les éléments manquants au dessin.
Attention! Lis bien les consignes, il peut y avoir des petits pièges…

1) Colorie le nuage au-dessus des montagnes en bleu. /1

2) Au-dessus des maisons, dessine trois autres nuages. /3

3) Ajoute une noisette brune au petit écureuil qui monte la colline /1

4) Regarde bien le petit garçon qui descend la pente sur sa luge. /3

   a. Colorie ses bottes en noir

   b. Trace des lignes jaunes et orangées sur sa tuque

   c. Colorie sa luge de ta couleur préférée

5) Écris ton nom sur le plus gros sapin à droite. J'aimerais que tu colories 2 sapins en vert. /3

6) Regarde l'oiseau qui est sur le chapeau du bonhomme de neige. Colorie son beau plumage en rouge. /1

7) Ajoute deux bonhommes de neige au dessin. /2

8) L'étoile ne semble pas très habile sur la glace. Fais-lui une bulle de bande dessinée et inscris le mot « Attention! » dans la bulle. /2

ANNEXE 53 : EXEMPLE TÂCHES MODIFIÉES EN LECTURE

SITUATION DE LECTURE

L'objectif d'apprentissage retenu pour cette activité est avant tout de donner accès à l'élève au même genre de tâche que les autres élèves de la classe.

Critères d'évaluation	Total
1. Compréhension des éléments significatifs d'un texte *(Section 1)*	18/22
2. Interprétation plausible d'un texte*	
3. Justification pertinente des réactions à un texte *(Section 2)*	3/5
4. Jugement critique sur des textes littéraires *(section 3)*	1/3
Total	**22/30**

La tâche étant modifiée 4*, l'élève accède à 80% de sa note, soit 17,6/30. Ce résultat remis sur 100 équivaut à 59 %.

ADAPTATIONS découlant des besoins de l'élève	
Environnement	Endroit isolé *(local autre que la classe, emplacement stratégique en classe, paravent, etc.)*
Durée	Temps supplémentaire (1/3)
Présentation visuelle	Présentation plus aérée
	Grossissement du format de la police d'écriture;
	Découpage des questions pour les remettre une à la fois à l'élève
Communication de la réponse	Communication de la réponse sur le texte à la section 1
	Communication de la réponse à l'oral à la section 2

MODIFICATIONS découlant des besoins de l'élève
Les modifications ci-dessous laissent de l'autonomie aux élèves.
Cibler la phrase ou le paragraphe où se trouve la réponse d'une question par un code de couleur
Répondre partiellement à la question #7 pour en diminuer la difficulté
Amorcer la réponse de la question à la section 3 et choix de raisons possibles offertes à l'élève sur une feuille support

Évaluation 2e étape – Lecture (cp)

VERSION MODIFIÉE ****

Les encadrés sur le texte correspondent aux réponses de l'élève

Le Bonhomme Carnaval

C'est l'hiver. François fait un bonhomme de neige avec ses camarades de classe. Ils se placent autour du bonhomme et ils font une ronde en chantant.

Pendant la nuit, il se met à pleuvoir. Le lendemain matin, François regarde par la fenêtre et il voit son bonhomme presque tout fondu. François est très triste car il avait travaillé très fort. Alors, notre petit garçon se met à pleurer.

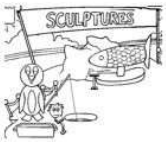
Le parrain de François Henri, sonne à la porte. Comme François pleure de plus en plus, son parrain lui demande :

- Tu as bien de la peine François? Qu'est-ce qui ne va pas?
- Je pleure parce que mon bonhomme de neige est tout fondu.
- Sèche tes larmes car demain, je t'emmènerai à Québec pour voir le Carnaval.

Le lendemain, François et Henri se mettent en route pour Québec. Lorsqu'ils arrivent à Québec, ils voient le château Frontenac.

Soudain, François aperçoit le Bonhomme Carnaval. Son habit est blanc. À la taille, il porte une ceinture fléchée. Sa tête est recouverte d'une tuque rouge.

Durant la journée, François participe à plusieurs activités. François et son oncle montent dans une carriole attelée à de beaux chevaux. Ils visitent ensuite le palais de glace. Ils marchent en admirant les sculptures de glace.



Le soir, ils assistent au défilé du Carnaval. François regarde les chars illuminés et les mascottes géantes. Soudain, notre petit garçon aperçoit le char du Bonhomme Carnaval. Il est suivi de celui de la reine et ses duchesses.

- Comme la reine est belle! Elle ressemble à Blanche-Neige!

Il remercie son parrain de l'avoir amené au Carnaval de Québec.

VERSION MODIFIÉE

Le Bonhomme Carnaval

SECTION 1

COMPRENDRE QUESTIONS TEXTE

/22

1. Quel est le nom du petit garçon? /2

2. Quel est le nom du parrain du garçon? /2

3. Que font les enfants autour du bonhomme de neige?

/2

4. Pourquoi le petit garçon pleure-t-il le lendemain matin?

/2

SECTION 1 (suite)

5. Dans quelle ville François et son parrain vont-ils?

/2

6. Quel est le nom du château qu'ils voient en arrivant?

/2

7. Décris le costume du Bonhomme Carnaval? Nomme 3 éléments. Sois précis.

1. un habit
2. une ceinture
3. une tuque

/6

8. Que voit François durant le défilé du Carnaval? Nomme 2 éléments.

1.
2.

/2

9. À qui ressemble la Reine du Carnaval?

/2

SECTION 2

/5

RÉAGIR QUESTIONS CŒUR + TEXTE

1. Serais-tu triste si, comme François, ton bonhomme de neige avait fondu pendant la nuit?
   Encercle ta réponse. **OUI** ou **NON**

   Pourquoi?

2	1	0

2. Durant sa visite à Québec, François participe à plusieurs activités.
   Quelle activité aurais-tu préférée?

   Écris l'activité :

1	0

   Explique pourquoi :

2	1	0

SECTION 3

/3

JUGEMENT CRITIQUE QUESTIONS TÊTE + TEXTE

3. Selon toi, est-ce que le texte du Bonhomme Carnaval serait un texte intéressant pour un élève de la maternelle ?

   Encercle ton choix **OUI** ou **NON**

   Choisis un critère pour expliquer ta réponse.

Le sujet	Les images	Le vocabulaire utilisé	Les personnages

Selon moi, les enfants de la maternelle

3	2	1	0

EXEMPLE DE SITUATION-PROBLÈME MODIFIÉE (MATHÉMATIQUE)

↳Annexe 54 : Exemple d'une situation-problème mathématique modifiée

Les pages suivantes présentent un exemple de situation-problème modifiée ainsi que la procédure pour ajuster le résultat de l'élève.

Dans le cadre de la démarche du plan d'intervention, des choix ont été faits et avaient comme premier objectif de rendre accessibles à l'élève certains apprentissages jugés essentiels. Sans ces mesures l'élève n'aurait pu accéder aux tâches proposées, celles-ci ne se situant pas dans sa zone proximale de développement.

Les modifications mises en place permettaient d'atteindre minimalement le seuil de réussite. Grâce à celles-ci, l'élève a été en mesure de faire la démonstration de ses apprentissages. La planification d'interventions (niveaux 1-2-3) semble plus prometteuse que de confronter l'élève à des échecs répétés sans possibilité d'acquisition de connaissance ni de développement de compétence.

L'estompage des mesures fut également planifié afin que l'élève répondre graduellement aux mêmes exigences que les autres élèves de la classe. Dans le cas où ces interventions n'auraient pas permis à l'élève de cheminer, d'autres choix seraient justifiés, tels que l'utilisation d'un bulletin personnalisé ou le redoublement.

ADAPTATIONS découlant des besoins de l'élève	
Environnement	Endroit isolé *(local autre que la classe, emplacement stratégique en classe, paravent, etc.)*
Durée	Temps supplémentaire (1/3)
Présentation visuelle	Présentation plus aérée
	Différents types de feuilles *(Document de référence d'une couleur différente du Cahier de l'élève, feuilles quadrillées pour laisser les traces)*

MODIFICATIONS découlant des besoins de l'élève Les modifications ci-dessous laissent de l'autonomie aux élèves.
Soutenir l'élève dans l'interprétation des données pour une étape en particulier.
Aider dans l'application d'un concept.
Réduire la quantité d'informations à traiter.

Pratiques gagnantes pour tous (rappel)

- Permettre l'utilisation de matériel de manipulation (concret ou semi-concret)
- Permettre l'utilisation de la calculatrice
- Permettre l'utilisation d'un lexique et d'un aide-mémoire
- Permettre l'utilisation d'un référentiel de stratégies de résolution de problèmes
- Permettre l'explication de la démarche à l'oral

ANNEXE 54 : EXEMPLE SITUATION-PROBLÈME MATHÉMATIQUE MODIFIÉE

L'objectif retenu pour cette activité est avant tout de soutenir l'acquisition de stratégies de résolution de problème et de donner accès à l'élève au même genre de tâche que les autres élèves de la classe.

La gestion des informations, le nombre de contraintes et la présence des fractions créaient un obstacle à la démonstration des apprentissages de l'élève, celui-ci n'étant plus dans sa zone proximale de développement.

Voir page 227 pour connaitre la procédure à suivre pour tenir compte des modifications apportées.
Si des modifications plus nombreuses devaient être apportées, l'élève pourrait être en échec, mais aurait progressé dans ses apprentissages.

Le rallye de l'espoir – Situation-problème de 6e année

Afin d'amasser des fonds pour appuyer la recherche sur plusieurs maladies infantiles, des citoyens de ta région aimeraient organiser un grand rallye à vélo. Chaque cycliste inscrit se fera commanditer pour les kilomètres parcourus. Tu décides de t'impliquer pour aider à organiser l'évènement.

Ta tâche consiste à :

- choisir le trajet qui répond aux critères des organisateurs;
- déterminer la somme d'argent amassée grâce aux commandites;
- choisir une compagnie pour l'achat des prix de présence;

CHOIX DU TRAJET

Pour choisir le trajet, les organisateurs te demandent de respecter les critères suivants :

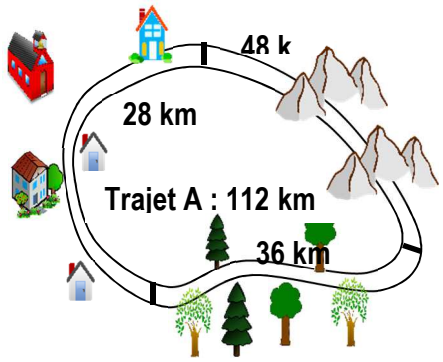
- au moins $\frac{1}{4}$ du trajet total doit se situer dans une zone boisée afin de prévenir les insolations;
- $\frac{2}{8}$ du trajet total ou moins doit se situer dans une zone montagneuse;
- exactement $\frac{1}{4}$ du trajet total doit se situer dans une zone résidentielle pour favoriser la présence de spectateurs.

Aide apportée (critère 1)

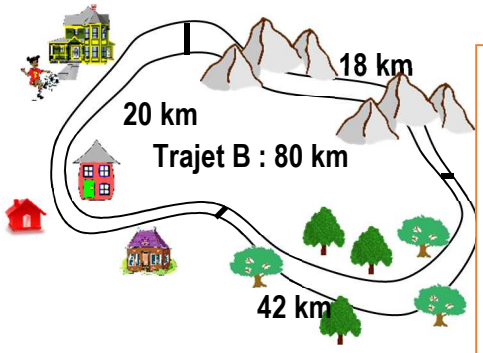
Soutient dans l'interprétation des données.

On considérera que l'élève n'a pas tenu compte de ces contraintes.

Trajets possibles



Trajet A
Distance totale : 112 km
Zone boisée : 36 km
Zone montagneuse : 48 km
Zone résidentielle : 28 km



Trajet B
Distance totale : 80 km
Zone boisée : 42 km
Zone montagneuse : 18 km
Zone résidentielle : 20 km

Aide apportée (critère 2)

Aide dans l'application du concept de fraction.

Mise en évidence d'une procédure :

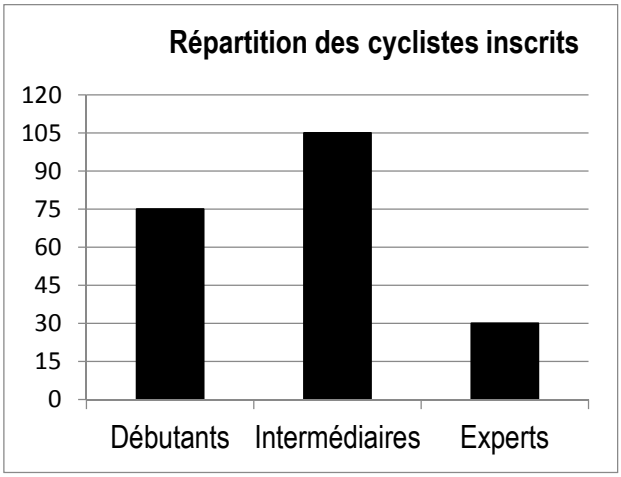
$\frac{1}{4}$ de 112

On considérera que l'élève a commis une erreur procédurale sur ce concept.

ARGENT AMASSÉ GRÂCE AUX COMMANDITES

Les commanditaires donnent de l'argent pour les kilomètres parcourus par les cyclistes. On considère que tous les cyclistes inscrits complèteront le parcours choisi. Voici les montants offerts par les commanditaires :

Cyclistes débutants :	➢ 1,25 $ sera versé pour chaque kilomètre parcouru par chacun des cyclistes. ➢ Ils effectueront une fois le parcours.
Cyclistes intermédiaires :	➢ 0,75 $ sera versé pour chaque kilomètre parcouru par chacun des cyclistes. ➢ Ils effectueront une fois le parcours.
Cyclistes experts :	➢ 0,50 $ sera versé pour chaque kilomètre parcouru par chacun des cyclistes. ➢ Ils effectueront deux fois le parcours.



COUTS D'ORGANISATION

Afin de déterminer la somme d'argent que l'évènement rapportera, tu dois tenir compte de tous les couts d'organisation qui doivent être payés :

- aménagement du site : 750 $;
- collations et boissons pour les participants et les bénévoles : 850 $;
- prix de présence : à déterminer selon la compagnie choisie.

ACHAT DES PRIX DE PRÉSENCE

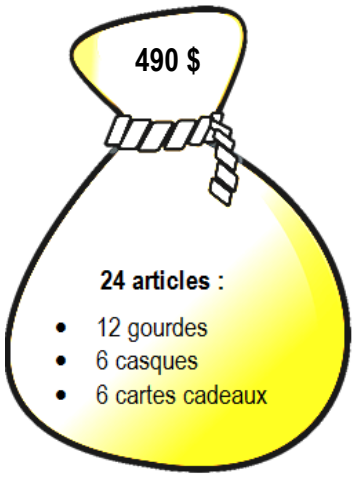
Les organisateurs souhaitent acheter des cadeaux pour faire des tirages de prix de présence. Le cout sera moins élevé s'ils achètent un lot d'articles présélectionnés. Il existe trois compagnies où ils peuvent acheter des lots d'articles. Tu dois choisir un lot respectant les critères des organisateurs.

Critères des organisateurs :

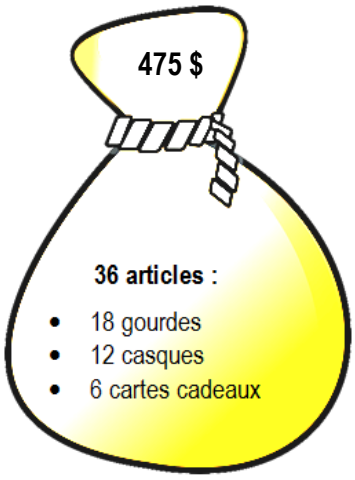
Articles	Quantité d'articles recherchée dans le lot par les organisateurs
Gourdes	$\frac{1}{2}$ des articles
Casques	$\frac{1}{3}$ des articles
Cartes cadeaux	$\frac{1}{6}$ des articles

Lots d'articles présélectionnés disponibles :

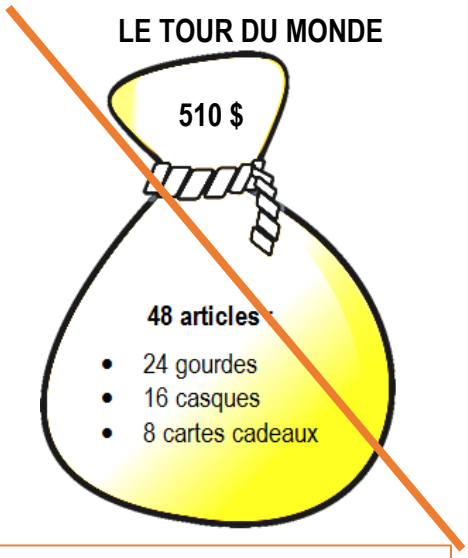
LE VÉLO INTRÉPIDE



BIBI LECYCLE



LE TOUR DU MONDE



Aide apportée (critère 1)

Retrait d'un élément à traiter qui amène l'élève à ne pas considérer 2 éléments observables du critère 1 et conséquemment à ne pas appliquer le processus relié à la fraction pour l'élément retiré.

Lorsque les modifications sont bien notées dans le document de l'élève, le résultat peut être déterminé à l'aide de la liste des éléments observables et des balises de correction. Ici, les éléments pour lesquels l'élève a obtenu une modification ont été colorés en orangé. Dans cet exemple, nous avons considéré que l'élève avait tenu compte de tous les autres éléments observables et n'avais commis aucune erreur une fois l'aide apportée pour le concept de fractions.

Éléments observables **Le rallye de l'espoir**

Cr.	Éléments observables	Cr.	Éléments observables
Compréhension de la situation-problème 40 %	**L'élève comprend qu'il doit aider à l'organisation du rallye de l'espoir en tenant compte des éléments suivants :** choisir un trajet en tenant compte des éléments suivants : ☐ **au moins $\frac{1}{4}$ du trajet total doit se situer dans une zone boisée;** ☐ **$\frac{2}{8}$ du trajet total ou moins doit se situer dans une zone montagneuse ;** ☐ **exactement $\frac{1}{4}$ du trajet total doit se situer dans une zone résidentielle;** ☐ la distance totale du trajet A (112 km) ; ☐ les distances dans chaque zone pour le trajet A ; ☐ la distance totale du trajet B (80 km) ; ☐ les distances dans chaque zone pour le trajet B. déterminer la somme d'argent amassée grâce aux commandites en tenant compte des éléments suivants : ☐ le parcours choisi ; ☐ 1,25 $ est versé pour chaque kilomètre parcouru par un cycliste débutant; ☐ les cyclistes débutants effectuent une fois le parcours ; ☐ 0,75 $ est versé pour chaque kilomètre parcouru par un cycliste intermédiaire ; ☐ les cyclistes intermédiaires effectuent une fois le parcours; ☐ 0,50 $ est versé pour chaque kilomètre parcouru par un cycliste expert ; ☐ les cyclistes experts effectuent deux fois le parcours ; ☐ la répartition des participants (diagramme à bandes). choisir une compagnie pour l'achat des prix de présence en tenant compte des éléments suivants : ☐ $\frac{1}{2}$ des articles du lot doivent être des gourdes ; ☐ $\frac{1}{3}$ des articles du lot doivent être des casques ; ☐ $\frac{1}{6}$ des articles du lot doivent être des cartes cadeaux ; ☐ **le nombre total d'articles dans les trois lots disponibles ;** ☐ **le nombre d'articles de chaque sorte dans les trois lots disponibles.** déterminer la somme d'argent que l'évènement rapportera une fois tous les couts d'organisation payés en tenant compte des éléments suivants : ☐ le cout pour l'aménagement du site (750 $) ; ☐ le cout pour les collations et boissons pour les bénévoles et participants (850 $) ; ☐ le cout pour l'achat des prix de présence (cout des lots disponibles); ☐ la somme d'argent que l'évènement rapportera une fois tous les couts d'organisation payés (à déterminer).	Mobilisation des concepts et des processus 40 %	**L'élève…** choisit un trajet : ☐ **zone boisée (trajet A ou B) ;** ☐ **zone montagneuse (trajet B) ;** ☐ **zone résidentielle (trajet A ou B) ;** ☐ trajet qui respecte tous les critères des organisateurs (trajet B). détermine la somme d'argent amassée grâce aux commandites : ☐ nombre de cyclistes débutants (75); ☐ distance parcourue par les cyclistes débutants (6 000); ☐ montant amassé par les cyclistes débutants (7 500); ☐ nombre de cyclistes intermédiaires (105); ☐ distance parcourue par les cyclistes intermédiaires (8 400); ☐ montant amassé par les cyclistes intermédiaires (6 300); ☐ nombre de cyclistes experts (30); ☐ distance parcourue par les cyclistes experts (4 800); ☐ montant amassé par les cyclistes experts (2 400); ☐ montant total amassé (16 200). choisit une compagnie pour l'achat des prix de présence : ☐ lot qui respecte la quantité recherchée de gourdes (Le vélo intrépide ou Bibi Lecycle **ou Le tour du monde);** ☐ lot qui respecte la quantité recherchée de casques (Bibi Lecycle **ou Le tour du monde);** ☐ lot qui respecte la quantité recherchée de cartes cadeaux (Bibi Lecycle **ou Le tour du monde);** ☐ lot qui respecte les critères des organisateurs ((Bibi Lecycle **ou Le tour du monde).** détermine la somme d'argent que l'évènement rapportera une fois tous les couts d'organisation payés ☐ couts d'organisation (2 075 ou 2 110); ☐ somme d'argent que l'évènement rapportera (14 125 ou 14 090).

Explicitation des aspects importants de la situation 20 %	☐ Laisse des traces de sa démarche (ne pas pénaliser l'élève qui a omis les traces provenant d'un calcul mental). ☐ Laisse des traces des opérations effectuées à l'aide de la calculatrice. ☐ Complète la page 5 du Cahier de l'élève.

L'élève ne tient pas compte de 5 contraintes.
La note peut être déterminée à l'aide des balises de correction (page suivante).

Balises de correction

<table>
<tr><td colspan="6">Situation-problème Le rallye de l'espoir
Pour résoudre la situation-problème, l'élève…</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Compréhension de la situation-problème</td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td><td>E</td></tr>
<tr><td>Effectue l'organisation du rallye:</td><td>Effectue l'organisation du rallye.</td><td>Effectue l'organisation du rallye.</td><td>Effectue l'organisation du rallye.</td><td>Effectue l'organisation du rallye.</td></tr>
<tr><td>• choisit un trajet;
• détermine la somme d'argent amassée grâce aux commanditaires;
• choisit une compagnie pour l'achat des prix de présence;
• détermine la somme d'argent que l'évènement rapportera
Tient compte de tous les éléments observables.
Peut avoir besoin d'interventions mineures pour clarifier certains aspects de la situation-problème.</td><td>L'élève ne tient pas compte d'au plus 3 contraintes ou données.
Peut avoir besoin d'interventions pour clarifier certains aspects de la situation-problème.</td><td>L'élève ne tient pas compte d'au plus 5 contraintes ou données.
OU
Démarche partielle. L'élève n'effectue pas l'une des étapes.
A besoin d'interventions pour clarifier plusieurs aspects de la situation-problème.</td><td>L'élève ne tient pas compte d'au plus 7 contraintes ou données.
OU
Démarche partielle. L'élève n'effectue pas l'une des étapes et ne tient pas compte de 1 ou 2 éléments observables.
A besoin d'interventions pour clarifier la plupart des aspects de la situation-problème.</td><td>Ne tient pas compte de la plupart des contraintes et données du problème.
A besoin d'interventions pour clarifier tous les aspects de la situation-problème.</td></tr>
<tr><td>Mobilisation des concepts et des processus requis</td><td>Ne commet aucune erreur conceptuelle et au plus 2 erreurs mineures.</td><td>Commet 1 erreur conceptuelle et au plus 3 erreurs mineures.
OU
N'applique pas 1 concept ou processus requis à cause de l'omission d'au plus 3 contraintes ou données et commet au plus 3 erreurs mineures.
OU
Commet au plus 5 erreurs mineures.</td><td>Commet 2 erreurs conceptuelles et au plus 4 erreurs mineures.
OU
N'applique pas 2 concepts ou processus requis à cause de l'omission d'au plus 5 contraintes ou données et commet au plus 4 erreurs mineures.</td><td>Commet 3 erreurs conceptuelles et plus de 4 erreurs mineures.
OU
N'applique pas 3 concepts ou processus requis à cause de l'omission d'au plus 7 contraintes ou données et commet plus de 4 erreurs mineures.</td><td>Commet plus de 3 erreurs conceptuelles.</td></tr>
<tr><td>Explicitation</td><td>Laisse des traces claires, et complètes de sa solution.</td><td>Laisse des traces claires de sa solution, bien que certaines étapes soient implicites.</td><td>Laisse des traces incomplètes de sa solution ou qui manquent de clarté.</td><td>Laisse des traces constituées d'éléments confus et isolés.</td><td></td></tr>
</table>

Il faut considérer que l'élève a commis une erreur conceptuelle sur les fractions (par le soutien apporté et le retrait d'un élément à traiter. Il obtient la cote C aux critères *Mobilisation* et *Explicitation* en raison de la balise de correction (voir la note de bas de page).

Ne pas pénaliser l'élève qui ne remplit pas la section *Ma représentation de la situation* dans le Cahier de l'élève.

La cote obtenue au critère **Compréhension** correspond *généralement* à la cote maximale pouvant être obtenue aux autres critères. Par exemple, si l'élève présente une démarche incomplète qui ne tient compte que de certaines contraintes de la situation, la cote C lui est attribuée au critère **Compréhension**. Par conséquent, on ne peut lui attribuer plus que la cote C au critère **Mobilisation des concepts et des processus** même si l'application des concepts et des processus est exacte. Sa démarche étant incomplète, il en va de même pour les traces laissées.

Résultat de l'élève : C-C-C

BIBLIOGRAPHIE

Valeurs, fonctions et processus d'évaluation :

Politique d'évaluation des apprentissages. © Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2003 — 03-00062-ISBN 2-550-41407-1

Processus d'évaluation

L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire-cadre de référence, © gouvernement du Québec-Ministère de l'Éducation, 2002, ISBN 2-550-39344-9.Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec

Taxonomie de Bloom

Copyright 2010 Judith Cantin et Nathalie Frigon- Cette création est mise à disposition sous un **contrat Creative Commons**

Rétroaction

Comment fournir la rétroaction aux élèves,
http://www.formapex.com/telechargementpublic/appyf2014a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=7e184cc19f05b02b5fd5b6e6942b312f

Comment donner une rétroaction efficace aux élèves -synthèse et traduction libre de : australian society for evidence based teaching, [s.d.]. how to give feedback to students, http://www.robeson.k12.nc.us/cms/lib6/nc01000307/ centricity/domain/53/how%20to%20give%20 feedback%20to%20students.pdf

Comment fournir la **rétroaction** aux élèves http://www.pinnacle.org.au/

Évaluation et rétroaction : comment en tirer profit? Une réflexion de Nancy Brassard, professeure à l'ENAP

La rétroaction multitype, Catherine Belec, pédagogie collégiale vol. 29, no 2 hiver 2016.

Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario, Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). Première édition, 1re-12e année, p. 43.

Concept de rétroaction et de pratique réflexive, Ladouceur, P, Dimitri, M.-M et Potvin-. Récupéré du site Écoles et Stratégies 2013, CTREQ,

La rétroaction : élément phare pour l'apprentissage de nos étudiants : Une réflexion de Claude boucher, conseillère pédagogique soutien à l'enseignement et chargée de cours à l'UQAT

Pratiques et interventions reconnues efficaces par la recherche

L'apprentissage visible pour les enseignants, John Hattie, Presse universitaire du Canada, 2017.

Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. Bissonnette, Richard, Gauthier et bouchard, revue de la recherche appliquée sur l'apprentissage, vol. 3, no 1, p. 1-35 (2010).

Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention, Ministère de l'Éducation du Québec, gouvernement du Québec, 2003.

Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, gouvernement du Québec, 2011.

Référentiel d'intervention en écriture pour les élèves de 10 à 15 ans, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, gouvernement du Québec, 2017.

Les fondements de la numératie : une trousse de données probantes destinée aux intervenantes en apprentissage des jeunes enfants, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2010.

Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009.

8 stratégies d'enseignement efficaces selon Hattie et Marzano, http://rire.ctreq.qc.ca/

L'enseignement basé sur des données probantes, http://rire.ctreq.qc.ca/

Les 8 tâches pour mettre en place une expertise collaborative selon John Hattie, http://rire.ctreq.qc.ca/

Différenciation :

Les postulats de BURNS édités dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires » de JP ASTOLFI, 1995

La classe différenciée : répondre aux besoins de tous les élèves, Carol Ann Tomlinson Chenelière/McGraw-Hill, (2003).

Différencier au Quotidien, Jacqueline Caron, Les éditions de la Chenelière Montréal, (2008).

Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport , Gouvernement du Québec , 2014

L'inclusion en immersion, Guide de différenciation pédagogique pour répondre à divers besoins d'apprentissage, Alberta Éducation, Canada, 2007

Conception universelle des apprentissages :

CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wake_eld, MA: Author.

Formation en pédagogie inclusive pour les ENSEIGNANTS-ressource novices: http://inclusion.nbed.nb.ca/Page/Visit?slug=m03-section-2-conception-universelle-de-lapprentissage-cua&module=module-3

RAI :

La réponse à l'intervention -Un modèle efficace de différenciation, Elizabeth Whitten, Kelli J. Esteves, Alice Woodrow .Adaptation : Daniel Demers.ISBN13 : 9782765033820,Copyright : 2012

Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Alain Desrochers, Université d'Ottawa, Line Laplante, Université du Québec à Montréal et Monique Brodeur, Université du Québec à Montréa , Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/ Contributions about learning to read and write - Actes du Symposium international sur la litéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) 2015, pages: 290 – 314. Les Éditions de l'université de Sherbrooke, 2016. ISBN: 978-2-7622-0355-4

Évaluation des apprentissages

Cadres d'évaluation des apprentissages, Ministère de l'Éducation du Québec, 2011.

Guide sur la différenciation pédagogique au primaire, cs Des Navigateurs

Flexibilité, adaptation et modification, guide de référence, cs Beauce Etchemin

Outil de différentiation pédagogique, démarche d'analyse des besoins et répretoire de moyens, cs des Premières Seigneuries

Bulletins

Régime pédagogique, Ministère de l'Éducation du Québec.

Instruction annuelle 2017, Ministère de l'Éducation du Québec.

Programmes

Programme de formation de l'école Québécoise, Ministère de l'Éducation du Québec, 2001

Progression des apprentissages, Ministère de l'Éducation du Québec, 2011.

Caractéristiques des questions éthiques, Luc Bégin,
https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/ressources/medias/ECR_Forum_Questions_ethiques_LB_2007-11-26.pdf

Validation d'une question éthique © Enseigner l'ÉCR!, Université Laval, 2011

EHDAA

Politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ses élèves, Ministère de l'Éducation du Québec, 1999.

L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, (EHDAA), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.