

Document de travail

COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Guide pour le développement et l'évaluation

Outils d'animation

FÉVRIER 2007



















PRODUCTION DU SERVICE DES RESSOURCES ÉDUCATIVES AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE

Une équipe de conseillers pédagogiques

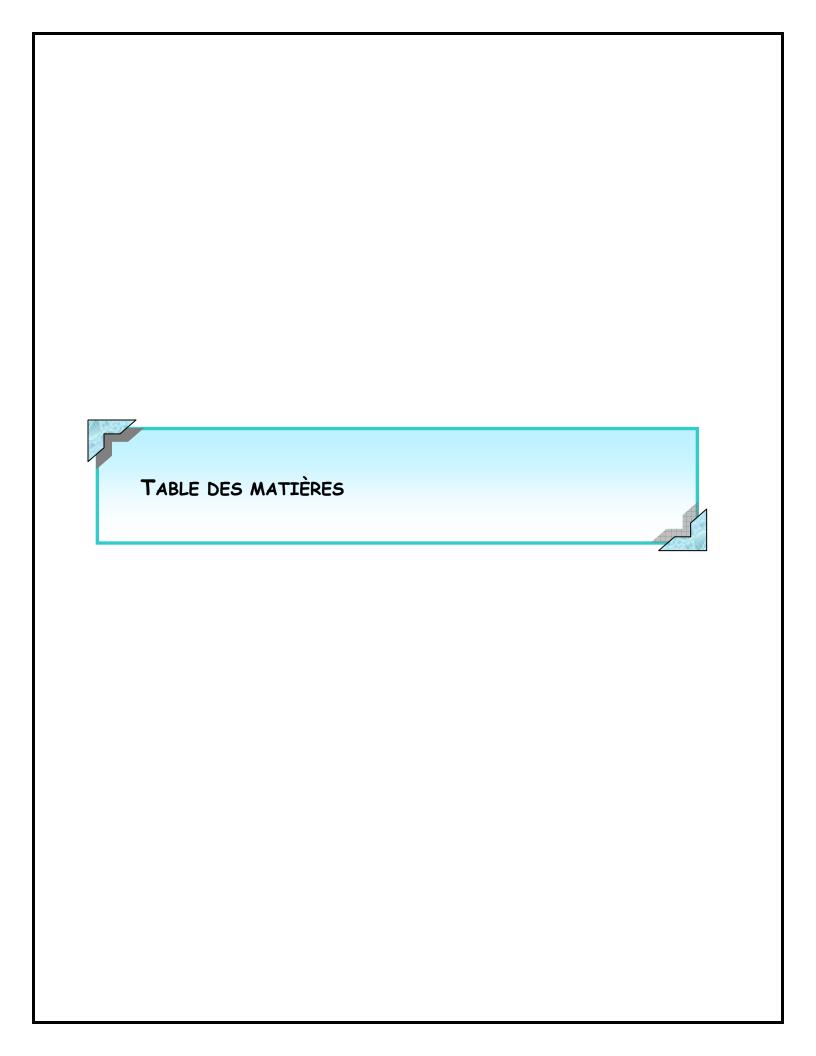


- Suzanne Dion
- Alain Rousseau
- Johanne Thomas

avec la collaboration de Micheline-Joanne Durand, professeure à l'Université de Montréal.

- Les conseillers pédagogiques ayant collaboré à l'élaboration de ce guide :
- Claudine Adam
 - Alexandra Boulianne
 - Manon Bourdeau
 - **Dominique Cardin**
 - Suzanne Dion
 - Ginette Grenier
 - **Guylaine Jacques**
 - Julie Lapierre
 - Marilyn Lassire
 - Lise Leclerc
 - Sylvaine Lefebvre
 - Michel Pelletier
 - Alain Rousseau
 - Johanne Thomas

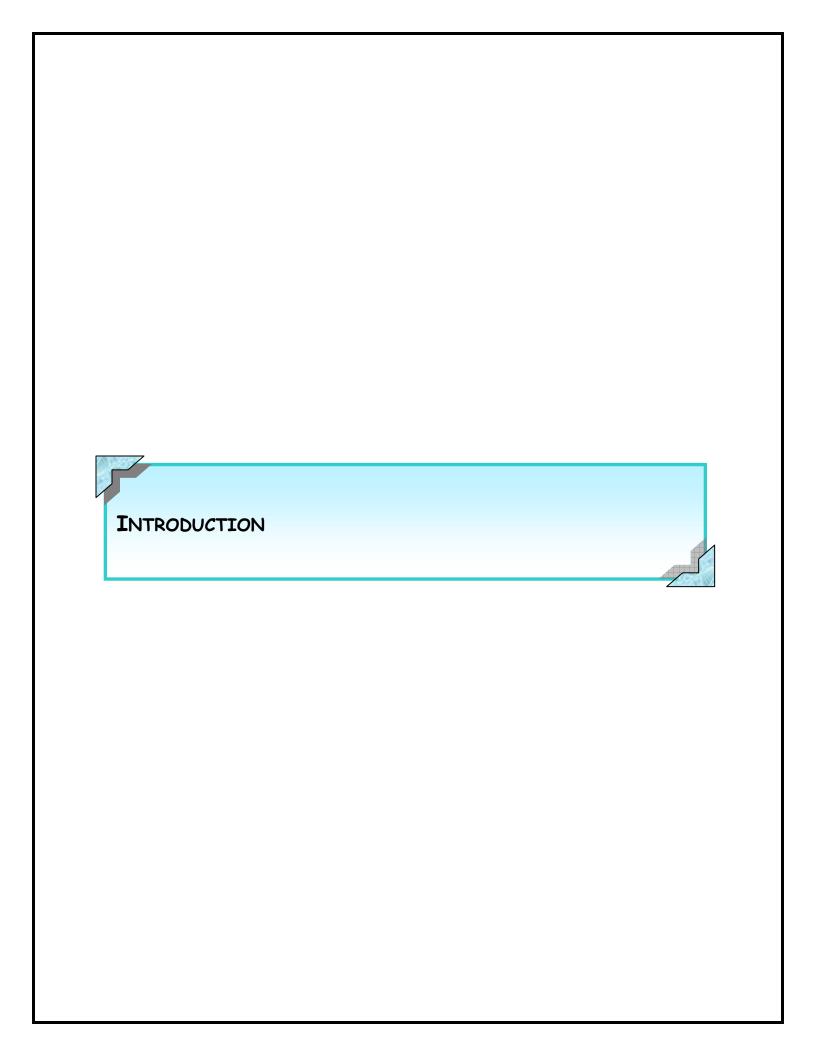
Mise en pages : Cécile Gagnon, secrétaire Relecture : Jocelyne Brault, secrétaire



Introduction	7
Les neuf compétences transversales	11
A. Les compétences d'ordre intellectuel	12
1. Exploiter l'information	13
1.1 Définition conceptuelle A- Composantes de la compétence B- Sens de la compétence C- Critères d'évaluation	14 14
1.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire	16
1.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires A- Zone de proximité	17
1.4. Affiches	20
1.5. Outils pour la prise de l'information	23
2. Résoudre des problèmes	26
A- Composantes de la compétence B- Sens de la compétence C- Critères d'évaluation	26 27
2.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire	28
2.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires A- Zone de proximité	29 29
2.4. Affiches	32
2.5. Outils pour la prise de l'information	35
3. Exercer son jugement critique	44
3.1. Définition conceptuelle	44 46 46
3.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire	48
3.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires A- Zone de proximité B- Apport	50 50 51
3.4. Affiches	53
3.5. Outils pour la prise de l'information	56
4. Mettre en œuvre sa pensée créatrice	59
4.1. Définition conceptuelle	60 60

4.2. Évolution de la compétence transversale aux trois cycles du primaire	61
4.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires	
A- Zone de proximitéB- Apport	
4.4. Affiches	
4.5. Outils pour la prise de l'information	
B. Les compétences d'ordre méthodologique	74
5. Se donner des méthodes de travail efficaces	75
5.1. Définition conceptuelle	75
A- Composantes de la compétence	76
B- Sens de la compétence	
C- Critères d'évaluation	
5.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire	77
5.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires	
A- Zone de proximité	
B- Apport	
5.4. Affiches	
5.5. Outils pour la prise de l'information	83
6. Exploiter les technologies de l'information et de la communication	86
6.1. Définition conceptuelle	86
A- Composantes de la compétence	
B- Sens de la compétence	
C- Critères d'évaluation	
6.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire	89
6.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires	
A- Zone de proximité	
B- Apport	
6.4. Affiches	94
6.5. Outils pour la prise de l'information	97
C. Les compétences d'ordre personnel et social	98
7. Structurer son identité	99
7.1. Définition conceptuelle	99
A- Composantes de la compétence	
B- Sens de la compétence	100
C- Critères d'évaluation	100
7.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire	101
7.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires	102
A- Zone de proximité	102
B- Apport	104
7.4. Affiches	106
7.5. Outils pour la prise de l'information	109

8. Coopérer	112
8.1. Définition conceptuelle	112
A- Composantes de la compétence	113
B- Sens de la compétence	113
C- Critères d'évaluation	113
8.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire	114
8.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires	115
A- Zone de proximité	115
B- Apport	116
8.4. Affiches	118
8.5. Outils pour la prise de l'information	121
D. La compétence d'ordre de la communication	128
9. Communiquer de façon appropriée	129
9.1. Définition conceptuelle	
A- Composantes de la compétence	130
B- Sens de la compétence	
C- Critères d'évaluation	
9.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire	131
9.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires	
A- Zone de proximité	
B- Apport	
9.4. Affiches	136
9.5. Outils pour la prise de l'information	139
Modalités d'évaluation des compétences transversales	140
1. La Loi sur l'instruction publique (normes et modalités) et le Régime pédago	
2. Communication aux parents en cours de cycle et en fin de cycle	
Annexe 1 - Libellés du bulletin	144
Annexe 2 - Libellés du bilan	155
Bibliographie	
a	



APRÈS LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES, VOICI LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES!

Ce que sont les compétences transversales

« Les compétences transversales sont dites transversales en raison de leur caractère générique, en raison du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage et parce qu'elles doivent être promues par tout le personnel de l'école incluant les services de garde. ».² Autrement dit, les compétences transversales peuvent se développer dans la classe, à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation, mais également dans tout autre contexte pertinent de la vie scolaire ou à l'extérieur des murs de l'école.

Les compétences transversales, tout comme les compétences disciplinaires, correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources tant internes (connaissances, stratégies, attitudes, ...) qu'externes (livres, manuels, Internet, personnes-ressources, ...) réutilisées dans différents contextes.

Les compétences transversales sont « complexes, c'est-à-dire qu'elles résident dans l'organisation dynamique de leurs composantes. Elles sont évolutives en ce sens qu'elles prennent appui sur des ressources existantes »³ et se « poursuivent [...] bien au-delà de la fin du primaire ».⁴ De plus, elles sont complémentaires les unes par rapport aux autres.

Pourquoi s'en préoccuper?

À l'école, plusieurs élèves éprouvent des difficultés parce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment des compétences transversales telles que : se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter l'information, ...⁵ Ces compétences sont transversales en ce sens qu'elles ne paraissent pas relever d'une discipline plutôt que d'une autre. Par contre, elles servent d'accélérateur au développement des compétences disciplinaires.

[http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/116/vp116_9.pdf]
² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise* -

¹ Inspiré d'un article paru dans Vie Pédagogique

² MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *Programme de formation de l'école québécoise -*<u>Éducation préscolaire, Enseignement primaire</u>, 2001, p. 12.

³ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, Les compétences transversales – nature et développement (document PowerPoint)- Direction générale de la formation des jeunes.

⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire. Enseignement primaire, 2001, p. 12.

⁵ Actes du 1^{er} Congrès des chercheurs en éducation – site [http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/actes2000/155.pdf]

« Une seconde préoccupation suscite la recherche de compétences transversales : il s'agit de la volonté que ce qu'on apprend dans les différentes matières scolaires serve en dehors de l'école. » Les compétences transversales, de par leur nature, sont en lien avec la réalité quotidienne des personnes et devraient être réutilisées par les élèves tout au long de leur vie. De plus, ce sont des façons de faire et d'être exigées dans le monde du travail d'une société en continuelle évolution.

Il est donc souhaitable que ces compétences soient construites à l'école.

« Il n'est pas nouveau pour les enseignants d'intervenir auprès des élèves en vue de développer des stratégies qui ont des affinités avec les compétences transversales, notamment sur le plan des méthodes de travail, du travail d'équipe, de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. L'élément nouveau est le fait d'en faire un enseignement explicite et d'en rendre compte d'une façon ou d'une autre. » De plus, en développant les compétences transversales, les enseignants d'une même école sentiront le besoin d'établir un suivi d'un cycle à l'autre.

Le Programme d'éducation préscolaire est structuré autour de compétences définies en fonction du développement global de l'enfant. Ces compétences ont le même statut que les disciplinaires mais s'apparentent davantage, de par leur nature, aux compétences transversales. Les compétences à l'éducation préscolaire ont toutes un lien avec l'une ou l'autre des compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise. Le développement des compétences transversales s'amorce donc au préscolaire.

Il serait donc intéressant d'associer les enseignants de maternelle au développement de ces compétences au niveau de l'école.

Les compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise

Neuf compétences transversales regroupées en quatre ordres ont été retenues.

Les compétences d'ordre intellectuel :

- 1. Exploiter l'information
- 2. Résoudre des problèmes
- 3. Exercer son jugement critique
- 4. Mettre en œuvre sa pensée créatrice

Les compétences d'ordre méthodologique :

- 5. Se donner des méthodes de travail efficaces
- 6. Exploiter les technologies de l'information et de la communication

⁶ Actes du 1^{er} Congrès des chercheurs en éducation – site [http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/actes2000/155.pdf]

⁷ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, L'évaluation des compétences transversales – Questions et éléments de réponse – Principales références dans les encadrements ministériels, p. 3.

⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire, 2001, p. 7.

Les compétences d'ordre personnel et social :

- 7. Structurer son identité
- 8. Coopérer

Les compétences d'ordre de la communication :

9. Communiquer de façon appropriée

À la lecture de ce guide, qui fait suite à deux années de recherche-action et à un projet de validation sur le développement et l'évaluation des compétences transversales, l'enseignant acquerra une meilleure compréhension de celles-ci. Différents outils sont suggérés pour soutenir leur développement et leur évaluation, il s'agit de :

- La définition conceptuelle qui décrit la nature et la visée de la compétence ainsi que les composantes, le sens et les critères d'évaluation inscrits au Programme de formation.
- L'évolution de la compétence qui trace un profil de l'élève tout au long de son parcours scolaire.
- La complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires qui permet de mettre en évidence les zones de proximité avec les indicateurs et les compétences disciplinaires au bulletin scolaire tout en précisant l'apport de ces dernières à l'utilisation contextualisée (dans des situations d'apprentissage et d'évaluation) des compétences transversales.
- Les affiches ont été élaborées à partir des composantes et des critères d'évaluation du Programme de formation. Les énoncés en grisé correspondent aux indicateurs du bulletin. Des manifestations observables sont décrites sous chacun des énoncés.
- Les outils de prise d'information permettent de recueillir les données importantes pour porter un jugement sur le développement de la compétence. Ils pourraient être consignés dans un portfolio, par exemple.

Une dernière section propose des modalités d'évaluation en vue de la communication aux parents en cours de cycle et en fin de cycle (bilan).

Finalement, deux annexes qui présentent :

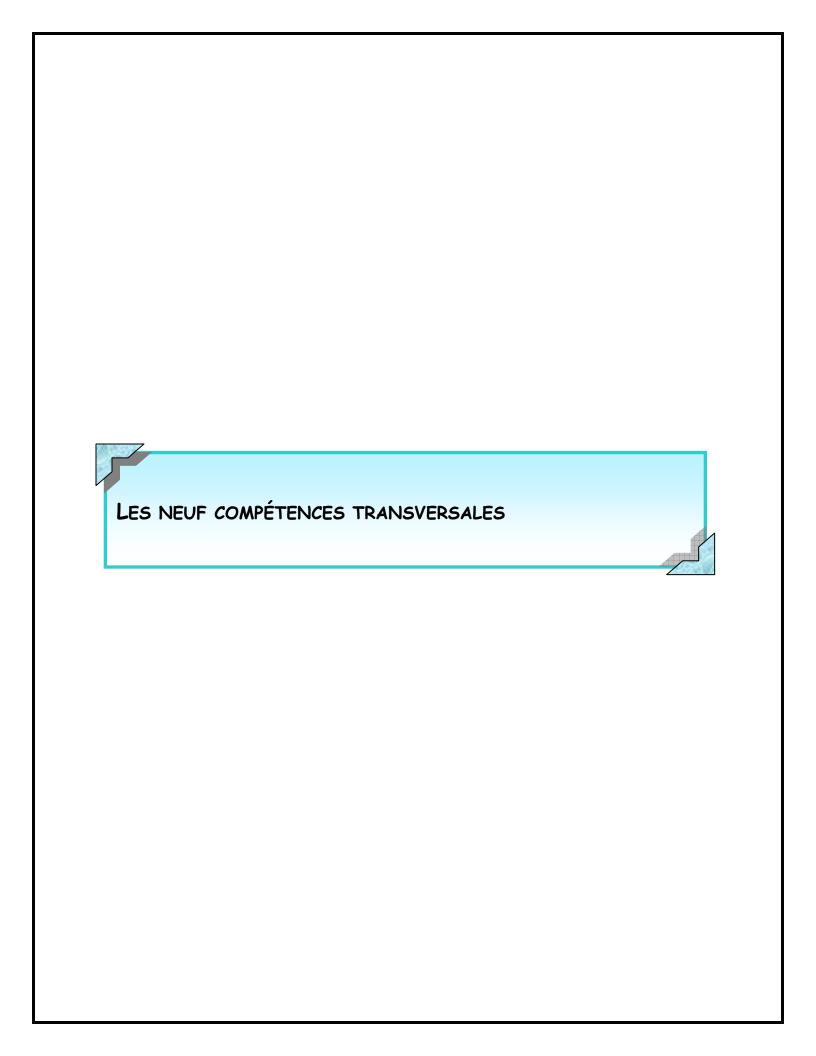
- Annexe A Libellés du bulletin⁹
- Annexe B Libellés du bilan

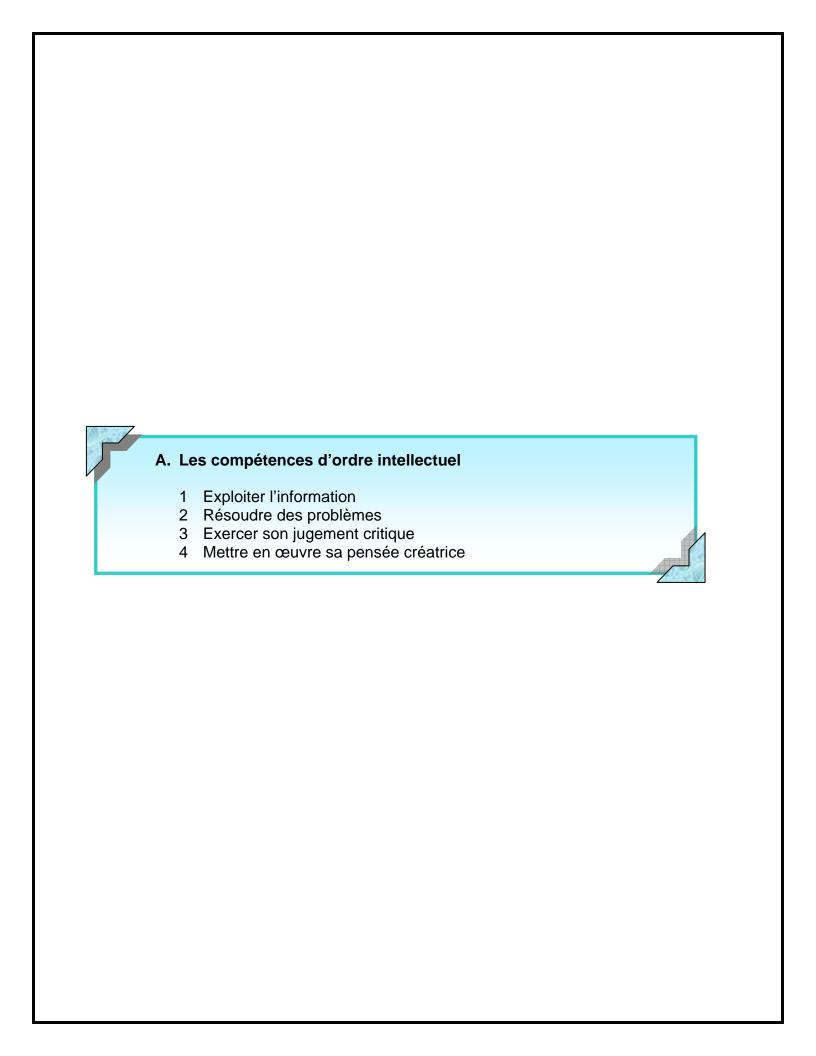
Note:

Les références aux disciplines enseignement moral, enseignement moral et religieux catholique et enseignement moral et religieux protestant ont été volontairement retirées du guide.

Une mise à jour sera faite dès que les documents concernant la discipline éthique et culture religieuse seront disponibles.

⁹ À utiliser par les équipes-écoles qui opteront pour le bulletin comme communication aux parents en cours de cycle.





1. Exploiter l'information



1.1. Définition conceptuelle

« Attention à la noyade cognitive » 10

L'abondance de l'information et son accessibilité entraînent la nécessité pour l'élève de développer des moyens efficaces de recherche, de traitement et de communication de cette information.

L'école d'aujourd'hui n'est plus l'unique source d'information pour les élèves et les enseignants. Dans les classes, ceux-ci ont à composer avec les connaissances sans cesse grandissantes provenant de diverses disciplines, des livres, des journaux, des cédéroms, de la télévision, de l'Internet, de la radio. Le traitement de cette masse d'information est devenu un problème pour tous. Il est donc impératif de trouver un moyen de rendre les élèves habiles à exploiter ce lot d'information, sous peine de les voir « crouler sous un amoncellement inutile ».

La recherche s'avère un moyen connu et courant pour amener les élèves à recueillir l'information mais cette exploitation présente des difficultés pour l'enseignant et les élèves. Faire une recherche se réduit souvent à lire et transcrire (copier et coller) les phrases d'un texte qui parle du sujet à l'étude. Les tâches proposées aux élèves ne forcent pas le traitement de l'information. C'est souvent une tâche qui relève plutôt de la lecture et de la transcription que de l'exploitation de l'information. Les enseignants soucieux de préparer les élèves à évoluer dans cette société du savoir favoriseront des apprentissages permettant d'exploiter cette information. C'est en proposant aux élèves des problématiques qui les obligent à aller chercher de l'information, à l'organiser, à la traiter en faisant de nouveaux liens qu'ils y arriveront.

La littérature associe la compétence « Exploiter l'information » à la « culture », la « maîtrise » ou « l'usage de l'information ». Celle-ci « pourrait être définie comme étant un ensemble d'habiletés permettant d'identifier quelle information est nécessaire, ainsi que de localiser, d'évaluer et d'utiliser l'information trouvée dans une démarche de résolution de problème aboutissant à une communication de l'information retenue et traitée. » ¹¹

Selon McLure (1993), « il s'agit d'un ensemble d'habiletés de résolution de problèmes d'information composé d'un noyau central - les habiletés d'information - et d'au moins quatre autres habiletés associées : habiletés de lecture, d'écriture et de calcul (alphabétisation); habiletés de base pour l'utilisation d'un ordinateur; habiletés de base pour la compréhension des médias et habiletés de base pour l'utilisation de réseaux télématiques. » la conséquent, du fait que l'information soit de plus en plus numérisée, l'utilisation efficace des outils informatiques s'avère essentielle à son exploitation.

-

¹⁰ Titre de la conférence de Jacques Tardif donnée à l'AQUOPS.

[&]quot;Information literacy", Ocotilo Reports '95, Maricopa Center for Learning and Instruction (MCLI), Maricopa County Community College District, Arizona, c1995 dans: [http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/culture.html]

^{12 [}http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/09-bernhard.html]

A- Composantes de la compétence

S'approprier l'information. Sélectionner les sources pertinentes. Recouper les éléments d'information provenant de diverses sources. Dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes. Discerner l'essentiel de l'accessoire. Reconnaître diverses sources d'information. Explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune. Interroger les sources d'information.

EXPLOITER L'INFORMATION

Tirer profit de l'information. Imaginer des utilisations possibles. Formuler des questions. Répondre à ses questions à partir de l'information recueillie. Anticiper de nouvelles utilisations. Respecter les droits d'auteur. Réinvestir dans de nouveaux contextes.

Les composantes de la compétence « Exploiter l'information » ne sont pas organisées sous la forme d'une **démarche** comme celle décrite pour le domaine de l'univers social¹³ du Programme de formation.

B- Sens de la compétence

Il y a à peine deux décennies, l'école était relativement peu touchée par le vieillissement accéléré des connaissances. Bien que les apprentissages de base ne soient pas les plus touchés par le phénomène, plus le niveau de scolarisation est élevé, plus les effets sur les contenus notionnels en sont perceptibles. Aussi, pour leur assurer une souplesse cognitive aujourd'hui indispensable, l'école se doit-elle d'instruire les élèves sur les façons de s'approprier les savoirs autant que sur les savoirs euxmêmes. C'est dans cette perspective que doit être comprise la compétence.

Tandis qu'un bon nombre d'élèves ont accès à diverses sources d'information à la maison, d'autres en sont privés. L'école sera donc l'occasion pour les uns de découvrir leur existence et pour les autres, d'en mieux saisir l'étendue. Dans tous les cas, elle devra leur apprendre à diversifier leurs sources et à y recourir avec facilité et efficacité.

Chacun des domaines d'apprentissage peut constituer un lieu de développement et d'exercice de la compétence à exploiter l'information, un lieu où l'élève apprend à se référer à plus d'une personne, à consulter des livres variés, à recourir à divers médias, dont les médias électroniques.

¹³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, 2001, p. 186.

C- Critères d'évaluation

- Consultation de sources variées
- Sélection de données pertinentes 0 0 0
- Organisation cohérente de
 l'information
- Recours efficace à l'information
 0
 0
- Utilisation dans de nouveaux contextes

Légende*: 0 1 ° cycle 0 2° cycle 0 3° cycle

Cette légende s'applique aussi aux critères d'évaluation des autres compétences.

1.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire

Profil de l'élève tout au long de son parcours scolaire.

L'élève s'initie à la structure logique de :

- sa bibliothèque;
- des livres et des cédéroms qu'il consulte.

1^{ER} CYCLE

Par la lecture, l'élève repère dans diverses sources d'information mises à sa disposition des renseignements intéressants pour lui. [...] 14

Il organise les données recueillies dans des catégories simples. Il répond à ses questions. Il indique l'auteur et le titre du document consulté. Il évalue sa démarche.

L'élève élargit l'éventail des sources auxquelles il se réfère :

Il exploite la structure logique :

- de sa bibliothèque;
- des livres et des cédéroms qu'il consulte.

Il s'initie à la structure logique :

- des sites Web;
- des moteurs de recherche.

2^E CYCLE

Par conséguent, il est plus efficace dans sa recherche d'informations.

« Il est capable de reconnaître les éléments d'information reliés à son questionnement. » ¹⁵ Il organise ses données à l'aide de modèles : organisateurs graphiques, tableaux, ...

Il identifie clairement ses sources d'information à l'aide de fiches de référence simples.

Il évalue sa démarche.

L'élève exploite la structure logique de :

- sa bibliothèque;
- des livres et des cédéroms;
- des revues et journaux;
- des sites Web;
- des moteurs de recherche qu'il consulte.

3^E CYCLE

Par conséquent, il est plus efficace et plus précis dans sa recherche d'informations.

- « Il sait comparer l'information provenant de diverses sources » ¹⁶ : livres, personnes-ressources, cédéroms, sites Web, journaux, revues, ... Il valide son information.
- « [II] sélectionne[r] les éléments d'information appropriés pour répondre à ses besoins. » ¹⁷ Il respecte les droits d'auteurs en évitant le « copier-coller » et en plaçant ses citations entre quillements.
- « [II] organise les éléments d'information qu'il juge pertinents en fonction du but poursuivi. » ¹⁸ Il identifie toutes ses sources d'information correctement.

Il évalue sa démarche.

« Il anticipe occasionnellement de nouvelles utilisations de l'information recueillie. » 19

¹⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, 2001, p. 17.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid

¹⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Échelles des niveaux de compétence – Enseignement primaire, 2002, p. 10.

1.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires

A- Zone de proximité

Il existe une zone de proximité entre la compétence transversale « Exploiter l'information » et des indicateurs et compétences disciplinaires tels qu'on les retrouve dans le bulletin. Le tableau qui suit en fait une énumération.

DISCIPLINES	ÉNONCÉS DE LA COMPÉTENCE OU DES INDICATEURS AU BULLETIN	CYCLE(S)	
Français	Lire et apprécier des textes variés. B. Utilise les stratégies appropriées.	2 ^e cycle	
Trançais	A. S'approprie le contenu des textes en utilisant diverses stratégies.	3 ^e cycle	
Anglais	Utiliser sa compréhension de textes lus ou entendus dans la réalisation de tâches. A. Développe des stratégies. C. Utilise les textes comme sources d'idées et d'information.	2 ^e cycle	
	A. Utilise les stratégies appropriées. D. Sélectionne, organise et résume l'information (PEPALS).	3 ^e cycle	
Mathématique	F. Applique des stratégies appropriées pour trouver une solution.	Aux 3 cycles	
Science et technologie	A. Décrit l'univers matériel et vivant, la terre et l'espace.	Aux 3 cycles	
Géographie, histoire et	D. Décrit les éléments qui composent un paysage.	1 ^{er} cycle	
éducation à la citoyenneté	B. Recherche de l'information C.Organise l'information.	2 ^e et 3 ^e cycles	

¹⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Échelles des niveaux de compétence – Enseignement primaire, 2002, p. 10.

B- Apport

Le texte qui suit décrit l'apport des compétences disciplinaires à l'utilisation des compétences transversales dans des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Toute tâche qui demande aux élèves de chercher de l'information dans différentes sources et d'en faire un traitement dans le but d'en communiquer les résultats peut développer la compétence transversale « Exploiter l'information ». Voici des exemples de tâches.

Lecture et appréciation d'œuvres littéraires

Lorsque l'élève exploite l'information, il le fait souvent par le biais de la lecture de textes informatifs. Outre ces textes, il consulte également des films, des documents audio. Il peut aussi, par une écoute efficace, recueillir de l'information auprès d'une personne-ressource. L'élève développe la compétence « Exploiter l'information » si la tâche exige qu'il consulte plus d'une source d'information, qu'il comprenne l'apport de chacune, ... Une tâche semblable est proposée dans la situation 8 : « Le prix de la paix » du Projet « Que peut-on faire pour changer le monde? » au 3e cycle.

Écriture

L'élève qui écrit « dans ses mots » le résultat de sa recherche, traite l'information qu'il a trouvée. La situation d'apprentissage et d'évaluation 9 « Des kiosques en préparation » du Projet « Qu'est-ce que je peux acheter à la fruiterie? » (2^e année) demande aux élèves d'utiliser les informations recueillies dans les situations précédentes pour réaliser un kiosque d'information sur les achats pouvant être faits dans une fruiterie.

Communication orale

Lorsque l'élève communique oralement les résultats de sa recherche, il tire profit de l'information. Plusieurs situations d'apprentissage et d'évaluation en univers social se terminent de cette façon.

Anglais, langue seconde

Au 2^e et au 3^e cycles, les élèves sont amenés à consulter plusieurs sources documentaires, à traiter l'information et à la communiquer. Les situations d'apprentissage et d'évaluation «*How do I plan a trip?*» au 2^e cycle, «*What can I discover from Coast to Coast?*» et «*The Earth day challenger*» au 3^e cycle proposent des tâches pour exploiter l'information. L'élève qui suit l'anglais langue seconde régulier travaille avec différents types de texte, mais c'est dans le PEPALS qu'il explore les textes informatifs avec plus de profondeur.

Mathématique

En mathématique, l'élève qui doit consulter diverses sources d'information afin d'y trouver ce qui convient le mieux pour réaliser la tâche demandée développe la compétence transversale « Exploiter l'information ». Toute tâche demandant de comparer, de sélectionner, d'organiser l'information (prix, kilométrage, dimensions, etc.) pour ensuite la communiquer permet de développer cette compétence transversale.

Science et technologie

Pour décrire l'univers matériel et vivant, la terre et l'espace, l'élève recourt fréquemment à la cueillette de données qu'il trouve dans différentes sources d'information. Il organise ces informations en vue de répondre au problème et de confirmer ou d'infirmer son hypothèse. Il exploite alors l'information.

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

Le développement de la compétence en univers social « repose sur l'acquisition de connaissances et de concepts qui se rapportent aux territoires et aux sociétés observés. Il exige que l'élève procède à une recherche et réalise une production. »²⁰ L'élève est donc appelé à exploiter l'information.²¹

Pour être en mesure de développer la compétence « Établir des liens entre l'organisation d'une société, son évolution et sa diversité », l'élève doit utiliser une démarche de recherche et de traitement de l'information. Toutes les situations d'apprentissage et d'évaluation des projets en univers social où est traitée la compétence géographie, histoire et éducation à la citoyenneté exploitent l'information.

Arts plastiques, art dramatique, musique et danse

Dans le Projet « Qui sont les artisans du Bas-Canada? », la 8e situation d'apprentissage et d'évaluation demande aux élèves d'utiliser les informations recueillies à la situation précédente pour façonner un personnage représentant un métier exercé autrefois.

Éducation physique et à la santé

La compétence « Adopter un mode de vie sain » demande à l'élève d'exploiter l'information afin de pouvoir par la suite faire des choix éclairés.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Programme de formation de l'école québécoise -Éducation préscolaire, Enseignement primaire, 2001, p. 171.

1.4. Affiches

Les affiches ont été élaborées à partir des composantes et des critères d'évaluation du Programme de formation. Les énoncés en grisé correspondent aux indicateurs du bulletin. Des manifestations observables sont décrites sous chacun des énoncés.



1^{er} cycle

À partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. Je reconnais diverses sources d'information.

- ✓ Je repère où se trouvent les bonnes sources d'information (dans la bibliothèque, dans la classe, ...).
- ✓ J'explore diverses sources d'information (cédérom, livre, ...) en consultant la page-titre, la table des matières et les illustrations.

B. Je m'approprie l'information.

- ✓ Je choisis deux sources d'information pertinentes.
- \checkmark Je repère l'information qui répond à la question.
- ✓ Je classe et je note l'information dans la bonne catégorie.

C. Je tire profit de l'information.

- ✓ Je réponds à la question dans mes mots en utilisant l'information trouvée.
- \checkmark Je relis la question et ma réponse. Je me réajuste, au besoin.
- ✓ Je note le titre et le nom de l'auteur des sources consultées.

- √ J'identifie mes réussites.
- ✓ Je trouve ce que je peux améliorer.
- ✓ Avec l'aide de l'adulte, je me fixe un défi pour la prochaine tâche.

Exploiter l'information

2^e cycle



 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

1. Je reconnais diverses sources d'information.

- ✓ Je fais l'inventaire des sources d'information.
- ✓ J'explore diverses sources d'information (cédérom, livre, ...) en consultant la page-titre, la table des matières, les illustrations et l'index (à l'aide de mots-clés).

2. Je m'approprie l'information.

- ✓ Je choisis au moins deux sources d'information pertinentes.
- ✓ Je dégage l'information qui répond à la question.
- ✓ Je note l'information trouvée dans des organisateurs graphiques, des tableaux, ...

3. Je tire profit de l'information.

- ✓ Je réponds à la question dans mes mots en utilisant l'information trouvée.
- $\checkmark\,$ Je relis la question et ma réponse. Je me réajuste, au besoin.
- ✓ J'identifie mes sources d'information.

- √ J'identifie le point fort de ma démarche.
- √ J'identifie ce que je peux améliorer.
- \checkmark Je me fixe un défi pour la prochaine tâche.

Exploiter l'information

3^e cycle

À partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

1. Je reconnais diverses sources d'information.

- ✓ Je fais l'inventaire des sources d'information.
- ✓ Je consulte efficacement diverses sources d'information.

2. Je m'approprie l'information.

- Je choisis au moins deux sources pertinentes pour valider l'information.
- √ J'extrais l'information qui répond à la question.
- ✓ Je note l'information trouvée dans des organisateurs graphiques, des tableaux, ...

3. Je tire profit de l'information.

- ✓ Je réponds à la question dans mes mots en utilisant l'information trouvée.
- ✓ Je relis la question et ma réponse. Je me réajuste, au besoin.
- \checkmark Je respecte les droits d'auteurs.
- ✓ J'identifie mes sources d'information.

- √ J'identifie le point fort de ma démarche.
- √ J'identifie ce que je peux améliorer.
- \checkmark Je me fixe un défi pour la prochaine tâche.

1.5. Outils pour la prise de l'information

Ces outils permettent de recueillir les données importantes pour porter un jugement sur le développement de la compétence. Ils pourraient être consignés dans un portfolio, par exemple.

Exploiter l'information

1^{er} cycle

Nom :		
Tâche:		
À partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout de pertinent :	autre cor	itexte
A. Je reconnais diverses sources d'information.	Moi	Ens.
Je repère où se trouvent les bonnes sources d'information (dans la bibliothèque, dans la classe,).		
J'explore diverses sources d'information (cédérom, livre,) en consultant la page-titre, la table des matières et les illustrations.		
B. Je m'approprie l'information.		
Je choisis deux sources d'information pertinentes.		
Je repère l'information qui répond à la question.		
Je classe et je note l'information dans la bonne catégorie.		
C. Je tire profit de l'information.		
Je réponds à la question dans mes mots en utilisant l'information trouvée.		
Je relis la question et ma réponse. Je me réajuste, au besoin.		
Je note le titre et le nom de l'auteur des sources consultées.		
D. J'évalue ma démarche.		
J'identifie mes réussites.		
Je trouve ce que je peux améliorer.		
Avec l'aide de l'adulte, je me fixe un défi pour la prochaine tâche.		
Légende :		
Commentaires:		

Exploiter l'information

2^e cycle

•••	Je reconnais diverses sources d'information.	Moi	Ens.
	Je fais l'inventaire des sources d'information.		
	J'explore diverses sources d'information (cédérom, livre,)		
	en consultant la page-titre, la table des matières, les		
	illustrations et l'index (à l'aide de mots-clés).		
B.	Je m'approprie l'information.		
	Je choisis au moins deux sources d'information pertinentes.		
	Je dégage l'information qui répond à la question.		
	Je note l'information trouvée dans des organisateurs		
	graphiques, des tableaux,		
C.	Je tire profit de l'information.		
	Je réponds à la question dans mes mots en utilisant		
	l'information trouvée.		
	To policile question et ma népande. To ma négligate qui bosoin		
	Je relis la question et ma réponse. Je me réajuste, au besoin.		
	J'identifie mes sources d'information.		
D .	·		
D .	J'identifie mes sources d'information.		
D.	J'identifie mes sources d'information. J'évalue ma démarche.		
D .	J'identifie mes sources d'information. J'évalue ma démarche. J'identifie le point fort de ma démarche.		

Exploiter l'information

3^e cycle

Νo	m :	42	
Τâ	che:		/
Àβ	oartir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de to	ut autre co	ntexte
pei	rtinent:		
Α.	Je reconnais diverses sources d'information.	Moi	Ens.
	Je fais l'inventaire des sources d'information.		
	Je consulte efficacement diverses sources d'information.		
В.	Je m'approprie l'information.		
	Je choisis au moins deux sources pertinentes pour valider l'information.		
	J'extrais l'information qui répond à la question.		
	Je note l'information trouvée dans des organisateurs		
	graphiques, des tableaux,		
C.	Je tire profit de l'information.		
	Je réponds à la question dans mes mots en utilisant		
	l'information trouvée.		
	Je relis la question et ma réponse. Je me réajuste, au		
	besoin.		
	Je respecte les droits d'auteurs.		
	J'identifie mes sources d'information.		
D.	J'évalue ma démarche.		
	J'identifie le point fort de ma démarche.		
	J'identifie ce que je peux améliorer.		
	Je me fixe un défi pour la prochaine tâche.		
Lé	gende:		
Col	mmentaires :		

2. Résoudre des problèmes

2.1. Définition conceptuelle

La résolution d'un problème au cœur de l'apprentissage!



La résolution d'un problème est une « démarche méthodique volontaire et orientée en vue de trouver une réponse à une question préoccupante, de déterminer une façon de parvenir à un résultat satisfaisant »²².

Elle « constitue un processus complexe mettant en œuvre des [stratégies] variées qui peuvent s'organiser en plusieurs grandes phases. Plusieurs auteurs distinguent au moins deux phases correspondant respectivement à la construction d'une représentation du problème, d'une part, et à la résolution proprement dite d'autre part ».²³

Elle est aussi « une habileté de base à développer chez l'élève et un moyen à privilégier dans l'enseignement (...) pour développer des connaissances mathématiques (...), des habiletés intellectuelles (...), des attitudes socio-affectives (...), des stratégies de résolution de problèmes »²⁴.

Elle est bien plus qu'une application ou un simple exercice. « Sans aller jusqu'à prétendre (...) qu'un problème doit comporter quelque chose de douloureux, on admettra qu'il faut y retrouver un petit aspect dérangeant, une sorte de provocation, une stimulation; il doit pousser à réfléchir, à se creuser un peu les méninges, il doit forcer à s'engager intellectuellement. »²⁵

« Un problème existe lorsqu'une personne se trouve dans une situation où elle veut faire quelque chose et qu'elle ne sait pas exactement comment s'y prendre ». Il surgit « lorsque quelqu'un poursuit un but et qu'il n'a pas encore déterminé les moyens d'atteindre ce but. »²⁶

« Pour qu'il y ait véritablement apprentissage, il faut procéder à une remise en question du savoir acquis. La meilleure façon d'y arriver est la résolution de problèmes, qui est appelée à jouer un rôle central dans l'apprentissage. »²⁷ « Un des points forts d'un apprentissage par problèmes est qu'il favorise le développement des compétences. »²⁸

Certains liens peuvent être faits avec d'autres compétences transversales. La résolution d'un problème exige de la créativité et la combinaison de connaissances et d'habiletés. Elle force à plus de recherches, exige des raisonnements, et pour cela, elle requiert du temps. La résolution d'un problème fait appel à un travail de coopération. « Le travail de résolution peut se faire individuellement ou en équipe de diverses tailles. »²⁹

Annick FAGNANT et Isabelle DEMONTY avec la collaboration de Michèle LEJONG, Résoudre des problèmes : pas de problème!, Bruxelles, Éditions de Boeck, 2005, p. 14-15.
 L. POIRIER, Enseigner les maths au primaire, Éditions du Renouveau pédagogique, 2001, p. 5.

²² R. LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation,* Guérin, 2005, p. 1183.

²³ Annick FAGNANT et Isabelle DEMONTY avec la collaboration de Michèle LEJONG, *Résoudre des problèmes : pas de problème*!, Bruxelles, Éditions de Boeck, 2005, p. 13.

²⁴ Jean J. DIONNE avec la collaboration de Hermelle VÉZINA, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*, Montréal, Éditions Gaétan Morin, 1995, p. 228.

²⁵ Ibid. p. 229.

²⁸ G. SCALLON, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Éditions du Renouveau pédagogique, 2004, p. 142.

²⁹ Jean J. DIONNE avec la collaboration de Hermelle VÉZINA, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*, Montréal, Éditions Gaétan Morin, 1995, p. 234.

A- Composantes de la compétence

Analyser les éléments de la situation. Cerner le contexte, en percevoir les éléments déterminants et les liens qui les unissent. Reconnaître les ressemblances avec des situations semblables résolues antérieurement.

Évaluer sa démarche. Effectuer un retour sur les étapes franchies. Dégager les éléments de réussite et analyser les difficultés rencontrées. Imaginer des pistes de solution. Générer et inventorier des pistes de solution. En examiner la pertinence. En apprécier les exigences et les conséquences. Se représenter la situation-problème résolue.

Résoudre des Problèmes Mettre à l'essai des pistes de solution. Choisir une piste de solution, la mettre en pratique et juger de son efficacité. Choisir et mettre à l'essai une autre piste, au besoin.

Adopter un fonctionnement souple. Reprendre les exercices précédents dans l'ordre ou le désordre autant de fois que nécessaire pour résoudre le problème.

B- Sens de la compétence

La démarche de résolution de problèmes s'étend à toutes les sphères de l'activité humaine. Au quotidien, une multitude de situations exigent que nous réagissions. Il nous faut faire des choix, opter pour une réponse parmi un éventail de possibilités qui ne sont pas toutes d'égale valeur. Développer l'habileté à gérer rationnellement ces situations peut se révéler fort utile lorsque l'enjeu est important. C'est cette habileté qui est en cause dans la compétence à résoudre des problèmes.

Son caractère transversal est aussi confirmé par la présence de compétences disciplinaires modelées sur le processus de résolution de problèmes, par exemple en mathématique et en science, et par la multiplicité des problèmes à portée didactique que peuvent imaginer les enseignants, toutes disciplines confondues. Dans le premier cas, développement de compétence et apprentissage disciplinaire chevauchent. Dans le second, la situation-problème devient un outil pédagogique au service des apprentissages disciplinaires.

Le plus souvent, il lui faudra faire des retours en arrière parce qu'il aura mal évalué un aspect du problème ou parce que la solution retenue ne sera pas la bonne. Dans la pratique, cela signifie qu'il n'est pas toujours facile de savoir où il en est, tellement le va-et-vient est rapide et incessant entre les essais et les réajustements. Ce fonctionnement souple constitue, lorsqu'il est raisonné et contrôlé, le processus de résolution de problèmes. Le rôle de l'école est d'amener l'élève à bien le comprendre et à en systématiser l'utilisation.

Leieve dont parvenir a reconnantre, dans une situation complexe, les éléments qui définissent le problème. Il doit apprendre à s'appuyer sur les ressources internes et externes dont il dispose pour imaginer diverses solutions et mettre en pratique celle qui lui paraîtra la plus appropriée, compte tenu du contexte et des objectifs qu'il poursuit. Il découvrira aussi qu'il peut y avoir plusieurs démarches pour résoudre un problème et que certaines sont plus efficaces que d'autres.

C- Critères d'évaluation

- Pertinence des éléments identifiés
 0
 0
- Formulation de solutions plausibles et imaginatives
 ② ⑥
- Utilisation de stratégies efficaces et variées
 O
- Dynamisme de la démarche
 O
- Reconnaissance des éléments de réussite et de difficulté
 ② ③
- Transposition des stratégies développées à d'autres situations
 ② ③

2.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire

Profil de l'élève tout au long de son parcours scolaire.

1^{ER} CYCLE

L'élève, devant une situation simple, identifie le problème et énumère certains éléments déterminants. Il imagine une seule piste de solutions à la fois et l'expérimente en utilisant des stratégies connues ou une démarche guidée. Il est capable de reprendre une nouvelle piste de solutions si le résultat est insatisfaisant. Lorsque le problème est résolu, il nomme une action réussie et une difficulté rencontrée, car l'analyse de celles-ci lui est difficile.

2^E CYCL F

L'élève, devant une situation, identifie le problème et sélectionne quelques éléments importants. Il fait des liens avec des problèmes semblables déjà vécus. Il imagine plus d'une piste de solutions sans nécessairement les justifier. Il les valide et expérimente celle qu'il croit plus appropriée à la situation. Il utilise des stratégies qu'il juge efficaces et les ajuste au besoin. Il est capable de reprendre quelques éléments de sa démarche si le résultat est insatisfaisant. Il devient plus habile à relier le résultat obtenu à sa démarche et il propose des améliorations.

3^E CYCLE

L'élève, devant une situation complexe, identifie le problème et sélectionne les éléments les plus pertinents. Il fait des liens avec des problèmes semblables déjà vécus. Il tient compte des exigences et entrevoit les conséquences de plusieurs pistes de solutions. Il expérimente celle qu'il juge la plus appropriée à la situation en reprenant des stratégies qu'il reconnaît comme efficaces. Il ajuste sa démarche au besoin. Il est capable de reprendre une nouvelle piste de solution si le résultat est insatisfaisant. Il fait un lien entre la problématique et sa solution et entrevoit d'autres occasions d'utiliser la même démarche.

2.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires

A- Zone de proximité

Il existe une zone de proximité entre la compétence transversale « Résoudre des problèmes » et des indicateurs et compétences disciplinaires tels qu'on les retrouve dans le bulletin. Le tableau qui suit en fait une énumération.

Le caractère transversal de la compétence « Résoudre des problèmes » est mis en évidence par la présence du processus de résolution de problème dans les compétences disciplinaires : mathématique et science et technologie. Dans plusieurs situations d'apprentissage et d'évaluation, les élèves ont à résoudre des problème.

DISCIPLINES	ÉNONCÉS DE LA COMPÉTENCE OU DES INDICATEURS AU BULLETIN	CYCLE(S)
Mathématique	Résoudre des situations-problèmes mathématiques.	Aux trois cycles
Science et	Explorer une problématique de l'environnement immédiat.	1 ^{er} cycle
technologie	Résoudre une problématique de l'environnement immédiat.	2 ^e et 3 ^e cycles

B- Apport

Le texte qui suit décrit l'apport des compétences disciplinaires à l'utilisation des compétences transversales dans des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Toutes les situations d'apprentissage et d'évaluation travaillées à partir d'un problème formulé sous la forme d'une question amènent les élèves à développer la compétence transversale « Résoudre des problèmes ».

Communication orale

La compétence « Communiquer oralement » implique des situations d'interaction qui favorisent les comportements liés à l'accueil de l'autre, à la valorisation et à l'entraide. Ce sont aussi des occasions d'apprendre à communiquer de façon appropriée et à résoudre des problèmes en collaboration avec ses pairs. La composante « Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation de communication » est directement en lien avec les composantes de la transversale « Résoudre un problème ». L'élève doit faire l'analyse de la situation avant de décider de la stratégie à déployer et de la mettre à l'essai. Selon les réactions de son partenaire, il devra évaluer sa démarche et apporter les correctifs.

Mathématique

La compétence « Résoudre une situation-problème mathématique » constitue l'une des trois compétences de la discipline. Cette compétence est particulièrement rattachée à la transversale puisqu'elle propose, par ses composantes, une démarche de résolution de problèmes.

Science et technologie

La compétence « Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique » constitue l'une des trois compétences de la discipline. Les trois composantes de cette compétence se rapprochent de celles de la transversale. À peu de choses près, ce sont les mêmes. On peut donc affirmer qu'elles sont imbriquées l'une dans l'autre. « La science et la technologie s'efforcent de résoudre les problèmes qui proviennent de multiples questions dont les réponses ne sont pas parfaitement claires ou satisfaisantes (...) »³⁰.

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

Une démarche de recherche et de traitement de l'information est précisée dans les savoirs essentiels de cette discipline.³¹ Ainsi, tous les projets en univers social demandent aux élèves de chercher des informations et de les traiter afin de résoudre un problème formulé sous forme de question.

³⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, 2001, p. 150.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire, 2001, p. 186.

Arts plastiques, art dramatique, musique et danse

La compétence transversale se retrouve dans la plupart des compétences de ce domaine. Les étapes de la démarche de création sont étroitement liées à la transversale « Résoudre des problèmes ». Certaines stratégies peuvent être associées aux composantes de la compétence transversale.³²

Éducation physique et à la santé

Deux des composantes de la compétence « Agir dans divers contextes de pratiques d'activités physiques » sont en lien étroit avec celles de la transversale. L'élève doit analyser la situation, puis faire un choix d'actions avant de les exécuter et d'évaluer sa démarche. Par ailleurs, « les stratégies cognitives exploitées pour résoudre des problèmes d'exécution exigent notamment de l'élève (...), qu'il résolve des problèmes, ... »³³.

La compétence « Interagir dans divers contextes de pratiques d'activités physiques » demande aux élèves d'élaborer un plan d'action en vue de freiner la stratégie d'une autre équipe, de déjouer cette même équipe ou de trouver les actions les plus efficaces dans la réalisation d'une tâche. Cette tâche est une résolution de problèmes.

³³ Ibid. p. 258.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire, 2001, p. 193.

2.4. Affiches

Les affiches ont été élaborées à partir des composantes et des critères d'évaluation du Programme de formation. Les énoncés en grisé correspondent aux indicateurs du bulletin. Des manifestations observables sont décrites sous chacun des énoncés.

Résoudre des problèmes

1^{er} cycle



 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. J'analyse les éléments du problème.

- √ Je décris le problème.
- ✓ Je nomme des éléments liés au problème.
- √ J'associe le problème à d'autres déjà vécus.

B. J'imagine des pistes de solutions.

✓ Je nomme des pistes de solutions possibles.

C. Je mets à l'essai des pistes de solutions.

- \checkmark J'expérimente une piste de solution.
- √ J'utilise des stratégies connues pour m'aider dans ma démarche.
- ✓ Je valide ma solution.
- ✓ Au besoin, j'expérimente une autre piste de solution.

- ✓ Je nomme une action réussie.
- √ Je nomme une difficulté éprouvée.

Résoudre des problèmes





 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. J'analyse les éléments du problème.

- √ Je décris le problème.
- ✓ Je sélectionne quelques éléments importants.
- √ J'associe le problème à d'autres déjà vécus.

B. J'imagine des pistes de solutions.

- ✓ Je nomme des pistes de solutions déjà utilisées dans un problème semblable.
- √ Je compare mes pistes de solutions avec mes pairs.

C. Je mets à l'essai des pistes de solutions.

- √ J'expérimente une piste de solution que je juge appropriée.
- √ J'utilise des stratégies efficaces pour m'aider dans ma démarche.
- ✓ Au besoin, j'ajuste ma démarche.
- ✓ Je valide ma solution.
- ✓ Au besoin, j'expérimente une autre piste de solution.

- √ J'identifie quelques réussites.
- ✓ Je propose quelques améliorations souhaitables.

Résoudre des problèmes





 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. J'analyse les éléments du problème.

- ✓ Je décris le problème.
- ✓ Je sélectionne les éléments les plus pertinents.
- √ J'associe le problème à d'autres déjà vécus.

B. J'imagine des pistes de solutions.

- ✓ Je nomme des pistes de solutions efficaces déjà utilisées dans un problème semblable.
- ✓ J'entrevois les exigences ou les conséquences de quelques pistes de solutions.

C. Je mets à l'essai des pistes de solutions.

- ✓ J'expérimente la piste de solution la plus appropriée au contexte.
- √ J'utilise des stratégies variées et efficaces.
- ✓ Au besoin, j'ajuste ma démarche.
- ✓ Je valide ma solution.
- ✓ Au besoin, j'accepte d'expérimenter d'autres pistes de solution.

- ✓ Je fais un lien entre la solution et la problématique.
- √ J'identifie mes réussites.
- \checkmark Je propose les améliorations souhaitables.

2.5. Outils pour la prise de l'information

Nom : _____

Ces outils permettent de recueillir les données importantes pour porter un jugement sur le développement de la compétence. Ils pourraient être consignés dans un portfolio, par exemple.

Résoudre des problèmes





Tâche :					_	
À partir d'une situati pertinent:	on d'apprentissage	et d'évaluation	ou de	tout	autre	contexte

<u>A</u> .	J'analyse les éléments du problème.	Élève
	Je décris le problème.	
	Je nomme des éléments liés au problème.	
	J'associe le problème à d'autres déjà vécus.	
В.	J'imagine des pistes de solutions.	
	Je nomme des pistes de solutions possibles.	
C.	Je mets à l'essai des pistes de solutions.	
	J'expérimente une piste de solution.	
	J'utilise les stratégies connues pour m'aider dans ma démarche.	
	Je valide ma solution.	
	Au besoin, j'expérimente une autre piste de solution.	
D.	J'évalue ma démarche.	
	Je nomme une action réussie.	
	Je nomme une difficulté éprouvée.	

Résoudre des problèmes 2º cycle

Nom:



	he : artir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre	contexte
•	tinent:	
A.	J'analyse les éléments du problème.	Élève
	Je décris le problème.	
	Je sélectionne quelques éléments importants.	
	J'associe le problème à d'autres déjà vécus.	
В.	J'imagine des pistes de solutions.	
	Je nomme des pistes de solutions déjà utilisées dans un problème semblable.	
	Je compare mes pistes de solutions avec mes pairs.	
C.	Je mets à l'essai des pistes de solutions.	
	J'expérimente une piste de solution que je juge appropriée.	
	J'utilise des stratégies efficaces pour m'aider dans ma démarche.	
	Au besoin, j'ajuste ma démarche.	
	Je valide ma solution.	
	Au besoin, j'expérimente une autre piste de solution.	
D.	J'évalue ma démarche.	
	J'identifie quelques réussites.	
	Je propose quelques améliorations souhaitables.	
Lé	gende :	

Résoudre des problèmes 3º cycle





).
âcl	ne:	_
•	artir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre inent :	contex
A .	J'analyse les éléments du problème.	Élève
	Je décris le problème.	
	Je sélectionne les éléments les plus pertinents.	
	J'associe le problème à d'autres déjà vécus.	
В.	J'imagine des pistes de solutions.	
	Je nomme des pistes de solutions efficaces déjà utilisées dans un problème semblable.	
	J'entrevois les exigences ou les conséquences de quelques pistes de solutions.	
C.	Je mets à l'essai des pistes de solutions.	
	J'expérimente la piste de solution la plus appropriée au contexte.	
	J'utilise des stratégies variées et efficaces.	
	Au besoin, j'ajuste ma démarche.	
	Je valide ma solution.	
	Au besoin, j'accepte d'expérimenter d'autres pistes de solution.	
D.	J'évalue ma démarche.	
	Je fais un lien entre la solution et la problématique.	
	J'identifie mes réussites.	
	Je propose les améliorations souhaitables.	

1^{er} cycle



1. J'analyse les éléments du problème.	Élève	En
Je décris le problème.		
Je nomme les éléments liés au problème.		
J'associe le problème à d'autres déjà vécus.		
3. J'imagine des pistes de solutions.		
Je nomme des pistes de solutions possibles.		
C. Je mets à l'essai des pistes de solutions.		
J'expérimente une piste de solution.		
J'utilise les stratégies connues pour m'aider dans ma démarche.		
Je valide ma solution.		
Au besoin, j'expérimente une autre piste de solution.		
) J'évalue ma démarche.		
Je nomme une action réussie.		
Je nomme une difficulté éprouvée.		





Nom:	
Tâche:	

 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. J'analyse les éléments du problème.	Élève	Ens.
Je décris le problème.		
Je sélectionne quelques éléments importants.		
J'associe le problème à d'autres déjà vécus.		
B. J'imagine des pistes de solutions.		
Je nomme des pistes de solutions déjà utilisées dans un problèm semblable.	е	
Je compare mes pistes de solutions avec mes pairs.		
C. Je mets à l'essai des pistes de solutions.		
J'expérimente une piste de solution que je juge appropriée.		
J'utilise des stratégies efficaces pour m'aider dans ma démarche	г.	
Au besoin, j'ajuste ma démarche.		
Je valide ma solution.		
Au besoin, j'expérimente une autre piste de solution.		
D. J'évalue ma démarche.		
J'identifie quelques réussites.		
Je propose quelques améliorations souhaitables.		
Légende :		

3^e cycle



Nom:	Ĭ	
\grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout aut pertinent :	re conte	exte
A. J'analyse les éléments du problème.	Élève	Ens.
Je décris le problème.		
Je sélectionne les éléments les plus pertinents.		
J'associe le problème à d'autres déjà vécus.		
B. J'imagine des pistes de solutions.		
Je nomme des pistes de solutions efficaces déjà utilisées dans un problème semblable.		
J'entrevois les exigences ou les conséquences de quelques pistes de solutions.		
C. Je mets à l'essai des pistes de solutions.		
J'expérimente la piste de solution la plus appropriée au contexte.		
J'utilise des stratégies variées et efficaces.		
Au besoin, j'ajuste ma démarche.		

D. J'évalue ma démarche.

Je valide ma solution.

Je fais un lien entre la solution et la problématique.

Au besoin, j'accepte d'expérimenter d'autres pistes de solution.

J'identifie mes réussites.

Je propose les améliorations souhaitables.

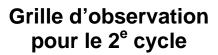
Légende :

Grille d'observation pour le 1^{er} cycle



Situation d'apprentissage et d'évaluation :

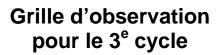
Situation d'apprentissage et d'évaluation :													
<u>Légende</u> :	L'élève analyse les éléments du problème.			L'élève analyse les éléments du II imagine des pistes II met à l'ess						des piste ions.	II évalue sa démarche.		
<u>Élève</u> :	Il décrit le problème. Il nomme les éléments liés au problème. Il associe le problème à d'autres déjà vécus.		II nomme des pistes de solutions possibles.	Il expérimente une piste de solution.	Il utilise des stratégies connues.	II valide sa solution.	Au besoin, il expérimente une autre piste de solution.	Il nomme une action réussie.	Il nomme une difficulté éprouvée.				





Situation d'apprentissage et d'évaluation :

<u>Légende</u> :	L'élève analyse les éléments du problème.			II imaç des pi de solu	gine stes	ll m	et à l'e: s	II évalue sa démarche.				
<u>Élève</u> :	Il décrit le problème.	Il sélectionne quelques éléments importants.	Il associe le problème à d'autres déjà vécus.	Il nomme des pistes de solutions déjà utilisées dans un problème semblable.	Il compare ses pistes de solutions avec ses pairs.	Il expérimente une piste de solution qu'il juge appropriée.	Il utilise des stratégies efficaces.	Au besoin, il ajuste sa démarche.	Il valide sa solution.	Au besoin, il expérimente une autre piste de solution.	II identifie quelques réussites.	Il propose quelques améliorations souhaitables.





Situation d'apprentissage et d'évaluation :

Situation d'apprentissage et d'évaluation :													
<u>Légende</u> :	élé	e analy ments roblèm	du	Il imagine des pistes de solutions. solutions.						es de	II évalue sa démarche.		
<u>Élèves</u> :	Il décrit le problème.	Il sélectionne les éléments plus pertinents.	ll associe le problème à d'autres déjà vécus.	Il nomme des pistes de solutions efficaces déjà utilisées dans un problème semblable.	Il entrevoit les exigences ou les conséquences de quelques pistes de solutions.	Il expérimente la piste de solution la plus appropriée au contexte.	Il utilise des stratégies variées et efficaces.	Au besoin, il ajuste sa démarche.	Il valide sa solution.	Au besoin, il accepte d'expérimenter d'autres pistes de solution.	Il fait un lien entre la solution et la problématique.	II identifie quelques réussites.	Il propose les améliorations souhaitables.
<u> </u>													

3. Exercer son jugement critique



3.1. Définition conceptuelle

Penser fait partie de la nature humaine. Toutefois, laissées à elles-mêmes, une grande partie de nos pensées sont biaisées, déformées, partiales, insuffisamment fondées et colorées par nos préjugés. Pourtant, la qualité de notre vie et de ce que nous produisons, faisons ou construisons, dépend précisément de la qualité de nos pensées.³⁴

« L'exercice du jugement critique demeure, même pour l'adulte, une démarche exigeante. Cet exercice suppose que l'on soit capable de dépasser les stéréotypes, les préjugés, les idées préconçues et les évidences intuitives au profit d'une <u>analyse rigoureuse</u> sans laquelle la simple expression d'une opinion tient souvent lieu de jugement. Quel que soit l'objet de la réflexion, il faut pouvoir apprécier les enjeux, considérer les faits, en évaluer l'exactitude et les mettre en perspective de façon à relativiser sa position. Cela demande <u>l'exploration et la confrontation de points de vue diversifiés, la recherche d'arguments et le recours à des critères.</u> »³⁵

En résumé, exercer son jugement critique consiste à se questionner, à remonter aux faits, à explorer différents points de vue, à s'appuyer sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques pour finalement adopter une position, exprimer son jugement et accepter de le revoir à la lumière des arguments apportés par les autres.

Qu'entend-on par des repères logiques, éthiques et esthétiques?

Repères logiques

La logique fait référence à une façon de raisonner juste, rigoureuse, méthodique, cohérente.

L'enseignant qui désire enseigner à ses élèves qu'il est important de s'appuyer sur des repères logiques pourra les sensibiliser aux différentes <u>erreurs de logique</u> d'un raisonnement, d'une démarche expérimentale ou autre.

Voici quelques exemples d'erreurs de logique :

- faire une généralisation à partir d'un échantillonnage insuffisant. Ainsi, il serait faux de dire que <u>toutes</u> les filles font de l'intimidation verbale, après avoir constaté que <u>deux</u> filles de la classe affichent ce genre de comportement.
- mener une démarche expérimentale boiteuse. Ainsi, des élèves qui voudraient déterminer, parmi une variété de tissus, lesquels sont les plus imperméables, et qui ne feraient pas subir le même traitement à tous les échantillons de tissus (quantité d'eau versée, durée de mise en contact de l'eau et du tissu, tension du tissu, etc.) commettraient une erreur de logique.

Traduction libre d'un extrait d'article de Michael Scriven & de Richard Paul, intitulé *Defining Critical Thinking*: [http://www.criticalthinking.org/aboutCT/definingCT.shtml]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement secondaire premier cycle, 2003, p. 40.

EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE

Repères éthiques

Les repères éthiques d'une personne ou d'un groupe se retrouvent dans trois grandes catégories. Premièrement, les <u>prescriptions sociales</u> de l'environnement dans lequel il se trouve (lois, règlements, principes, règles de vie, etc.). Deuxièmement, une <u>vision du monde et de l'être humain</u> et, finalement, <u>les valeurs</u>.

Ces trois grandes catégories portent aussi le nom de référentiel moral. Ce référentiel influence autant les pensées que les actions.

Repères esthétiques

Pendant des siècles, <u>esthétique</u> a été synonyme de <u>beau</u>, d'<u>harmonieux</u>. L'art contemporain amène une autre vision de l'esthétique en proposant plusieurs façons de voir une œuvre, en fonction d'une pluralité de critères. Si, par exemple, une œuvre a pour but de refléter la misère des bidonvilles, il y a fort à parier qu'elle ne sera pas <u>belle à voir</u>, au sens classique du terme. Parmi les critères retenus pour juger de cette œuvre, on pourrait retenir la cohérence des moyens retenus avec le but recherché, l'impact affectif de l'œuvre, peut-être la créativité ou l'ingéniosité dont a fait preuve l'artiste, etc.

Amener les élèves à s'appuyer sur des repères esthétiques pour juger d'une œuvre peut consister à les amener à l'examiner selon les critères de son époque, selon sa construction générale, la technique et les moyens utilisés, ce qu'elle veut dire; à se prononcer sur son originalité, son efficacité, ses forces et ses faiblesses, etc.

Toute œuvre, qu'elle soit littéraire, musicale, plastique ou dramatique, a son langage avec lequel l'élève doit se familiariser pour pouvoir porter un jugement critique.

Cette compétence est en lien avec d'autres compétences transversales.

- Mettre en oeuvre sa pensée créatrice :
 Le développement de la pensée critique vise à <u>évaluer des idées générées par le développement de la pensée créatrice.</u>
- Exploiter l'information : L'exercice du jugement critique <u>s'appuie d'abord sur une recherche et un traitement</u> rigoureux de l'information.

Elle est également en lien avec le domaine général de formation « Médias »

Le domaine général de formation **Médias** favorise le développement du sens critique et éthique à l'égard des médias. La situation d'apprentissage et d'évaluation « *Le poids vert de l'actualité »* amène les élèves à prendre position sur la place que les médias accordent aux énergies renouvelables.

EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE

A- Composantes de la compétence

Construire son opinion. Cerner la question, l'objet de réflexion. En apprécier les enjeux sur le plan logique, éthique ou esthétique. Remonter aux faits, en vérifier l'exactitude et les mettre en perspective. Explorer différentes options et points de vue possibles ou existants. S'appuyer sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques. Adopter une position.

EXERCER SON

Exprimer son jugement.
Articuler et communiquer son point de vue. Justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments.

Relativiser son jugement. Comparer son jugement à ceux des autres. Reconsidérer sa position. Évaluer la part de la raison et de l'affectivité dans sa démarche. Reconnaître ses préjugés. Reprendre sa démarche au besoin.

B- Sens de la compétence

Porter un jugement est un exercice auquel on s'adonne pour orienter ses actions, de quelque nature qu'elles soient, pour influer sur celles d'autrui ou pour le simple plaisir de l'exercice. Il n'est pas de sphère de l'activité humaine qui y échappe. Du politique au religieux en passant par le moral, le scientifique, l'artistique, le ludique ou le sportif, aucun univers n'est épargné. Le monde des idées, du travail, des affaires, de la consommation, de la justice, des médias, des loisirs, etc., sont autant d'espaces qui prêtent à jugement.

L'école a un rôle important à jouer pour étoffer la capacité de juger de l'élève, pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites. L'exercice du jugement ne prend tout son sens que s'il s'inscrit dans un processus continu et l'école, en raison des disciplines et des thématiques qu'elle aborde, est particulièrement bien placée pour en favoriser l'émergence et l'enrichissement.

C- Critères d'évaluation

Critères d'évaluation

- Formulation adéquate de la question et de ses enjeux
- 0 0 6
- Vérification de l'exactitude des données
- 0 0 0
- Pertinence des critères d'appréciation
- 0 0 0
- Cohérence entre le jugement et ses référents
- 0 0 0
- Justification nuancée du jugement
- 0 0 0
- Ouverture à la remise en question du jugement
- 000

3.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire

Profil de l'élève tout au long de son parcours scolaire.

Du premier au troisième cycle du primaire :

Le développement du jugement critique, lorsqu'il s'applique à des enjeux d'ordre éthique, est tributaire du développement du jugement moral. Lorsqu'il s'applique à des enjeux d'ordre logique, on peut croire qu'il sera tributaire des étapes du développement logique, telles que décrites, notamment, par Piaget. Au regard de l'exercice du jugement critique, on devra donc s'attendre à des différences marquées du niveau potentiel de compétence d'un enfant qui entre au 1 er cycle par rapport à celui d'un élève du 3 cycle.

1^{ER} CYCLE

<u>Au niveau de la construction de son opinion</u>, « l'élève explore différentes facettes d'une question ou d'une situation ». Malgré qu'il reconnaisse les différences entre ce qu'il pense et ce que pensent les autres, il a tendance à adhérer à une opinion toute faite.

<u>Au niveau de l'expression de son jugement</u>, il émet son opinion ou il se rallie à celle d'une personne ou d'un groupe. Il dit pourquoi il émet telle ou telle opinion.

<u>Au niveau de la construction de son opinion</u>, l'élève est en mesure de formuler une question ou de décrire une situation et d'en cerner certains enjeux. Il parvient à comparer son point de vue à celui des autres et à se forger une opinion globale. Il s'assure que les faits sont exacts et fait des liens entre ces faits et leurs conséquences pour lui et pour les autres.

2^E CYCLE

Il appuie son opinion sur des faits ou des valeurs véhiculées dans son milieu. Il témoigne d'une certaine cohérence dans l'expression de son jugement.

À l'occasion, l'élève peut nuancer son opinion en tenant compte du contexte.³⁹

48 de 168

³⁶ À la suite de Piaget, Lawrence Kohlberg découvre et vérifie empiriquement une suite séquentielle de huit stades de jugement moral-cognitif qualitativement différents les uns des autres. L'individu évoluant à travers les stades est amené vers l'autonomie personnelle et morale (stade 6) et il devient progressivement mieux outillé pour résoudre les problèmes de la réalité quotidienne.

³⁷ Si on se réfère aux stades de Piaget, ce n' est que vers l'âge de 12 ans, soit vers la fin du 3^e cycle, que plusieurs enfants commencent à avoir accès à des ressources cognitives du stade formel. Il s'agit d'une forme de pensée proche de celle de l'adulte, c'est-à-dire plus abstraite que celle des stades précédents. Le jeune est alors habituellement en mesure de faire des hypothèses et de les soumettre à l'expérience. Il peut réfléchir sur des réalités virtuelles et développer un raisonnement qui s'en tient aux formes logiques. Ceci, bien sûr, aura des répercussions sur ses capacités d'exercice du jugement critique. (Il importe toutefois de demeurer vigilant face à ces propos. En effet, les récentes recherches en psychologie différentielle remettent en question plusieurs postulats des travaux issus du courant « théorie du développement », ce qui inclut les travaux de Kohlberg et de Piaget.

³⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Échelles des niveaux de compétence – Enseignement primaire, 2002, p. 12.

Comme l'élève commence tout juste, au 2° cycle, à pouvoir nuancer son jugement, la composante Relativiser son jugement n'a pas été retenue pour concevoir les affiches du 1^{er} et du 2° cycles. Par conséquent, l'indicateur *Je révise mon opinion au besoin* n'apparaît pas au bulletin des élèves du 1^{er} et du 2° cycles.

<u>Au niveau de la construction de son opinion</u>, l'élève peut saisir certains enjeux logiques, éthiques ou esthétiques d'une situation ou d'une question. Il s'assure que les faits sont exacts et fait des liens entre ces faits et leurs conséquences pour lui et pour les autres. Il peut désormais distinguer ce qu'il n'aime pas de ce qui est mauvais. Enfin, il dégage sommairement des valeurs personnelles, des principes, des droits ou des devoirs sur lesquels il va fonder son jugement.

3^E CYCLE

<u>Au niveau de l'expression de son jugement</u>, il exprime son opinion de façon plus articulée et plus cohérente et il démontre une bonne cohérence entre son jugement et les faits observés ou cités.

Enfin, l'élève est maintenant capable de relativiser son jugement, soit de le remettre en question ou d'en débattre avec d'autres.

EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE

3.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires

A- Zone de proximité

Il existe une zone de proximité entre la compétence transversale « Exercer son jugement critique » et des indicateurs et compétences disciplinaires tels qu'on les retrouve dans le bulletin. Le tableau qui suit en fait une énumération.

DISCIPLINES	ÉNONCÉS DE LA COMPÉTENCE OU DES INDICATEURS AU BULLETIN	CYCLE(S)
	Lire et apprécier des textes variés E. Exprime sa réaction face à des œuvres vues, lues ou entendues.	2 ^e cycle
Français	D. Explore des œuvres littéraires variées et justifie ses choix.	3 ^e cycle
	Écrire des textes variés H. Évalue sa démarche d'écriture.	1 ^{er} cycle
	G. Évalue sa démarche d'écriture.	2 ^e et 3 ^e cycles
Mathématique	H. Évalue sa démarche mathématique.	Aux trois cycles
Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	D. Communique les résultats de sa recherche en utilisant des arguments et un vocabulaire appropriés.	3 ^e cycle
Art dramatique	E. Explique sa décision à l'aide de critères d'appréciation en utilisant le vocabulaire propre à l'art dramatique.	3 ^e cycle
Éducation physique et à la santé	D. Justifie les enchaînements d'actions réalisés.	Aux trois cycles

EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE

B- Apport

Le texte qui suit décrit l'apport des compétences disciplinaires à l'utilisation des compétences transversales dans des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Lecture et appréciation des oeuvres

La fréquentation régulière d'œuvres de qualité contribue à développer le sens critique de l'élève. En effet, l'élève apprend à se doter de critères pour poser des jugements critiques sur les œuvres ainsi que pour justifier ses appréciations. En comparant ses perceptions ou ses jugements avec ceux de ses pairs, il est parfois amené à les enrichir, à les reconsidérer ou à les nuancer (soit à relativiser son jugement).

Écriture

Les textes qui visent à convaincre, tels que les critiques et les textes d'opinion, font en soi appel à l'exercice du jugement critique.

Communication orale

Tout au long de la situation d'apprentissage et d'évaluation intitulée « Classe-réalité », les élèves sont invités à construire leur opinion sur la télé-réalité. La table ronde, dernière activité de cette situation d'apprentissage et d'évaluation, illustre bien comment les élèves, placés en contexte de communication orale, sont amenés à exercer leur jugement critique.

Anglais, langue seconde

La situation d'apprentissage et d'évaluation «Three Little Pigs and Other Piggy Tales», conçue pour les groupes PEPALS, favorise le développement de la compétence « Exercer son jugement critique ». En effet, les élèves sont amenés, à partir de la recherche et de la lecture de textes, à vérifier si les loups sont vraiment des animaux méchants et à en débattre en groupe. La situation d'apprentissage et d'évaluation «Are Cats really like that?» amène également les élèves à développer la compétence « Exercer son jugement critique ».

Mathématique

« Lorsque l'élève emploie des concepts et des processus mathématiques, il développe aussi des compétences transversales, notamment les compétences d'ordre intellectuel axées sur l'exercice du jugement critique et de la pensée créatrice. »⁴⁰

Science et technologie

La compétence « Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique » du Programme de formation de l'école québécoise sollicite, entre autres, l'exercice du jugement critique. En effet, en recourant aux modes de raisonnement

⁴⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement secondaire premier cycle, 2003, p. 128.

propres à la science et la technologie, l'élève fait appel à la pensée créatrice, à la résolution de problèmes et à l'exercice du jugement critique. Dans notre bulletin, cette compétence est formulée sous la forme d'un indicateur aux 2° et 3° cycles : « Propose des explications en utilisant un vocabulaire approprié ». L'activité *La perméabilité* amène les élèves à exercer leur jugement critique par rapport à la démarche expérimentale qu'ils élaborent pour comparer les tissus entre eux.⁴¹

La compétence « Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie » du Programme de formation de l'école québécoise fait largement appel au jugement critique puisqu'elle suppose la capacité d'apprécier les enjeux éthiques reliés à leur usage.

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

L'exercice du jugement critique occupe une place de choix par rapport au développement de la compétence « Interpréter le changement dans une société et sur son territoire », puisqu'il s'agit de comparer et d'interpréter des réalités.

Lorsque l'élève « s'ouvre à la diversité des sociétés et de leur territoire », il fait également appel à l'exercice du jugement critique.

Ainsi, par exemple, les Projets « Qui sont les habitants de la terre avec qui je vis? » et « Qui sera élu sur le conseil de classe? » au 2^e cycle, de même que les Projets « Est-ce que tous les enfants ont les mêmes droits? » et « Que peut-on faire pour « changer le monde »? » au 3^e cycle constituent des contextes très riches pour favoriser le développement du jugement critique.

Arts plastiques, art dramatique, musique et danse

Les compétences « Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades », « Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades » et « Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades » invitent l'élève à porter sur eux un jugement critique à partir de ses réactions personnelles et de critères déterminés.

Éducation physique et à la santé

La compétence « Adopter un mode de vie sain » est directement liée à l'exercice du jugement critique puisque l'élève est invité à exploiter l'information afin de pouvoir, par la suite, faire des choix éclairés.

⁴¹ Cette activité est tirée de la collection intitulée « Éclairs de sciences ».

3.4. Affiches

Les affiches ont été élaborées à partir des composantes et des critères d'évaluation du Programme de formation. Les énoncés en grisé correspondent aux indicateurs du bulletin. Des manifestations observables sont décrites sous chacun des énoncés.

Exercer son jugement critique

1^{er} cycle



À partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent qui présente un enjeu :

1. Je construis mon opinion.

- √ Je pose une question ou je décris la situation dans mes mots.
- ✓ Je compare mon opinion à celle des autres.

2. J'exprime mon opinion et je la justifie.

- ✓ Je donne mon opinion.
- √ J'explique ce que je pense (Je pense que... parce que).

Exercer son jugement critique

2^e cycle



 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent qui présente un enjeu :

1. Je construis mon opinion.

- ✓ Je formule une question ou je décris la situation dans mes mots.
- √ Je fais des liens entre les faits et leurs conséquences pour moi et pour les autres.
- ✓ Je nomme les valeurs ou les faits sur lesquels je vais appuyer mon opinion.
- ✓ Je compare mon opinion à celle des autres.

2. J'exprime mon opinion et je la justifie.

- ✓ Je donne mon opinion.
- ✓ J'explique ce que je pense en donnant mes raisons et mes arguments.

Exercer son jugement critique

3^e cycle



À partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent qui présente un enjeu :

A. Je construis mon opinion.

- ✓ Je nomme différents points de vue en lien avec la question ou la situation.
- ✓ Je distingue ce que je n'aime pas de ce qui est mauvais.
- ✓ Je nomme des arguments rationnels qui appuient mon opinion.

B. J'exprime mon opinion et je la justifie.

- ✓ J'exprime mon opinion.
- ✓ Je justifie mon opinion en donnant mes raisons et mes arguments.

C. Je révise mon opinion au besoin.

- ✓ Je débats de mon opinion avec les autres.
- \checkmark Je révise mon opinion au besoin.
- √ J'explique pourquoi j'ai conservé mon opinion ou pourquoi je l'ai modifiée.

3.5. Outils pour la prise de l'information

Ces outils permettent de recueillir les données importantes pour porter un jugement sur le développement de la compétence. Ils pourraient être consignés dans un portfolio, par exemple.

Exercer son jugement critique





Tâche :	_
À partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autr pertinent qui présente un enjeu :	re contexte
A. Je construis mon opinion.	Élève
Je pose une question ou je décris la situation dans mes mots.	
Je compare mon opinion à celle des autres.	
B J'exprime mon opinion et je la justifie.	
Je donne mon opinion.	
J'explique ce que je pense (Je pense que parce que).	
Légende :	

Exercer son jugement critique

2^e cycle

Nom:



Tâche:	
À partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre pertinent qui présente un enjeu :	contexte
A. Je construis mon opinion.	Élève
Je formule une question ou je décris la situation dans mes mots.	
Je fais des liens entre les faits et leurs conséquences pour moi et pour les autres.	
Je nomme les valeurs ou les faits sur lesquels je vais appuyer mon opinion.	
Je compare mon opinion à celle des autres.	
B J'exprime mon opinion et je la justifie.	
Je donne mon opinion.	
J'explique ce que je pense en donnant mes raisons et mes arguments.	
Légende :	

Exercer son jugement critique

3^e cycle



Nom:	
Tâche:	
À partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre pertinent qui présente un enjeu :	e contexte
A. Je construis mon opinion.	Élève
Je nomme différents points de vue en lien avec la question ou la situation.	
Je distingue ce que je n'aime pas de ce qui est mauvais.	
Je nomme des arguments rationnels qui appuient mon opinion.	
B. J'exprime mon opinion et je la justifie.	
J'exprime mon opinion.	
Je justifie mon opinion en donnant mes raisons et mes arguments.	
C. Je révise mon opinion au besoin.	
Je débats de mon opinion avec les autres.	
Je révise mon opinion au besoin.	
J'explique pourquoi j'ai conservé mon opinion ou pourquoi je l'ai modifiée.	

Légende :

4. Mettre en œuvre sa pensée créatrice



4.1. Définition conceptuelle



« L'imagination est plus importante que la connaissance (le savoir). Car la connaissance est limitée, tandis que l'imagination englobe le monde entier, stimule le progrès, suscite l'évolution »⁴²

Albert Einstein

Tout individu est spontanément capable de créativité tout comme il est capable de résolution de problèmes. Les deux compétences sont d'ailleurs souvent associées, la réponse créatrice étant vue comme une solution inventive à une situation problème. De plus, il est important de ne pas confondre pensée créatrice et imagination. L'imagination permet de se représenter mentalement des situations alors que la pensée créatrice organise ses représentations en tenant compte des contraintes propres à la problématique. L'imagination est un excellent déclencheur de la créativité mais ne saurait à elle seule la mettre en œuvre.

Largement associée au domaine des arts, la pensée créatrice ne s'en exprime pas moins dans tous les secteurs de l'activité humaine. À l'école, c'est l'ensemble des disciplines du Programme de formation qui doit supporter le développement d'une pensée créatrice. Pour ce faire, l'école doit proposer aux élèves des activités d'apprentissage ouvertes, leur soumettre des problèmes qui comportent plus d'une solution et privilégier les mises en situation qui stimulent l'imagination.⁴⁴

L'élève qui met en œuvre sa pensée créatrice s'engage dans la réalisation d'une tâche en faisant des choix judicieux de ressources, en adoptant une démarche souple, rigoureuse et efficace. Il ose prendre des risques tout en mettant à profit les hasards de parcours. Sa production finale se démarque : elle est à la fois personnelle et inusitée.

Cette compétence est largement inspirée de la <u>dynamique de création</u> développée par le chercheur Pierre Gosselin :

« Le processus comporte trois phases qui se succèdent dans le temps, soit l'ouverture, l'action productive et la séparation. La phase d'ouverture est définie comme le moment d'accueil de l'idée inspiratrice, la phase d'action productive est celle de la mise en forme de la création, alors que la phase de séparation correspond au moment où le créateur se détache de son œuvre [...]. Il est à noter que la démarche repose principalement sur le jeu interactif des trois mouvements. »⁴⁵

.

^{42 [}http://fr.wikiquote.org/wiki/Albert_Einstein]

⁴³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, 2001, p. 22.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement secondaire premier cycle, 2004, p. 374.

A- Composantes de la compétence

S'imprégner des éléments d'une situation.

En cerner l'objectif, en reconnaître les enjeux et en anticiper globalement l'issue.

Adopter un fonctionnement souple. Reprendre au besoin le processus, dans l'ordre ou le désordre, autant de fois que nécessaire pour atteindre son objectif. Exploiter de nouvelles idées. Faire le choix de nouvelles stratégies et techniques.

METTRE EN ŒUVRE SA PENSÉE CRÉATRICE

Imaginer des façons de faire. Se représenter différents scénarios et en projeter diverses modalités de réalisation. Exprimer ses idées sous de nouvelles formes.

S'engager dans une réalisation. Enclencher activement le processus. Accepter le risque et l'inconnu. Persister dans l'exploration. Reconnaître les éléments de solution qui se présentent. Être réceptif à de nouvelles idées, à de nouvelles voies.

B- Sens de la compétence

Nombreuses et diversifiées, les situations dans lesquelles on est appelés à mener à terme une activité, un projet, ou à réaliser une œuvre présupposent des savoir-agir que l'on retrouve à la base de toute réalisation humaine. Ces savoir-agir sont multiples et requis dans des proportions très variables selon la nature des tâches à accomplir, mais ils constituent un bagage éminemment utile à qui les maîtrise bien. L'école peut contribuer à leur acquisition en faisant appel à l'autonomie des élèves, en les incitant à associer objectifs et moyens, en les invitant à analyser leur façon de recourir aux ressources disponibles et en les amenant à évaluer l'efficacité de leur démarche. Toutes les disciplines se prêtent à cet exercice et les méthodes appliquées dans une situation donnée gagnent à être réinvesties d'un domaine à l'autre.

C- Critères d'évaluation

- Appropriation des éléments de la situation
- 006
- Diversité des possibilités de réalisation inventoriées
- 000
- Originalité des liens entre les éléments
- 0 0 0
- Dynamisme du processus
- 0 0 0
- Détermination d'améliorations possibles dans le processus d'innovation
- 0 0 6

4.2. Évolution de la compétence transversale aux trois cycles du primaire

Profil de l'élève tout au long de son parcours scolaire.

1^{ER} CYCLE

À partir d'une problématique, l'élève s'engage dans l'action de façon intuitive. Il explore les différentes ressources mises à sa disposition et imagine des façons de faire qui sont parfois personnelles mais souvent conformes à celles de ses pairs. « Il parvient à préciser certaines étapes de sa démarche » 46 et identifie les moments qu'il a particulièrement appréciés. Il est généralement satisfait de ses productions.

2^E CYCLE

À partir d'une problématique, l'élève s'engage dans l'action de façon plus organisée. Il cerne les enjeux de la tâche et y répond en imaginant des façons de faire plus personnelles. Il utilise des ressources variées pour mettre en forme l'image qu'il a en tête et expérimente diverses manières de les combiner. Il est conscient de sa démarche de création et est en mesure d'en parler. « Il exprime son niveau de satisfaction à l'égard de sa création »⁴⁷ et est en mesure de la comparer à celle de ses pairs.

3^E CYCLE

À partir d'une problématique, l'élève s'engage dans l'action de façon autonome et organisée. Bien que les tâches soient beaucoup plus complexes, il y répond en imaginant plusieurs façons de faire adaptées au but à atteindre. Il expérimente des idées, stratégies et techniques et les combine de manière très personnelle. Il rend compte des étapes de sa démarche de création et peut exprimer les émotions qui y sont rattachées. Il est critique à l'égard de sa création et en reconnaît l'originalité.

⁴′ Ibid

⁴⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, 2001, p. 23.

4.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires

A- Zone de proximité

Il existe une zone de proximité entre la compétence transversale « Mettre en œuvre sa pensée créatrice » et des indicateurs et compétences disciplinaires tels qu'on les retrouve dans le bulletin. Le tableau qui suit en fait une énumération.

DISCIPLINES	ÉNONCÉS DE LA COMPÉTENCE OU DES INDICATEURS AU BULLETIN	CYCLE
Français	Écrire des textes variés A. Tient compte de l'intention d'écriture.	Aux trois cycles
Anglais	Ecrire des textes B. S'inspire d'un modèle et utilise les ressources disponibles.	3 ^e cycle
Science et technologie	B. Utilise ou invente des instruments, des outils et des techniques.	2 ^e et 3 ^e cycles
Arts plastiques	A. Respecte et développe le thème proposé.	Aux trois cycles
Art dramatique	A. Organise les éléments de sa création (exploite, choisit et organise ses idées).	Aux trois cycles
Musique	 A. S'approprie les étapes de la démarche de création (exploite, choisit et organise ses idées). 	Aux trois cycles

B- Apport

Pour favoriser le développement de cette compétence chez les élèves, les enseignants peuvent mettre en place les stratégies suivantes :

- proposer des problématiques qui favorisent des démarches et des interprétations variées et personnelles;
- mettre à la disposition des élèves des ressources variées;
- les mettre en contact avec de grands créateurs, et ce, dans diverses sphères;
- prendre le temps d'alimenter leur imaginaire et surtout leur laisser du temps pour qu'ils soient en mesure de faire émerger et expérimenter leurs propres images mentales;
- prévoir des exercices d'exploration créative.

La situation d'apprentissage et d'évaluation « *Dessin secret* » est intéressante pour développer cette compétence. Elle est disponible à l'adresse suivante : [http://recit.csaffluents.qc.ca/puces/autres/secret.html]

Pour répondre aux problématiques du monde moderne qui sont de plus en plus complexes et variées, il est essentiel de développer chez les futurs citoyens un regard novateur, et ce, dans toutes les disciplines.

Lecture et appréciation d'œuvres littéraires

En tenant compte de l'intention de lecture, l'élève est capable de donner une interprétation et une appréciation personnelles du texte.

Écriture

En tenant compte des contraintes d'une situation d'écriture, l'élève est capable d'exprimer et de combiner ses idées de manière personnelle et de les présenter sous un angle original (au niveau des idées, de la structure, du style du texte, etc.).

Communication orale

En tenant compte des contraintes de l'échange, l'élève est capable d'exprimer ses idées de manière personnelle et de recevoir celles des autres comme de nouvelles avenues à explorer.

Anglais, langue seconde

En tenant compte des contraintes d'une situation de lecture ou d'une situation de communication orale, l'élève est capable d'exprimer ses idées de manière personnelle et originale (illustration, jeu de rôle, etc.).

⁴⁸ De nombreuses suggestions se retrouvent dans le livre : Fustier, Michel, *Pratique de la créativité*, Éd. ESF, 1978.

Mathématique

En tenant compte des contraintes, l'élève est capable de trouver des démarches et des solutions ingénieuses pour résoudre une problématique.

Science et technologie

En tenant compte des contraintes, l'élève est capable de proposer une démarche expérimentale ou une solution de construction personnelle et inventive.

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

En tenant compte des contraintes, l'élève est capable d'effectuer des recherches et de traiter l'information recueillie en se donnant une démarche personnelle et inventive. L'étape de la communication des informations est particulièrement propice à la mise en place d'une présentation personnelle et originale.

Arts plastiques, art dramatique, musique et danse

De par la compétence inventer, le Programme des arts favorise en lui-même le développement de la compétence transversale « Mettre en œuvre sa pensée créatrice ». Ainsi, en tenant compte des contraintes rattachées à une proposition de création, l'élève est appelé à s'exprimer de façon originale en utilisant un langage artistique.

Éducation physique et à la santé

La compétence « Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques » permet à l'enseignant d'utiliser des activités technico-artistiques (gymnastique rythmique, artistique ou acrobatique). L'élève est alors appelé à construire diverses routines avec plusieurs mouvements connus et appris ou avec des mouvements de sa propre création. Les activités rythmiques et expressives (danse aérobique, mime, workout) font partie d'un autre contexte propice au développement de cette compétence transversale.

La compétence « Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques » favorise aussi son développement lorsque l'élève doit, avec ses partenaires, créer divers types de pyramides.

4.4. Affiches

Les affiches ont été élaborées à partir des composantes et des critères d'évaluation du Programme de formation. Les énoncés en grisé correspondent aux indicateurs du bulletin. Des manifestations observables sont décrites sous chacun des énoncés.

Mettre en oeuvre sa pensée créatrice

1^{er} cycle



 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. J'explore la situation de départ.

- √ J'explique la tâche dans mes mots.
- ✓ Je laisse venir les idées et j'en parle avec les autres.

B. J'imagine des façons de faire différentes.

- √ J'écris ou je dessine mes idées.
- √ J'organise mes idées de différentes manières.
- ✓ Je fais des choix d'idées.

C. Je réalise ce que j'ai choisi de faire.

- ✓ Je fais des essais.
- ✓ Au besoin, j'accepte de modifier mes idées et j'ajuste ma façon de faire.
- ✓ Je me questionne sur ce que je peux améliorer.
- ✓ Au besoin, j'exploite de nouvelles idées et de nouvelles façons de faire.

D. J'analyse ma démarche.

- \checkmark Je raconte ce que j'ai fait.
- √ J'identifie ce que j'ai aimé.

Mettre en oeuvre sa pensée créatrice

2^e cycle



 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. J'explore la situation de départ.

- √ J'explique la tâche et le but à atteindre.
- ✓ Je varie mes sources d'inspiration.
- ✓ Je laisse venir les idées.

B. J'imagine des façons de faire différentes.

- ✓ Je fais un inventaire de mes idées.
- ✓ Je sélectionne et j'organise mes idées à ma façon.
- ✓ Je discute avec mes pairs et j'imagine différentes combinaisons d'idées, de stratégies, de techniques.

C. Je réalise ce que j'ai choisi de faire.

- √ J'expérimente mes choix.
- √ J'essaie des façons de faire originales.
- √ Face aux imprévus, j'accepte de modifier mes idées et j'ajuste ma façon de faire.
- ✓ Je me questionne sur ce que je peux améliorer.
- ✓ Au besoin, j'exploite de nouvelles idées, je choisis de nouvelles stratégies et techniques.

D. J'analyse ma démarche.

- ✓ Je décris les étapes de ma réalisation et les difficultés rencontrées.
- √ J' explique les ressemblances et les différences entre ma réalisation et celle des autres.
- √ J'identifie ce que j'ai bien réussi et j'explique pourquoi.

Mettre en oeuvre sa pensée créatrice

3^e cycle



 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. J'explore la situation de départ.

- √ J'explique et j'organise la tâche en fonction du but à atteindre.
- ✓ Je varie mes sources d'inspiration.
- ✓ Je laisse venir les idées.

B. J'imagine des façons de faire différentes.

- ✓ Je fais un inventaire de mes idées.
- ✓ Je sélectionne et j'agence mes idées à ma façon.
- ✓ Je discute avec mes pairs et j'imagine de nouvelles combinaisons d'idées, de stratégies, de techniques.

C. Je réalise ce que j'ai choisi de faire.

- √ J'expérimente mes choix.
- √ J'essaie des façons de faire originales et pertinentes.
- ✓ Face aux imprévus, j'accepte de modifier mes idées et j'ajuste ma façon de faire.
- \checkmark Je me questionne sur ce que je peux améliorer.
- ✓ Au besoin, j'exploite de nouvelles idées, je choisis de nouvelles stratégies et techniques.

D. J'analyse ma démarche.

- ✓ Je décris les étapes de ma réalisation, j'explique les changements apportés s'il y a lieu et je les justifie.
- \checkmark J'explique en quoi ma production est originale.
- √ J'identifie ce que j'ai bien réussi et j'explique pourquoi.

4.5. Outils pour la prise de l'information

Nom de l'élève : _______
Tâche :

Ces outils permettent de recueillir les données importantes pour porter un jugement sur le développement de la compétence. Ils pourraient être consignés dans un portfolio, par exemple.

Mettre en oeuvre sa pensée créatrice

1^{er} cycle

À partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre pertinent :	contexte
A. J'explore la situation de départ.	Élève
J'explique la tâche dans mes mots.	
Je laisse venir les idées et j'en parle avec les autres.	
B. J'imagine des façons de faire différentes.	
J'écris ou je dessine mes idées.	
J'organise mes idées de différentes manières.	
Je fais des choix d'idées.	
C. Je réalise ce que j'ai choisi de faire.	
Je fais des essais.	
Au besoin, j'accepte de modifier mes idées et j'ajuste ma façon de faire.	
Je me questionne sur ce que je peux améliorer.	
Au besoin, j'exploite de nouvelles idées et de nouvelles façons de faire.	
D. J'analyse ma démarche.	
Je raconte ce que j'ai fait.	
J'identifie ce que j'ai aimé.	
Légende :	

Mettre en oeuvre sa pensée créatrice

2^e cycle

Nom de l'élève :

Tâche:	ì
\grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre consertinent :	ontexte
. J'explore la situation de départ.	Élève
J'explique la tâche et le but à atteindre.	
Je varie mes sources d'inspiration.	
Je laisse venir les idées.	
. J'imagine des façons de faire différentes.	
Je fais un inventaire de mes idées.	
Je sélectionne et j'organise mes idées à ma façon.	
Je discute avec mes pairs et j'imagine différentes combinaisons d'idées, de stratégies, de techniques.	
. Je réalise ce que j'ai choisi de faire.	
J'expérimente mes choix.	
J'essaie des façons de faire originales.	
Face aux imprévus, j'accepte de modifier mes idées et j'ajuste ma façon de faire.	
Je me questionne sur ce que je peux améliorer.	
Au besoin, j'exploite de nouvelles idées, je choisis de nouvelles stratégies et techniques.	
. J'analyse ma démarche	
Je décris les étapes de ma réalisation et les difficultés rencontrées.	
J'explique les ressemblances et les différences entre ma réalisation et celle des autres.	
J'identifie ce que j'ai bien réussi et j'explique pourquoi.	
égende :	

Mettre en oeuvre sa pensée créatrice 3° cycle

Tâche:	
\grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre \acute{a} pertinent :	contexte
. J'explore la situation de départ.	Élève
J'explique et j'organise la tâche en fonction du but à atteindre.	
Je varie mes sources d'inspiration.	
Je laisse venir les idées.	
. J'imagine des façons de faire différentes.	
Je fais un inventaire de mes idées.	
Je sélectionne et j'agence mes idées à ma façon.	
Je discute avec mes pairs et j'imagine de nouvelles combinaisons d'idées, de stratégies, de techniques.	
. Je réalise ce que j'ai choisi de faire.	
J'expérimente mes choix.	
J'essaie des façons de faire originales et pertinentes.	
Face aux imprévus, j'accepte de modifier mes idées et j'ajuste ma façon de faire.	
Je me questionne sur ce que je peux améliorer.	
Au besoin, j'exploite de nouvelles idées, je choisis de nouvelles stratégies et techniques.	
. J'analyse ma démarche	
Je décris les étapes de ma réalisation, j'explique les changements apportés s'il y a lieu et je les justifie.	
J'explique en quoi ma production est originale.	
J'identifie ce que j'ai bien réussi et j'explique pourquoi.	
égende :	

Nom de l'élève :

Grille d'observation (1er cycle)

Situation d'apprentissage et d'évaluation

· c												
<u>Légende</u>	:	Mettre en œuvre sa pensée créatrice.										
		L'élève explore la situation de départ. Il imagine des façons de faire différentes.				façons entes.	_	l réalise choisi d	II analyse sa démarche.			
Élèves :		Il explique la tâche dans ses mots.	Il laisse venir les idées et en parle avec les autres.	Il écrit ou dessine ses idées.	Il organise ses idées de différentes manières.	Il fait des choix d'idées.	Il fait des essais.	Au besoin, il accepte de modifier ses idées et ajuste sa façon de faire.	ll se questionne sur ce qu'il peut améliorer.	Au besoin, il exploite de nouvelles idées ou de nouvelles façons de faire.	Il raconte ce qu'il a fait.	Il identifie ce qu'il a aimé.
1												
2												
3 4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
12												
13												
14												
15												
16 17												
17												
19												
20												
21												
22												
23												
24 25												
26												
27												
28												
29												
30	·											

Grille d'observation (2^e cycle)

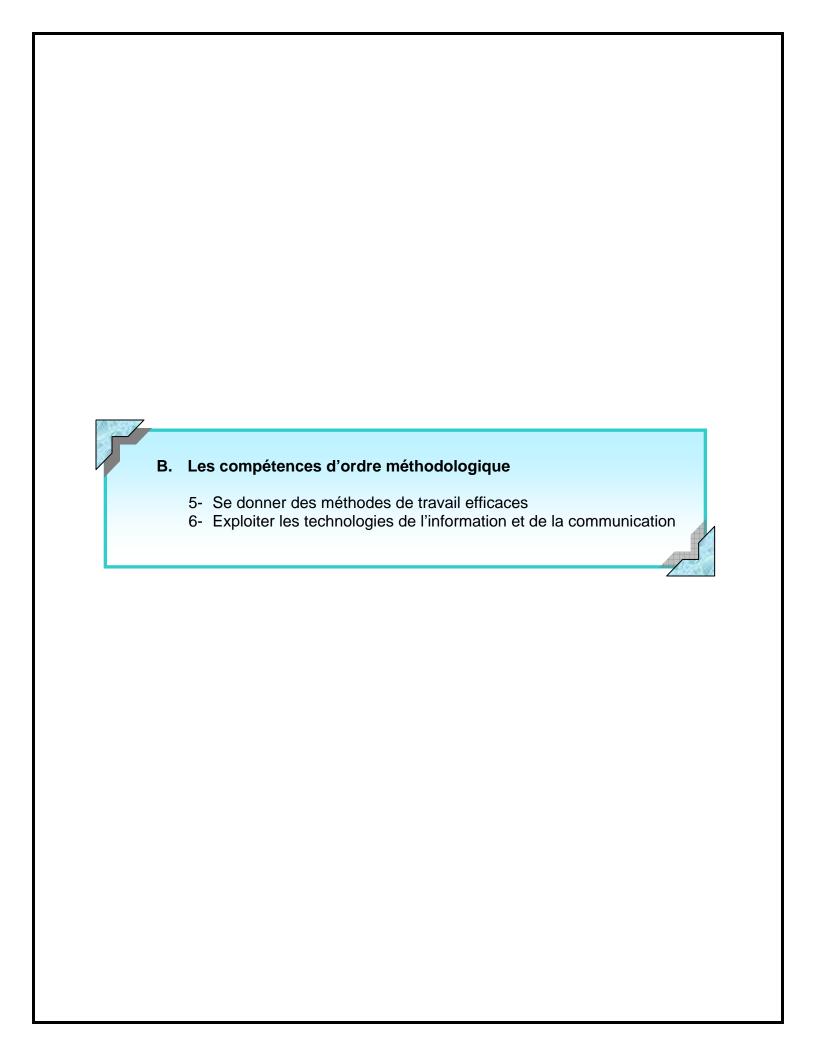
Situation d'apprentissage et d'évaluation

<u>Légende</u> :	Mettre en œuvre sa pensée créatrice.													
<u></u>	L'élève explore la situation de départ.			Il imagine des façons de faire différentes.			Il réalise ce qu'il a choisi de faire.					II analyse sa démarche.		
Élèves :	Il explique la tâche et le but à atteindre.	Il varie ses sources d'inspiration.	II laisse venir les idées.	Il fait un inventaire de ses idées.	Il sélectionne et organise ses idées à sa façon.	Il discute avec ses pairs et imagine différentes combinaisons d'idées, de stratégies, de techniques.	Il expérimente ses choix.	Il essaie des façons de faire originales.	Face aux imprévus, il accepte de modifier ses idées et ajuste sa façon de faire.	Il se questionne sur ce qu'il peut améliorer.	Au besoin, il exploite de nouvelles idées ou choisit de nouvelles stratégies et techniques.	Il décrit les étapes de sa réalisation et les difficultés rencontrées.	Il explique les ressemblances et les différences entre sa réalisation et celle des autres.	il identifie ce qu'il a bien réussi et explique pourquoi.
1														
3														
4														
5														
6														
7 8														
9														
10														
11														
12														
14														
15														
16														
17 18														
19														
20														
21														
22														
23														
25														
26														
27														
28														
30														
								<u> </u>	<u> </u>					

Grille d'observation (3^e cycle)

Situation d'apprentissage et d'évaluation

L'élève explore la situation de départ. L'évigeur op ou par sur lubration et départ. L'évigeur op ou par sur lubration et départ. L'évigeur op ou par sur lubration et de se départ. L'évigeur op ou par sur lubration et départ. L'évigeur on de la sur lubration et départ. L'évigeur op ou par sur lubration et départ. L'évigeur on de la sur lubration et de la ser lubration et de la ser lubration et de la ser lubration et de la sur lubration et lubration et de la sur lubration et lubration et de la sur lubration et lubration et lubration et lubration et lubration et	Situation a apprentissage et a evaluation														
1 2 3 3 4 4 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5	la situation de		II imagine des façons de faire		uvre sa pensée créatrice. Il réalise ce qu'il a choisi de faire.				II analyse sa démarche.						
2 3	Élèves :	Il explique et organise la tâche en fonction du but à atteindre.	Il varie ses sources d'inspiration.	II laisse venir les idées.	Il fait un inventaire de ses idées.	Il sélectionne et agence ses idées à sa façon.	Il discute avec ses pairs et imagine de nouvelles combinaisons d'idées, de stratégies, de techniques.	Il expérimente ses choix.	Il essaie des façons de faire originales et pertinentes.	Face aux imprévus, il accepte de modifier ses idées et ajuste sa façon de faire.	Il se questionne sur ce qu'il peut améliorer.	Au besoin, il exploite de nouvelles idées ou choisit de nouvelles stratégies et techniques.	Il décrit les étapes de sa réalisation, il explique les changements apportés s'il y a lieu et les justifie.	Il explique en quoi sa production est originale.	il identifie ce qu'il a bien réussi et explique pourquoi.
3 4 4 6 6 6 7 8 9															
5 6 7 8 9 0 10 0 11 0 12 0 13 0 14 0 15 0 16 0 17 0 18 0 19 0 20 0 21 0 22 0 23 0 24 0 25 0 26 0 27 0 28	3														
6 7 8 9															
7 8 9 9 10 9 11 9 12 13 13 14 15 16 17 18 19 19 20 10 21 10 22 10 23 10 24 10 25 10 26 10 27 10 28 10															
9															
10 11 11 12 13 14 15 16 17 18 19 19 20 11 21 12 22 13 23 14 25 15 26 16 27 18 28 10 21 10 22 10 23 10 24 10 27 10 28 10															
11 12 13 14 15 16 17 18 19 <td< td=""><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></td<>															
12															
14															
15 16 17 18 19 <td< td=""><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></td<>															
16															
17 18 19 <td< td=""><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></td<>															
18															
20 1	18														
21															
22												1			
23															
25															
26															
27												ļ			
28															
29	29														
30	30														



5. Se donner des méthodes de travail efficaces



5.1. Définition conceptuelle

La compétence « Se donner des méthodes de travail efficaces » a toujours fait partie du bagage de l'élève et de l'adulte avant même qu'elle soit qualifiée de transversale. Mais savonsnous exactement ce qu'est « Se donner des méthodes de travail efficaces »?

Depuis toujours, les enseignants se sont préoccupés de développer chez leurs élèves de nombreux savoir-faire tels que gérer le « coffre à outils », l'agenda ou le plan de travail, avoir de l'ordre dans le bureau, dans le casier, prévoir le contenu du sac d'école, ... Mais utiliser une méthode de travail exige davantage que le respect d'une marche à suivre [...], l'exécution d'une recette de cuisine, la simple mise en œuvre d'un mode d'emploi ou l'application d'une technique.⁴⁹

« Travailler avec méthode, ça commence par ne pas commencer. Il faut se donner le temps de la réflexion. Il faut d'abord prendre de la distance par rapport à son travail pour ne pas l'accomplir machinalement. Il faut se rendre compte que rien n'est évident et se poser les questions qui viennent naturellement, à savoir « pourquoi ce travail? », « quels en sont les enjeux? », « quel est mon objectif? », … Il faut replacer ce projet dans une perspective plus large, il faut lui donner un sens. » 50

Après consultation de différents auteurs, la compétence transversale « Se donner des méthodes de travail efficaces » pourrait se définir comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de stratégies appropriées permettant d'atteindre deux buts :

- faciliter les apprentissages;
- ou encore, réaliser une tâche.

Premier but : Utiliser des méthodes de travail efficaces afin de faciliter les apprentissages.

Des auteurs ont identifié les stratégies d'apprentissage les plus efficaces permettant à l'élève de mieux accomplir son métier d'étudiant et ainsi d'augmenter ses chances de réussir. Nous retrouvons entre autres des stratégies qui facilitent la mémorisation : stratégie de répétition (répéter les mots-clés à voix haute), stratégie d'élaboration (utiliser des moyens mnémotechniques), prendre des notes, ... Ces stratégies sont en lien avec la métacognition, c'est-à-dire avec la connaissance que l'élève a des stratégies qu'il utilise et leur efficacité pour lui.

Ce premier but de la définition n'est pas développé dans le Programme de formation.

Deuxième but : Utiliser des méthodes de travail efficaces afin de réaliser une tâche.

Lors de la réalisation d'une tâche scolaire, l'élève met en œuvre les stratégies suivantes : stratégies de compréhension, de planification, d'engagement, de régulation, de contrôle, ... Ces stratégies peuvent également être utilisées dans tout autre contexte tel que l'organisation d'une fête, d'une sortie de plein air, ...

⁴⁹ [http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thode_de_travail]

⁵⁰ Ibid.

SE DONNER DES MÉTHODES DE TRAVAIL EFFICACES

L'enseignement explicite de ces stratégies permettra à l'élève de se donner des méthodes de travail efficaces qu'il réutilisera tout au long de sa vie.

A- Composantes de la compétence

Analyser la tâche à accomplir. S'approprier l'objectif à atteindre. Comprendre les consignes et visualiser les éléments de la tâche. Situer le contexte de la tâche.

Analyser sa démarche. Examiner la démarche tout au long de son déroulement. En comprendre l'efficacité et les limites. En dégager les leçons.

SE DONNER DES MÉTHODES DE TRAVAI EFFICACES Réfléchir avant et pendant l'action à la meilleure façon d'atteindre l'objectif. Adapter sa méthode de travail à la

a attendre i objectif. Adapter sa méthode de travail à la tâche et au contexte. Anticiper sur les exigences de la méthode retenue et sur les ressources requises. Faire appel à son imagination.

Accomplir la tâche. Mobiliser les ressources requises : personnes, matériel, etc. Gérer son matériel et son temps, réajuster ses actions au besoin. Mener sa tâche à terme. Découvrir le plaisir et la satisfaction du travail achevé et bien fait.

B- Sens de la compétence

Nombreuses et diversifiées, les situations dans lesquelles on est appelés à mener à terme une activité, un projet, ou à réaliser une œuvre présupposent des savoir-agir que l'on retrouve à la base de toute réalisation humaine. Ces savoir-agir sont multiples et requis dans des proportions très variables selon la nature des tâches à accomplir, mais ils constituent un bagage éminemment utile à qui les maîtrise bien. L'école peut contribuer à leur acquisition en faisant appel à l'autonomie des élèves, en les incitant à associer objectifs et moyens, en les invitant à analyser leur façon de recourir aux ressources disponibles et en les amenant à évaluer l'efficacité de leur démarche. Toutes les disciplines se prêtent à cet exercice et les méthodes appliquées dans une situation donnée gagnent à être réinvesties d'un domaine à l'autre.

C- Critères d'évaluation

Compréhension de la tâche à réaliser

0

Exécution de la tâche

00

 Analyse du déroulement de la démarche

00

 Persévérance et ténacité dans l'action

006

Formulation de conclusions.

0 6

SE DONNER DES MÉTHODES DE TRAVAIL EFFICACES

5.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire

Profil de l'élève tout au long de son parcours scolaire.

Afin de s'assurer de la compréhension de la tâche qu'il a à réaliser, l'élève la décrit dans ses mots et, au besoin, il pose des questions. Par la suite, il nomme les étapes de la tâche à réaliser et il se procure les outils (colle, ciseaux, etc.) nécessaires. Il s'engage dans la réalisation du travail en respectant les consignes et les étapes.

1^{ER} CYCLE

Au besoin et avec l'aide de l'adulte, il se réajuste. Il gère son lieu de travail et le matériel mis à sa disposition. Il complète le travail malgré les difficultés rencontrées. Il remet un travail de qualité (forme et contenu) dont il est fier. L'élève identifie ses réussites et ses difficultés. Avec l'aide de l'adulte, il se fixe un défi pour la réalisation d'une prochaine tâche.

Afin de s'assurer de la compréhension de la tâche qu'il a à réaliser, l'élève la décrit dans ses mots et, au besoin, il pose des questions. Il reconnaît les étapes nécessaires à la réalisation de la tâche. Il sélectionne les outils et les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche. Il est capable d'identifier les échéances à respecter.

2^E CYCLE

Au cours de son travail, il applique les démarches et les stratégies appropriées. Il réajuste sa planification au besoin. Il commence à gérer efficacement son temps, son lieu de travail et le matériel à sa disposition. Il démontre de la persévérance dans l'exécution de la tâche. Il accepte d'investir temps et énergie en vue de l'objectif à atteindre, bref, il s'engage. Il exécute les tâches efficacement et remet une production dont il est fier et qui respecte les consignes reçues. Il repère des réussites et des difficultés rencontrées dans la réalisation de la tâche et il cerne une amélioration possible dans la réalisation d'autres tâches.

Afin de s'assurer de la compréhension de la tâche qu'il a à réaliser, l'élève la décrit dans ses mots et, au besoin, il pose des questions. Il identifie les étapes nécessaires à la réalisation de la tâche et il établit un échéancier. Selon la tâche à réaliser, il choisit de travailler seul ou en équipe. Il recense et se procure les outils et les ressources requis. L'élève choisit une démarche (scientifique et technologique, de résolution de problème, de créativité, d'écriture, etc.) et des stratégies pertinentes.

3^E CYCLE

Au cours de son travail, il réajuste sa planification au besoin. L'élève gère efficacement son temps, son lieu de travail et le matériel à sa disposition. Il va jusqu'au bout de la démarche en dépit des difficultés rencontrées. Il accepte d'investir temps et énergie en vue de l'objectif à atteindre, bref, il s'engage. Il remet une production dont il est fier et qui respecte le mandat reçu. Il repère les réussites et les difficultés rencontrées au cours de l'exécution de la tâche. Il fait des liens entre sa démarche, la qualité de sa production et son niveau de satisfaction. Il cerne des améliorations possibles dans la réalisation d'autres tâches.

5.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires

A- Zone de proximité

Il existe une zone de proximité entre la compétence transversale « Se donner des méthodes de travail efficaces » et des indicateurs et compétences disciplinaires tels qu'on les retrouve dans le bulletin. Le tableau qui suit en fait une énumération.

La zone de proximité a été établie à partir d'un élément de la démarche méthodologique qui se rapporte à l'application des stratégies appropriées.

Disciplines	ÉNONCÉS DE LA COMPÉTENCE OU DES INDICATEURS AU BULLETIN	CYCLE(S)
	Lire des textes variés. B. Utilise les stratégies appropriées.	2 ^e cycle
Français	Lire et apprécier des textes variés. A. S'approprie le contenu de textes en utilisant diverses stratégies.	3 ^e cycle
Mathématique	F. Applique des stratégies appropriées pour trouver une solution.	Aux trois cycles
	Utiliser sa compréhension de textes lus et entendus dans la réalisation de tâches. A. Développe des stratégies.	2 ^e cycle
Anglais	Utiliser sa compréhension de textes lus et entendus dans la réalisation de tâches. A. Utilise des stratégies appropriées.	3 ^e cycle
	Écrire des textes. A. Utilise les stratégies pour rédiger et réviser son texte.	2 ^e et 3 ^e cycles

SE DONNER DES MÉTHODES DE TRAVAIL EFFICACES.

B- Apport

Le texte qui suit décrit l'apport des compétences disciplinaires à l'utilisation des compétences transversales dans des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Cette compétence transversale d'ordre méthodologique fait appel à une démarche spécifique pour chacune des compétences disciplinaires. Par exemple : en français, la démarche d'écriture; en mathématique, la démarche de résolution de problèmes; en sciences et technologie, la démarche scientifique; en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, la démarche de recherche et de traitement de l'information et en arts, la démarche de création.

Communication orale

Lors d'une communication orale, l'élève doit utiliser plusieurs stratégies reliées aux méthodes de travail efficaces pour préparer sa présentation. Il doit mobiliser, entre autres, des stratégies de planification et d'autorégulation.

Anglais, langue seconde

Mathématique

Le développement des stratégies de compréhension et de planification reliées aux méthodes de travail efficaces est essentielle pour permettre aux élèves de réaliser des tâches mathématiques complexes.

Science et technologie

Lorsque l'élève planifie une expérimentation, construit un prototype ou fait une recherche, il doit prévoir son matériel, organiser l'espace physique, bien établir les étapes du travail à réaliser et les respecter.

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

Les dernières situations d'apprentissage et d'évaluation des projets en univers social sollicitent particulièrement ses méthodes de travail puisqu'elles lui demandent, par exemple, d'organiser une exposition, un spectacle, un salon, ...

Éducation physique et à la santé

Lorsqu'il planifie une routine, l'élève fait appel à des méthodes de travail efficaces.

5.4. Affiches

Les affiches ont été élaborées à partir des composantes et des critères d'évaluation du Programme de formation. Les énoncés en grisé correspondent aux indicateurs du bulletin. Des manifestations observables sont décrites sous chacun des énoncés.

Se donner des méthodes de travail efficaces





 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. Je comprends ce que j'ai à réaliser.

- √ J'explique la tâche dans mes mots.
- ✓ Au besoin, je pose des questions.

B. Je planifie les étapes.

- ✓ Je nomme les étapes de la tâche.
- ✓ Je me procure les outils (colle, ciseaux, etc.) nécessaires.

C. Je m'engage dans la réalisation.

- \checkmark Je respecte les consignes et les étapes de la tâche.
- ✓ Avec l'aide de l'adulte, je me réajuste au besoin.
- ✓ Je garde sur mon bureau seulement les outils nécessaires.
- ✓ Je termine ma tâche malgré les difficultés.
- ✓ Je remets un travail de qualité dont je suis fier.

D. J'évalue mes méthodes de travail.

- ✓ J'identifie mes réussites.
- ✓ Je trouve ce que je peux améliorer.
- ✓ Avec l'aide de l'adulte, je me fixe un défi pour la prochaine tâche.

Se donner des méthodes de travail efficaces





 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. Je comprends ce que j'ai à réaliser.

- ✓ J'explique la tâche dans mes mots.
- ✓ Au besoin, je pose des questions.

B. Je planifie les étapes.

- ✓ Je nomme les étapes de la tâche.
- ✓ J'identifie les échéances.
- ✓ Je me procure les outils (colle, ciseaux, etc.) et les ressources (livre, cédérom, référentiel, etc.) nécessaires.

C. Je m'engage dans la réalisation.

- J'applique les démarches (scientifique, de résolution de problème, de créativité, d'écriture, etc.) et les stratégies appropriées.
- ✓ Je suis les étapes de planification et je me réajuste au besoin.
- √ J'organise mon lieu de travail et mon matériel.
- ✓ Je respecte le temps alloué.
- ✓ Je termine ma tâche malgré les difficultés.
- ✓ Je m'applique à remettre une production qui respecte les consignes.

D. J'évalue mes méthodes de travail.

- √ J'identifie mes réussites.
- ✓ Je trouve ce que je peux améliorer pour la prochaine tâche.

Se donner des méthodes de travail efficaces





 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. Je comprends ce que j'ai à réaliser.

- √ J'explique la tâche dans mes mots.
- ✓ Au besoin, je pose des questions.

B. Je planifie les étapes.

- √ J'identifie si je travaille seul ou en équipe.
- √ J'établis les étapes de la tâche et l'échéancier.
- ✓ Je me procure les outils (colle, ciseaux, etc.) et les ressources (livre, cédérom, référentiel, etc.) nécessaires.

C. Je m'engage dans la réalisation.

- J'applique les démarches (scientifique, de résolution de problème, de créativité, d'écriture, etc.) et les stratégies appropriées.
- ✓ Je suis les étapes de planification et je me réajuste au besoin.
- √ J'organise mon lieu de travail et mon matériel.
- ✓ Je respecte le temps alloué.
- \checkmark Je termine ma tâche malgré les difficultés.
- ✓ Je m'applique à remettre une production qui respecte les consignes.

D. J'évalue mes méthodes de travail.

- ✓ J'identifie l'efficacité de mes méthodes de travail.
- ✓ Je nomme un défi à relever pour la prochaine tâche.

5.5. Outils pour la prise de l'information

Ces outils permettent de recueillir les données importantes pour porter un jugement sur le développement de la compétence. Ils pourraient être consignés dans un portfolio, par exemple.



1^{er} cycle

Nom:	<u> </u>	•
Tâche:	<u> </u>	
À partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de pertinent :	TOUT QUT	re cont
A. Je comprends ce que j'ai à réaliser.	Moi	Ens.
J'explique la tâche dans mes mots.		
Au besoin, je pose des questions.		
B. Je planifie les étapes.		
Je nomme les étapes de la tâche.		
Je me procure les outils (colle, ciseaux, etc.) nécessaires.		
C. Je m'engage dans la réalisation.		
Je respecte les consignes et les étapes de la tâche.		
Avec l'aide de l'adulte, je me réajuste au besoin.		
Je garde sur mon bureau seulement les outils nécessaires.		
Je termine ma tâche malgré les difficultés.		
Je remets un travail de qualité dont je suis fier.		
D. J'évalue mes méthodes de travail.		
J'identifie mes réussites.		
Je trouve ce que je peux améliorer.		
Avec l'aide d'un adulte, je me fixe un défi pour la prochaine tâche.		
Légende :		

Se donner des méthodes de travail efficaces

2^e cycle

lom:	G10072 (A.	
âche:		
partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de	tout autre	e cont
ertinent:		
. Je comprends ce que j'ai à réaliser.	Moi	Ens
J'explique la tâche dans mes mots.		
Au besoin, je pose des questions.		
. Je planifie les étapes.		
Je nomme les étapes de la tâche.		
J'identifie les échéances.		
Je me procure les outils (colle, ciseaux, etc.) et les ressource	S	
(livre, cédérom, référentiel, etc.) nécessaires.		
. Je m'engage dans la réalisation.		
J'applique les démarches (scientifique, de résolution de		
problème, de créativité, d'écriture, etc.) et les stratégies		
appropriées.		
Je suis les étapes de planification et je me réajuste au besoi	1.	
J'organise mon lieu de travail et mon matériel.		
Je respecte le temps alloué.		
Je termine ma tâche malgré les difficultés.		
Je m'applique à remettre une production qui respecte les		
consignes.		
. J'évalue mes méthodes de travail.		
J'identifie mes réussites.		
Je trouve ce que je peux améliorer pour la prochaine tâche.		

Se donner des méthodes de travail efficaces





4. Je comprends le travail à réaliser.	Moi	Ens
J'explique la tâche dans mes mots.		
Au besoin, je pose des questions.		
B. Je planifie les étapes.		
J'identifie si je travaille seul ou en équipe.		
J'établis les étapes de la tâche et l'échéancier.		
Je me procure les outils (colle, ciseaux, etc.) et les		
ressources (livre, cédérom, référentiel, etc.) nécessaires.		
C. Je m'engage dans la réalisation.		
J'applique les démarches (scientifique, de résolution de		
problème, de créativité, d'écriture, etc.) et les stratégies		
appropriées.		
Je suis les étapes de planification et je me réajuste au besoin.		
J'organise mon lieu de travail et mon matériel.		
Je respecte le temps alloué.		
Je termine ma tâche malgré les difficultés.		
Je m'applique à remettre une production qui respecte les		
consignes.		
D. J'évalue mes méthodes de travail.	T	
J'identifie l'efficacité de mes méthodes de travail.		
Je nomme un défi à relever pour la prochaine tâche. Légende :		

6. Exploiter les technologies de l'information et de la communication



6.1. Définition conceptuelle

« Ne limitons pas nos enfants à ce que nous avons appris, car ils sont nés à une autre époque.»⁵¹

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont considérées aujourd'hui comme des incontournables. Non seulement les TIC constituent-elles des moyens de consultation d'une grande variété de sources documentaires, elles sont aussi des moyens très puissants de production et de communication.

Des moyens de consultation d'une grande variété de sources documentaires

Ainsi, on constate que tout individu peut facilement consulter les ressources documentaires numériques, et ce, aussi bien à partir d'un village éloigné que d'un grand centre. Les TIC ont amené une démocratisation et une multiplication de cette ressource encore jamais vue dans l'histoire. Gutenberg a permis l'édition du livre, une révolution en soi; les technologies de l'information et de la communication en ont fait un vaste répertoire, le Web, accessible partout et alimenté par tous. Si on remarque que de nombreux élèves sont habiles à naviguer sur le Web, il nous faut reconnaître qu'ils ont peu d'outils pour s'approprier ces informations et les traiter. L'école a donc un rôle capital pour développer la compétence des élèves à utiliser les TIC.

Des moyens très puissants de production et de communication

Les outils informatiques supportent l'élève à toutes les étapes d'une production (planification, cueillette de l'information, organisation et traitement des données). L'élève utilise également ces outils pour créer ses propres œuvres médiatiques.

Les TIC ont également révolutionné les modes de communication en les diversifiant : clavardage, vidéoconférence, courrier électronique, cybercarnet n'en sont que quelques exemples. Les TIC établissent un nouveau rapport au temps dans les communications qu'on peut qualifier d'instantanées. Elles offrent également accès à un large bassin de lecteurs qui, à leur tour, d'un simple clic, peuvent réagir. De ce fait, l'école doit sensibiliser l'élève à ces nouveaux enjeux et le familiariser aux codes et conventions propres à ces nouveaux médias.

Cette compétence est en lien avec d'autres compétences transversales :

SE DONNER DES MÉTHODES DE TRAVAIL EFFICACES

Que ce soit pour consulter des ressources numérisées, pour respecter la logique d'un système d'exploitation, d'un logiciel ou d'un réseau, ou pour sauvegarder des données, l'élève utilise des méthodes de travail efficaces pour déterminer les étapes de réalisation d'une tâche et pour appliquer des stratégies de dépannage au besoin.

86 de 168

⁵¹ Proverbe hébreu – [http://www.hattemer.fr/vie_du_cours/proverbes_et_citations.htm]

EXPLOITER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

RÉSOUDRE DES PROBLÈMES

Les technologies de l'information plongent régulièrement les utilisateurs en pleine résolution de problèmes. Leur logique implacable demande à l'utilisateur de développer la capacité d'analyser sa démarche, d'adopter un fonctionnement souple et de transposer des stratégies utilisées dans d'autres contextes pour résoudre une difficulté rencontrée.

EXPLOITER L'INFORMATION

L'« Exploitation de l'information » précède l'« Exercice du jugement critique ». Cette compétence ne saurait se développer sans que l'élève soit capable de consulter les sources documentaires numérisées.

EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE

En exerçant son jugement critique, l'élève fait un choix judicieux de ses sources d'information, les compare et s'assure de leur validation.

METTRE EN ŒUVRE SA PENSÉE CRÉATRICE

En plongeant au cœur de ses repères culturels, l'élève apprécie et réalise des œuvres médiatiques qui favorisent sa réflexion sur leur contenu et leur diffusion.

COMMUNIQUER DE FAÇON APPROPRIÉE

Par ses multiples possibilités de modes de communication, les technologies de l'information ont suscité un engouement pour les échanges virtuels.

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION

Le domaine général de formation « Les médias » est étroitement lié à la compétence transversale TIC. En effet, quand un enseignant propose des situations d'apprentissage et d'évaluation où l'élève est appelé à faire des recherches dans Internet, à comparer diverses ressources documentaires ou à communiquer les résultats de ses recherches, il peut de manière signifiante l'amener à répondre à l'intention éducative du domaine général de formation qui est de « Développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des médias et lui donner des occasions de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs ».⁵²

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire, 2001, p. 49.

EXPLOITER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

A- Composantes de la compétence

S'approprier les technologies de l'information et de la communication.

Connaître les objets, les concepts, le vocabulaire, les procédures et les techniques propres aux TIC. Reconnaître dans un nouveau contexte les concepts déjà connus. Explorer les nouvelles fonctions des logiciels et du système d'exploita-

EXPLOITER LES
TECHNOLOGIES DE
L'INFORMATION ET DE LA

Evaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie. Reconnaître ses réussites et ses difficultés. Cerner les limites de la technologie utilisée dans une situation donnée. Chercher les améliorations possibles dans sa manière de faire. Utiliser les technologies de l'information et de la communication pour effectuer une tâche. Explorer l'apport des TIC à une tâche donnée. Sélectionner les logiciels et exploiter les fonctions appropriées à la tâche. Appliquer les stratégies d'exécution et de dépannage requises.

B- Sens de la compétence

Les technologies de l'information et de la communication s'intègrent au quotidien d'une partie sans cesse croissante de la population. À l'origine, principalement réservés au monde de la recherche et de l'administration des affaires, leur usage et leur contenu se sont considérablement démocratisés, si bien que chacun peut maintenant y trouver son compte. On peut également penser que d'ici une décennie ou deux, il n'y aura pratiquement plus d'emplois qui ne requerront une maîtrise minimale de ce médium, à la fois langage et outil.

Déjà plusieurs enfants arrivent à l'école avec une compétence dans le domaine qui rend futile tout exercice d'initiation. Toutefois, l'école continue d'avoir un rôle à jouer auprès de œux qui n'y ont toujours pas accès à la maison. Elle doit également amener tous les élèves à diversifier l'usage qu'ils en font et à développer un sens critique à leur endroit. Mises à profit dans les champs disciplinaires, les technologies de l'information et de la communication peuvent servir d'accélérateur au développement d'un large éventail de compétences du Programme de formation, transversales comme disciplinaires. En donnant accès à une multitude de sources d'information et à un nombre illimité d'interlocuteurs, elles permettent de bénéficier de l'expertise de spécialistes du monde entier et de partager idées et réalisations avec plusieurs.

C- Critères d'évaluation

- Maîtrise de la terminologie propre aux technologies de la communication et de l'information
- 0 0 0
- Utilisation efficace des outils informatiques
- 0 0 6
- Utilisation de stratégies de dépannage
- 0 0 0
- Reconnaissance de ses réussites et de ses difficultés
- 0 0 0

6.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire

Profil de l'élève tout au long de son parcours scolaire.

L'élève manipule le clavier et la souris. Il se familiarise avec les fonctions de base du système d'exploitation : il sait enregistrer, en respectant l'organisation hiérarchique de l'information (par exemple : fichiers enregistrés dans un dossier qui est classé dans un autre dossier) ainsi qu'imprimer. Il s'approprie graduellement la terminologie propre aux TIC.

1^{ER} CYCLE

Pour réaliser des tâches et des créations, l'élève utilise un logiciel de dessin matriciel et les fonctions de base d'un logiciel de traitement de textes et d'un logiciel de dessin vectoriel. Il explore divers cédéroms et exploite des didacticiels. Pour se dépanner, il utilise une marche à suivre et demande de l'aide. Il explique sa démarche, nomme les fonctions utilisées et identifie ses réussites et ses difficultés.

L'élève contrôle les fonctions de base du système d'exploitation. Il manipule efficacement le matériel informatique : imprimante, caméra numérique, etc. Il commence à utiliser un doigté. Il emploie la terminologie propre aux TIC.

Pour réaliser des tâches et des créations, l'élève utilise des logiciels de traitement de textes et de dessin matriciel et vectoriel et effectue des recherches sur des cédéroms informatifs. Il se familiarise avec quelques fonctions du tableur, de la base de données et d'un logiciel de présentation. Il reconnaît les fonctions communes aux logiciels utilisés. Avec de l'aide, il commence à naviguer sur le Web et y effectue des recherches. Il apprend à choisir des informations et à les réorganiser. Il transfère des textes et des illustrations d'une application à l'autre. Avec de l'aide soutenue, il commence à utiliser le courriel et à se familiariser à l'étiquette et à l'éthique du réseau. Pour se dépanner, il utilise une marche à suivre et demande de l'aide. Il explique sa démarche et nomme les fonctions utilisées. Il identifie ses réussites et ses difficultés.

L'élève contrôle la plupart des fonctions du système d'exploitation. Il manipule efficacement le matériel informatique : imprimante, caméra numérique, caméscope, etc. Il perfectionne son doigté. Il utilise la terminologie propre aux TIC.

Pour réaliser des tâches et des créations, l'élève choisit le logiciel approprié car il reconnaît les fonctions communes et spécifiques aux logiciels. Il manie de plus en plus aisément les fonctions des logiciels-outils. Il cherche, retrouve, sélectionne et organise les informations. Pour ce faire, il emploie des ressources numérisées disponibles sur cédéroms ou dans Internet. Il transfère des résultats d'une application à l'autre, se repère sur le Web et réfère à son carnet d'adresses tout en s'initiant à l'étiquette et à l'éthique du réseau. Il peut s'initier à l'édition de pages Web, au montage sonore et vidéo, à la programmation ainsi qu'à la robotique. Il explore de nouvelles stratégies de dépannage. Il a recours à l'aide intégrée dans le logiciel ou disponible en ligne. Il reconnaît les tâches où l'utilisation des TIC est avantageuse. Il explique sa démarche. Il identifie ses réussites et ses difficultés. Il évalue ses productions et précise les améliorations possibles.

2^E CYCLE

3^E CYCLE

EXPLOITER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

6.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires

A- Zone de proximité

Aucun libellé de compétence ou d'indicateur ne traite de l'évolution de la compétence « Exploiter les technologies de l'information et de la communication ».

EXPLOITER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

B- Apport

On peut véritablement affirmer que les outils informatiques servent « d'accélérateur au développement d'un large éventail de compétences transversales comme disciplinaires »⁵³.

Lecture et appréciation d'œuvres littéraires

De nombreuses ressources numérisées (cédéroms, sites, cybercarnets, etc.) permettent de développer la compétence à lire mais exigent que l'élève développe de nouvelles stratégies pour bien les traiter. À ce titre, Internet offre à l'élève un livre ouvert sur le monde qui se renouvelle à chaque « seconde » et qui propose des textes de toutes natures : du commentaire à l'opinion, de la poésie à l'article scientifique, de la critique à la biographie de nombreux personnages. Voilà un défi de taille pour le milieu scolaire qui se doit de donner à l'élève les outils pour traiter ce vaste répertoire.

Écriture

Le traitement de texte s'avère l'outil idéal pour la planification (fonction plan), la création, l'édition et l'impression d'un texte. Plusieurs autres logiciels contiennent des fonctions d'édition de textes et visent la communication : éditeur de pages Web, courriel, logiciel de présentation (PowerPoint), ... Le courrier électronique, les pages Web, les cybercarnets, etc. sont d'excellents moyens de diffuser les productions écrites des élèves.

Communication orale

L'élève a le choix des outils informatiques lorsqu'il désire communiquer oralement. Il peut supporter sa communication en exploitant les possibilités d'un logiciel de présentation (PowerPoint), d'un traitement de texte, d'un éditeur de pages Web ou encore d'un logiciel graphique. Il peut opter pour des logiciels de montage sonore (émission de radio, chanson, ...) ou vidéo.

En 5^e année, dans le Projet « *Qui sont les artisans du Bas-Canada?* », les élèves réalisent un audioguide à l'aide du logiciel Audacity. Cet audioguide explique les métiers d'autrefois représentés par les personnages façonnés. Dans la situation d'apprentissage et d'évaluation « *J'ai mal à la terre* », les élèves de sixième année utilisent les outils informatiques (vidéo numérique ou logiciel de présentation) pour faire une publicité qui sera présentée lors d'une exposition.

Anglais, langue seconde

Les suggestions d'intégration des technologies pour les trois volets du français sont valables également pour l'anglais. Les situations d'apprentissage et d'évaluation «Spooky Booklet» et «What Can I Discover from Coast to Coast» en sont de bons exemples.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire, 2001, p. 28.

Mathématique

La calculatrice ainsi que le tableur (chiffrier électronique) constituent des outils informatiques de premier plan pour développer la compétence de l'élève à résoudre des situations-problèmes. Les logiciels de dessin, le traitement de texte, les logiciels de courriel supportent l'élève dans sa résolution d'une situation-problème ou dans sa communication de la solution.

L'élève peut « utiliser Internet pour la recherche de récits historiques en rapport avec les concepts étudiés »⁵⁴ et « consulter des sites Internet à caractère mathématique, des lexiques et des bases de données ».⁵⁵

La situation 3 - « Carte d'identité » du Projet « Qui sera élu sur le conseil de classe? » fait réaliser aux enfants l'importance et l'utilité des différents types de cartes et de l'informations qu'elles contiennent. L'élève devra d'abord concevoir une carte de membre pour la classe en utilisant du papier et un crayon. Par la suite, l'élève utilisera la base de données pour réaliser sa carte d'identité et colliger les divers renseignements (couleur des yeux, des cheveux, etc.). En interrogeant la base de données, il pourra dresser un portrait de la classe. Avec l'information recueillie, l'élève utilisera le chiffrier pour la présenter sous forme de graphique. Il est à noter que cette situation d'apprentissage et d'évaluation comprend une leçon de stratégie pour amener l'élève à utiliser une marche à suivre pour se dépanner.

Science et technologie

L'élève exploite les cédéroms, les DVD, l'Internet pour accéder à de l'information à caractère scientifique et technologique. Il organise et présente ses données à l'aide de divers logiciels (base de données, chiffrier, ...). Il communique avec d'autres par courriel pour échanger des renseignements. Il s'initie à la programmation d'un robot et à l'utilisation d'un microscope électronique.

Au 3^e cycle, les élèves programment un robot dans les situations d'apprentissage et d'évaluation « *Engrenages et robots* » et « *L'univers de la robotique* ».

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

La démarche de recherche et de traitement de l'information préconisée en univers social peut être supportée par l'exploitation des outils informatiques. La recherche d'information peut se faire en consultant les contenus numériques disponibles sur différents supports : cédéroms, DVD et sites Web. L'élève <u>peut organiser</u> l'information de <u>manière beaucoup plus efficace</u> en exploitant le chiffrier, la base de données, le traitement de texte. De plus, il a à sa disposition divers logiciels pour communiquer le résultat de sa recherche : logiciel de présentation, éditeur de pages Web.

55 Ibid.

⁵⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, 2001, p. 142.

Dans la version Web de la situation d'apprentissage et d'évaluation « À la recherche des Algonquiens et des Incas » du Projet « En quoi sont-ils différents des Algonquiens et des Incas? » (2° cycle), les élèves lisent des textes disponibles sur l'Internet afin d'être en mesure de comparer trois sociétés : les sociétés inca, algonquienne et iroquoienne. (Sur le W, cette situation s'appelle : « Les sociétés inca, algonquienne et iroquoienne? Pareilles, pas pareilles! »).

Arts plastiques, art dramatique, musique et danse

Les outils informatiques sont des alliés de taille du monde des arts. Ils permettent de développer la compétence « Apprécier des œuvres plastiques, musicales, théâtrales et chorégraphiques » en mettant à la disposition de l'élève de nombreuses galeries virtuelles qu'il est en mesure de consulter facilement, gratuitement et d'un simple clic.

Les outils informatiques (éditeurs graphiques, éditeurs de sons, caméra numérique, caméscope, etc.) s'ajoutent aux outils dits « traditionnels » <u>pour réaliser des créations personnelles</u>. Enfin, grâce aux technologies de l'information, il est maintenant possible de diffuser de plus en plus simplement les créations des élèves en les déposant dans des galeries virtuelles.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation « À la manière de Miro », « À la manière de Pellan », « À la manière de Monet », « Les amoureux du millénaire », « Un amour de Klonk » et « Miroir de la nature » amènent les élèves à utiliser les outils informatiques pour réaliser des créations personnelles. Elles sont disponibles sur le site <u>Les puces au pinceau</u>, à l'adresse suivante : [http://recit.csaffluents.qc.ca/puces/]

Éducation physique et à la santé

Les outils informatiques permettent d'utiliser des périphériques comme la caméra numérique ou le caméscope pour illustrer différents gestes techniques. De plus, on peut les utiliser pour consulter des ressources documentaires en lien avec des thèmes liés à l'éducation physique et à la santé.

6.4. Affiches

Les affiches ont été élaborées à partir des composantes et des critères d'évaluation du Programme de formation. Les énoncés en grisé correspondent aux indicateurs du bulletin. Des manifestations observables sont décrites sous chacun des énoncés.

Exploiter les technologies de l'information et de la communication

1^{er} cycle



 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. J'utilise efficacement les outils informatiques.

- ✓ Je manipule la souris et le clavier.
- √ Je sais enregistrer et imprimer.
- \checkmark Je peux nommer les outils informatiques.

B. Je réalise un travail à l'aide de logiciels.

- √ J'exploite les fonctions d'un logiciel pour écrire un court texte.
- √ J'exploite les fonctions d'un logiciel pour créer un dessin.

C. Je me dépanne face à une difficulté et je demande de l'aide au besoin

- ✓ Je consulte une marche à suivre.
- ✓ Je demande de l'aide.

D. J'évalue l'efficacité de mon utilisation des TIC.

- √ J'identifie le point fort de ma démarche.
- √ J'identifie ce que je peux améliorer.

Exploiter les technologies de l'information et de la communication

2^e cycle



 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. J'utilise efficacement les outils informatiques.

- ✓ Je manipule efficacement le matériel informatique.
- √ J'utilise une technique de doigté.
- ✓ Je contrôle les fonctions de base du système d'exploitation.
- ✓ J'utilise le vocabulaire propre aux outils informatiques.

B. Je réalise un travail à l'aide de logiciels.

- ✓ J'exploite les fonctions d'un logiciel pour produire un document.
- ✓ J'exploite les fonctions d'un logiciel pour m'informer.
- ✓ J'exploite les fonctions d'un logiciel pour traiter l'information.
- \checkmark J'exploite les fonctions d'un logiciel pour communiquer.

C. Je me dépanne face à une difficulté et je demande de l'aide au besoin

- ✓ Je consulte une marche à suivre.
- √ Je demande de l'aide.

D. J'évalue l'efficacité de mon utilisation des TIC.

- ✓ J'identifie les points forts de ma démarche.
- √ J'identifie ce que je peux améliorer.

Exploiter les technologies de l'information et de la communication

3^e cycle



 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. J'utilise efficacement les outils informatiques.

- √ Je manipule efficacement le matériel informatique.
- √ J'utilise une technique de doigté.
- ✓ Je contrôle la plupart des fonctions du système d'exploitation.
- ✓ J'utilise le vocabulaire propre aux outils informatiques.

B. Je réalise un travail à l'aide de logiciels.

- √ J'exploite les fonctions d'un logiciel pour produire un document.
- ✓ J'exploite les fonctions d'un logiciel pour m'informer.
- ✓ J'exploite les fonctions d'un logiciel pour traiter l'information.
- \checkmark J'exploite les fonctions d'un logiciel pour communiquer.

C. Je me dépanne face à une difficulté et je demande de l'aide au besoin.

- ✓ Je consulte une marche à suivre.
- ✓ Je consulte l'aide intégrée dans le logiciel.

D. J'évalue l'efficacité de mon utilisation des TIC.

- √ J'explique en quoi l'utilisation des TIC a été efficace.
- √ Je justifie le choix du (des) logiciel(s) utilisé(s).
- √ J'identifie les points forts de ma démarche.
- √ J'identifie ce que je peux améliorer.

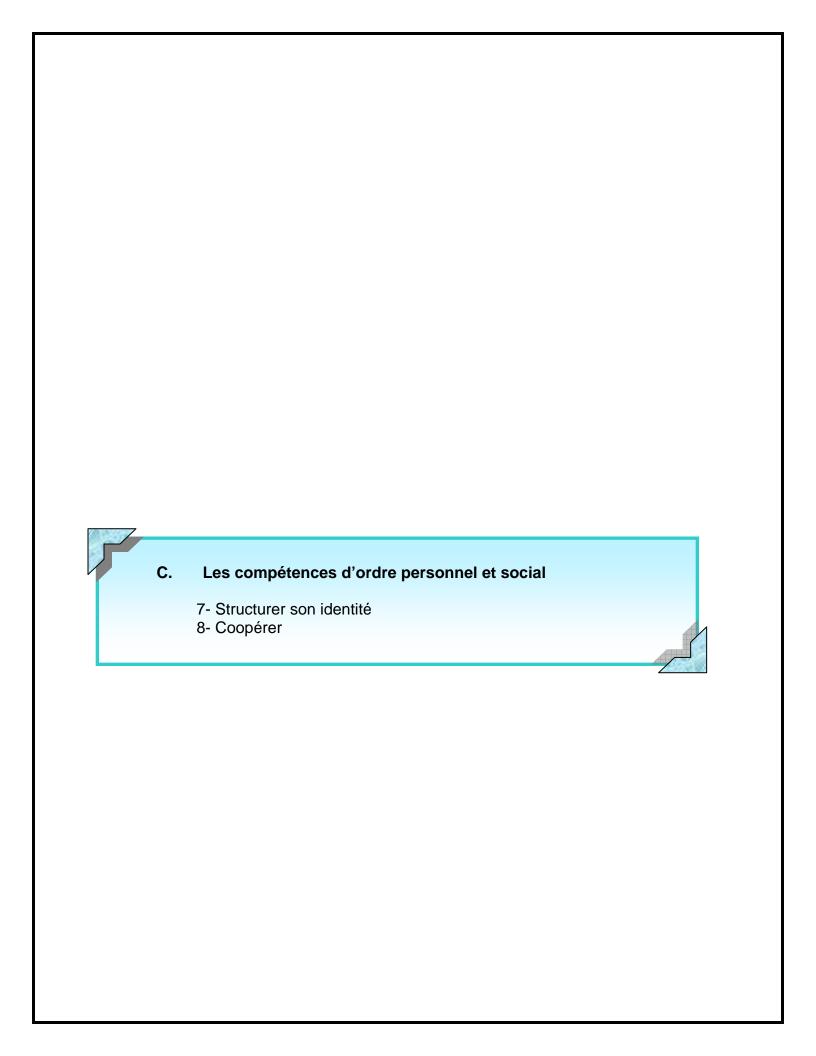
6.5. Outils pour la prise de l'information

Ces outils permettent de recueillir les données importantes pour porter un jugement sur le développement de la compétence. Ils pourraient être consignés dans un portfolio, par exemple.

Grille d'observation - TIC

Situation d'apprentissage et d'évaluation :

Tâche:											
.,											
Élève :	Légende	Utilise efficacement les outils informatiques	Réalise un travail à l'aide de logiciels	Utilise des stratégies de dépannage	Évalue l'efficacité de son utilisation des TIC	Commentaires					
	Groupe repère :										
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											



7. Structurer son identité

7.1. Définition conceptuelle



« L'identité se définit comme une conception de soi qui repose sur une perception de soi-même, sur des valeurs personnelles, des attachements et des buts à atteindre. L'identité, c'est aussi un ensemble de croyances et de sentiments, l'engagement dans une orientation sexuelle féminine ou masculine, un choix de carrière.»⁵⁶

La construction de l'identité est un processus qui débute très tôt et qui évolue durant toute la vie.

L'identité se construit à travers différentes expériences où un individu assimile un aspect, une qualité ou un attribut de quelqu'un d'autre à qui il a, inconsciemment, souhaité ressembler. Ce processus psychologique se nomme l'identification. Plusieurs éléments composent l'identité d'une personne dont : les qualités personnelles; les capacités, aptitudes et compétences; les valeurs; les attitudes; les besoins affectifs, physiques, cognitifs et sociaux; les intérêts et les goûts; les processus mentaux (intelligences multiples, styles d'apprentissage, stratégies, etc.).

C'est à travers différentes expériences que l'enfant peut ou non développer un fort sentiment d'identité ou de concept de soi. Ainsi, « pour construire son sentiment d'identité, il apparaît donc important que l'enfant puisse développer une image réaliste de lui-même et un sentiment de valeur personnelle ».⁵⁷ L'école peut contribuer à la structuration de l'identité de l'élève en lui faisant vivre des situations variées qui vont nourrir sa confiance en soi, développer ses compétences et augmenter son autonomie. « C'est en ayant l'occasion de mettre à profit ses ressources personnelles, de faire des choix, de les justifier et d'en évaluer les conséquences qu'il prendra conscience de ce qu'il est et des valeurs qui l'influencent. »⁵⁸

« Pour développer un fort sentiment d'identité ou de conscience de soi, l'enseignant devrait : donner de la rétroaction; reconnaître les forces de ses élèves; faire preuve d'amour et d'acceptation; et aider les élèves à évaluer leurs forces et leurs faiblesses. » ⁵⁹C'est donc à l'intérieur de moments de rétroaction (échanges informels, autoévaluation, co-évaluation, activité métacognitive, entrevue pour le portfolio ou le journal de bord, etc.) que l'enseignant peut aider l'élève à mieux se connaître et à miser sur ses forces. De plus, ces temps d'arrêt permettent à l'élève de prendre conscience de ses démarches, de voir ses progrès, d'apprécier ses réalisations et ainsi de construire son sentiment d'identité.

Liens avec les autres compétences transversales

Chaque fois que l'élève exerce une compétence, qu'elle soit transversale ou disciplinaire, il sollicite des ressources internes ou personnelles (ex.: connaissances, habiletés, processus mentaux, etc.). En mobilisant ses ressources et en étant amené à identifier ses forces (par des autoévaluations par exemple), l'élève structure nécessairement un ou plusieurs éléments de son identité et développe aussi une meilleure connaissance de soi.

_

⁵⁶ C. BOISVERT, Parents d'ados: de la tolérance nécessaire à la nécessité d'intervenir. Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2003, p. 139.

⁵⁷ REASONER. Comment développer l'estime de soi?, 1982, p. 17.

⁵⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, 2001, p. 32.

⁵⁹ REASONER. Comment développer l'estime de soi?, 1982, p. 17.

A- Composantes de la compétence

S'ouvrir aux stimulations environnantes. Réagir aux faits, aux situations ou aux événements. Identifier ses perceptions, ses sentiments, ses réflexions à leur égard. Percevoir l'influence du regard des autres sur ses réactions. Augmenter son bagage culturel par les échanges, la lecture et le contact avec des œuvres médiatiques variées. Accueillir les références morales et spirituelles de son milieu.

STRUCTURER SON

Mettre à profit ses ressources personnelles. Exploiter ses forces et surmonter ses limites. Juger de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action. Manifester de plus en plus d'autonomie et d'indépendance. Prendre conscience de sa place parmi les autres. Reconnaître ses valeurs ses buts. Se faire confiance. Élaborer ses opinions et ses choix. Reconnaître son appartenance à une collectivité. Manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique.

B- Sens de la compétence

La structuration de l'identité est un processus qui débute très tôt. Dès son tout jeune âge, l'enfant est appelé à prendre graduellement conscience de la place qu'il occupe au sein de sa famille et à intégrer les valeurs de son milieu. Selon l'environnement dans lequel il évolue, il développera à des degrés divers la capacité de se faire confiance, en exploitant ses forces et en summontant ses limites, et à manifester son autonomie de façon responsable. Il apprendra plus ou moins, suivant les contextes dans lesquels il est placé, à affirmer ses choix et ses opinions, à reconnaître ses propres valeurs, à accepter la différence et à s'ouvrir à la diversité.

L'école a un rôle à jouer pour aider l'élève, au moyen d'expériences variées, à se définir comme personne, à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres. C'est en ayant l'occasion de mettre à profit ses ressources personnelles, de faire des choix, de les justifier et d'en évaluer les conséquences qu'il prendra conscience de ce qu'il est et des valeurs qui l'influencent. Tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'identité personnelle, sociale ou culturelle de l'élève en le mettant en contact avec des univers de connaissance variés, en élargissant ses horizons, en mobilisant ses facultés, en l'incitant à prendre position sur les grands débats qui animent la société.

C- Critères d'évaluation

Critères d'évaluation

- Curiosité et ouverture à l'égard de son environnement
- 0 9 9
- Approfondissement de ses valeurs de référence
- 0 0 6
- Présence aux valeurs d'autrui
- 0 0 0
- Effort de compréhension et d'appréciation des créations et des réalisations humaines
- 0 9 8
- Identification des moyens à mettre en œuvre pour son développement personnel
- 0 0 0

7.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire

Profil de l'élève tout au long de son parcours scolaire.

1^{ER} CYCLE

L'élève s'ouvre à son environnement (réalisations, événements, personnes et référents culturels) et commence à exprimer ses sentiments à leur égard. L'élève est capable de parler de quelques-unes de ses caractéristiques (goûts, intérêts, forces et défis) et commence à faire des choix en fonction de celles-ci. L'élève commence à dire les raisons qui justifient ses actions et à faire des liens entre les gestes qu'il pose et les résultats qui en découlent. Il évalue son cheminement avec l'aide d'un adulte.

2^E CYCLE

L'élève est ouvert à ce qui est extérieur à lui (réalisations, événements, personnes et référents culturels). La plupart du temps, il est capable de dire ce qu'il pense et ressent. De façon autonome, l'élève est capable de reconnaître certaines de ses caractéristiques (goûts, intérêts, forces et défis) et sait faire des choix en fonction de ses forces. C'est ainsi qu'il commence à prendre des risques et gagne de la confiance en son potentiel. L'élève commence à voir qu'il est responsable de ses actes. Il évalue son cheminement et indique les améliorations souhaitables.

3^E CYCLE

L'élève est curieux et ouvert à l'égard de son environnement (réalisations, événements, personnes et référents culturels). Il est capable d'exercer un certain contrôle face aux situations difficiles puisqu'il est capable de nuancer ses perceptions et sentiments. L'élève nomme plusieurs de ses caractéristiques (goûts, intérêts, forces et défis). Ses intérêts se diversifient et un nombre croissant de faits et de réalisations pique sa curiosité. L'élève fait de plus en plus de choix en fonction de ses valeurs ou de celles de son milieu. Il pose des gestes responsables et en prévoit généralement les conséquences sur lui et sur les autres. Il évalue son cheminement, peut nommer ses forces et les comportements à améliorer.

7.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires

A- Zone de proximité

Il existe une zone de proximité entre la compétence transversale « Structurer son identité » et des indicateurs et compétences disciplinaires tels qu'on les retrouve dans le bulletin. Le tableau qui suit en fait une énumération.

DISCIPLINES	ÉNONCÉS DE LA COMPÉTENCE OU DES INDICATEURS AU BULLETIN	CYCLE		
	Lire et apprécier des textes variés. F. Exprime ses réactions pour différentes œuvres littéraires.	1 ^{er} cycle		
	E. Exprime sa réaction face à des œuvres lues, vues ou entendues.	2 ^e cycle		
	 C. Réagit en exprimant ses intérêts ou son interprétation personnelle. D. Explore des œuvres littéraires variées et justifie ses choix. 	3 ^e cycle		
Français	Écrire des textes variés. A. Trouve des idées liées au sujet. H. Évalue sa démarche d'écriture.	1 ^{er} cycle		
	A. Respecte l'intention et le sujet.G. Évalue sa démarche d'écriture.	2 ^e cycle		
	A. Tient compte de l'intention d'écriture.G. Évalue sa démarche d'écriture.	3 ^e cycle		
	Communiquer oralement avec d'autres. C. S'exprime devant un groupe en tenant compte du sujet et de son public. E. Réagit en témoignant d'une écoute appropriée.	1 ^{er} cycle		
Mathématique	Mathématique H. Évalue sa démarche mathématique.			

Géographie, histoire et	Découvrir le monde, son évolution et sa diversité.	1 ^{er} cycle	
éducation à la citoyenneté	Établir des liens entre l'organisation d'une société, son évolution et sa diversité.	2 ^e et 3 ^e cycles	
Arts plastiques	E. Partage ses impressions sur les œuvres d'art en utilisant le vocabulaire approprié.	Aux trois cycles	
	D. Partage ses impressions sur les réalisations dramatiques.	1 ^{er} cycle	
Art dramatique	E. Explique ses choix et partage ses impressions.	2 ^e cycle	
	E. Explique sa décision à l'aide de critères d'appréciation en utilisant le vocabulaire propre à l'art dramatique.	3 ^e cycle	
Musique	D. Partage ses impressions reliées à l'expérience musicale vécue.	Aux trois cycles	
	Communiquer oralement en anglais. A. Réagit en utilisant les ressources mises à sa disposition, pour tout ce qui relève de sa vie de classe.	2 ^e cycle	
Anglais	A. Prend l'initiative de transmettre un message et participe à de courtes conversations.		
	Utiliser sa compréhension de textes lus ou entendus dans la réalisation de tâches. C. Personnalise le produit final.	3 ^e cycle	

B- Apport

Le texte qui suit décrit l'apport des compétences disciplinaires à l'utilisation des compétences transversales dans des situations d'apprentissage et d'évaluation.

« Tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'identité personnelle, sociale ou culturelle. » 60

Lecture et appréciation d'œuvres littéraires

Les œuvres littéraires permettent d'élargir la vision du monde, d'augmenter le bagage culturel et de développer l'identité personnelle de l'élève.

Écriture

L'élève peut témoigner de ses intérêts, de ses opinions, de ses expériences personnelles et de ses besoins scolaires, sociaux et personnels.

Lorsque l'élève applique une démarche d'autoévaluation, il donne des indices sur ses forces et ses limites.

Communication orale

Anglais

Les stratégies que l'élève développe et utilise font partie du bagage de ressources personnelles que l'élève met à profit.

Mathématique

L'élève met en place et mobilise des processus personnels de calcul mental et écrit. Les stratégies de la démarche mathématique que l'élève mobilise ainsi que l'évaluation qu'il en fait font partie du bagage de ressources personnelles à l'élève.

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

Le domaine de l'univers social permet à l'enfant de s'ouvrir aux diverses facettes de la société qui contribuent à forger son identité. Par exemple, tous les projets qui traitent de l'éducation à la citoyenneté permettent à l'élève de connaître et de comparer des réalités différentes de la sienne dans le but de mieux l'apprécier.

⁶⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, 2001, p. 332.

Arts plastiques, art dramatique, musique et danse

L'élève est amené à réaliser des créations plastiques personnelles, à adapter de manière personnelle les propositions de créations en arts dramatiques et en danse et à se doter de critères personnels d'appréciation d'une œuvre musicale. De plus, l'élève prend conscience des particularités culturelles de sa société et cela contribue à la formation de son identité culturelle.

Éducation physique

L'élève est amené à pratiquer un jugement critique sur ses habitudes de vie et à en adopter des nouvelles. Ces changements dans son mode de vie touchent de près la construction de son identité.

7.4. Affiches

Les affiches ont été élaborées à partir des composantes et des critères d'évaluation du Programme de formation. Les énoncés en grisé correspondent aux indicateurs du bulletin. Des manifestations observables sont décrites sous chacun des énoncés.

Structurer son identité

1^{er} cycle



 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

- A. Je m'ouvre à mon environnement (faits, situations avec les autres, créations humaines, etc.).
 - ✓ Je décris mes observations.
 - ✓ Je nomme une ou des émotions.
 - √ Je dis ce que je pense.
- B. Je prends conscience de ma place parmi les autres.
 - √ Je nomme mes goûts, qualités, besoins, etc. *
 - ✓ Je nomme mes différences et mes ressemblances.
- C. Je mets à profit mes ressources personnelles.
 - \checkmark Je prends des risques à partir de mes forces.
 - ✓ Je persévère quand je rencontre une difficulté.
- D. J'évalue ma démarche.
 - ✓ Je justifie mes choix.
 - ✓ Je nomme ce que j'ai découvert **de nouveau** sur moi. (Ex. : qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).
- (*) Cibler une ou deux caractéristiques en lien avec l'identité.

Structurer son identité





 $\grave{\mathsf{A}}$ partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. Je m'ouvre à mon environnement (faits, situations avec les autres, créations humaines, etc.).

- ✓ Je décris mes observations.
- ✓ Je nomme des émotions.
- ✓ Je dis ce que je pense.

B. Je prends conscience de ma place parmi les autres.

- √ Je nomme mes goûts, qualités, besoins, etc. *
- ✓ Je nomme des différences et des ressemblances par rapport aux autres

C. Je mets à profit mes ressources personnelles.

- ✓ Je fais des choix à partir de mes forces.
- ✓ Je persévère pour continuer la tâche quand je rencontre une difficulté.

D. J'évalue ma démarche.

- √ Je fais des liens entre mes émotions et mes réactions.
- ✓ Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex. : qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).
- (*) Cibler une ou deux caractéristiques en lien avec l'identité.

Structurer son identité





 $\grave{\mathsf{A}}$ partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. Je m'ouvre à mon environnement (faits, situations avec les autres, créations humaines, etc.).

- ✓ Je décris mes observations.
- ✓ Je nomme des émotions.
- ✓ Je dis ce que je pense.

B. Je prends conscience de ma place parmi les autres.

- ✓ Je nomme mes goûts, qualités, besoins, etc. *
- ✓ Je nomme des différences et des ressemblances par rapport aux autres

C. Je mets à profit mes ressources personnelles.

- ✓ Je fais des choix en fonction de mes forces tout en étant ouvert aux suggestions des autres.
- ✓ Je persévère régulièrement pour continuer la tâche quand je rencontre une difficulté.

D. J'évalue ma démarche.

- ✓ Je prends des décisions qui expriment ce que je pense et ce que je ressens.
- ✓ Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex. : qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).
- ✓ Je nomme un défi à relever par rapport à moi-même.
- (*) Cibler des caractéristiques en lien avec l'identité.

7.5. Outils pour la prise de l'information

Nom de l'élève :

Ces outils permettent de recueillir les données importantes pour porter un jugement sur le développement de la compétence. Ils pourraient être consignés dans un portfolio, par exemple.

Structurer son identité

1^{er} cycle

	4
F	
4\ <i>)</i> }	
Y	
4	
44	
ZZ	

A partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre co pertinent :	ontexte
A. Je m'ouvre à mon environnement (faits, situations avec les autres, créations humaines, etc.).	Élève
Je décris mes observations.	
Je nomme une ou des émotions.	
Je dis ce que je pense.	
B. Je prends conscience de ma place parmi les autres.	
Je nomme mes goûts, qualités, besoins, etc. *	
Je nomme mes différences et mes ressemblances.	
C. Je mets à profit mes ressources personnelles.	
Je prends des risques à partir de mes forces.	
Je persévère quand je rencontre une difficulté.	
D. J'évalue ma démarche.	
Je justifie mes choix.	
Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex. : qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	
Légende:	

(*) Cibler une ou deux caractéristiques en lien avec l'identité.

Structurer son identité

Nom de l'élève : _____

Tâche:

2^e cycle

8
74

A. Je m'ouvre à mon environnement (faits, situations avec les autres, créations humaines, etc.). Je décris mes observations. Je nomme des émotions. Je dis ce que je pense. B. Je prends conscience de ma place parmi les autres. Je nomme mes goûts, qualités, besoins, etc. * Je nomme des différences et des ressemblances par rapport aux autres. C. Je mets à profit mes ressources personnelles. Je fais des choix à partir de mes forces. Je persévère pour continuer la tâche quand je rencontre une difficulté. D. J'évalue ma démarche. Je fais des liens entre mes émotions et mes réactions. Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex.: qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.). Légende:	$\grave{\textbf{A}}$ partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre pertinent :	contexte
autres, créations humaines, etc.). Je décris mes observations. Je nomme des émotions. Je dis ce que je pense. B. Je prends conscience de ma place parmi les autres. Je nomme mes goûts, qualités, besoins, etc. * Je nomme des différences et des ressemblances par rapport aux autres. C. Je mets à profit mes ressources personnelles. Je fais des choix à partir de mes forces. Je persévère pour continuer la tâche quand je rencontre une difficulté. D. J'évalue ma démarche. Je fais des liens entre mes émotions et mes réactions. Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex.: qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	A. Je m'ouvre à mon environnement (faits, situations avec les	Élève
Je nomme des émotions. Je dis ce que je pense. B. Je prends conscience de ma place parmi les autres. Je nomme mes goûts, qualités, besoins, etc. * Je nomme des différences et des ressemblances par rapport aux autres. C. Je mets à profit mes ressources personnelles. Je fais des choix à partir de mes forces. Je persévère pour continuer la tâche quand je rencontre une difficulté. D. J'évalue ma démarche. Je fais des liens entre mes émotions et mes réactions. Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex. : qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	autres, créations humaines, etc.).	LIEVE
Je dis ce que je pense. B. Je prends conscience de ma place parmi les autres. Je nomme mes goûts, qualités, besoins, etc. * Je nomme des différences et des ressemblances par rapport aux autres. C. Je mets à profit mes ressources personnelles. Je fais des choix à partir de mes forces. Je persévère pour continuer la tâche quand je rencontre une difficulté. D. J'évalue ma démarche. Je fais des liens entre mes émotions et mes réactions. Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex. : qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	Je décris mes observations.	
B. Je prends conscience de ma place parmi les autres. Je nomme mes goûts, qualités, besoins, etc. * Je nomme des différences et des ressemblances par rapport aux autres. C. Je mets à profit mes ressources personnelles. Je fais des choix à partir de mes forces. Je persévère pour continuer la tâche quand je rencontre une difficulté. D. J'évalue ma démarche. Je fais des liens entre mes émotions et mes réactions. Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex.: qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	Je nomme des émotions.	
Je nomme mes goûts, qualités, besoins, etc. * Je nomme des différences et des ressemblances par rapport aux autres. C. Je mets à profit mes ressources personnelles. Je fais des choix à partir de mes forces. Je persévère pour continuer la tâche quand je rencontre une difficulté. D. J'évalue ma démarche. Je fais des liens entre mes émotions et mes réactions. Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex. : qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	Je dis ce que je pense.	
Je nomme des différences et des ressemblances par rapport aux autres. C. Je mets à profit mes ressources personnelles. Je fais des choix à partir de mes forces. Je persévère pour continuer la tâche quand je rencontre une difficulté. D. J'évalue ma démarche. Je fais des liens entre mes émotions et mes réactions. Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex.: qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	B. Je prends conscience de ma place parmi les autres.	
autres. C. Je mets à profit mes ressources personnelles. Je fais des choix à partir de mes forces. Je persévère pour continuer la tâche quand je rencontre une difficulté. D. J'évalue ma démarche. Je fais des liens entre mes émotions et mes réactions. Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex. : qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	Je nomme mes goûts, qualités, besoins, etc. *	
C. Je mets à profit mes ressources personnelles. Je fais des choix à partir de mes forces. Je persévère pour continuer la tâche quand je rencontre une difficulté. D. J'évalue ma démarche. Je fais des liens entre mes émotions et mes réactions. Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex.: qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	Je nomme des différences et des ressemblances par rapport aux	
Je fais des choix à partir de mes forces. Je persévère pour continuer la tâche quand je rencontre une difficulté. D. J'évalue ma démarche. Je fais des liens entre mes émotions et mes réactions. Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex. : qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	autres.	
Je persévère pour continuer la tâche quand je rencontre une difficulté. D. J'évalue ma démarche. Je fais des liens entre mes émotions et mes réactions. Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex. : qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	C. Je mets à profit mes ressources personnelles.	
difficulté. D. J'évalue ma démarche. Je fais des liens entre mes émotions et mes réactions. Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex. : qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	Je fais des choix à partir de mes forces.	
Je fais des liens entre mes émotions et mes réactions. Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex. : qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	, , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	
Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex. : qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	D. J'évalue ma démarche.	
capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	Je fais des liens entre mes émotions et mes réactions.	
	Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex. : qualités,	
Légende :	capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	
	Légende:	

(*) Cibler une ou deux caractéristiques en lien avec l'identité.

Structurer son identité

Tâche : _____





\grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre pertinent :	contexte
A. Je m'ouvre à mon environnement (faits, situations avec les autres, créations humaines, etc.).	Élève
Je décris mes observations.	
Je nomme des émotions.	
Je dis ce que je pense.	
B. Je prends conscience de ma place parmi les autres.	
Je nomme mes goûts, qualités, besoins, etc. *	
Je nomme des différences et des ressemblances par rapport aux autres.	
C. Je mets à profit mes ressources personnelles.	
Je fais des choix en fonction de mes forces tout en étant ouvert aux suggestions des autres.	
Je persévère régulièrement pour continuer la tâche quand je rencontre une difficulté.	
D. J'évalue ma démarche.	
Je prends des décisions qui expriment ce que je pense et ce que je ressens.	
Je nomme ce que j'ai découvert de nouveau sur moi. (Ex. : qualités, capacités, valeurs, besoins, forces, défis, etc.).	
Je nomme un défi à relever par rapport à moi-même.	
Légende :	

(*) Cibler des caractéristiques en lien avec l'identité.

8. Coopérer



8.1. Définition conceptuelle

« Apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre »61

L'approche coopérative, comme approche interactive du travail en salle de classe, est issue du courant socio-constructiviste. Cette approche « fournit tous les outils nécessaires pour répondre aux besoins des élèves dans la société actuelle ».⁶² Par ailleurs, le monde du travail contemporain exige des tâches d'une grande complexité demandant des collaborateurs une complémentarité de compétences dans l'atteinte d'un but commun. Le travail en coopération implique une interdépendance positive de chacun en les responsabilisant dans leur tâche. Dans ce contexte, l'interdépendance positive « est avant tout l'établissement d'un rapport positif et empathique entre les membres d'une même équipe ».⁶³

Elle permet une situation dans laquelle les individus travaillent ensemble, en petits groupes, pour maximiser le succès de tous les membres, partager les ressources, fournir un support réciproque et fêter le succès commun. »⁶⁴ Une phrase illustre bien cette définition de l'interdépendance positive : « J'ai besoin de toi et tu as besoin de moi pour réussir. »⁶⁵

C'est l'enseignant qui, en structurant le travail, favorisera une réelle collaboration entre les élèves. Au fil des tâches qui leur seront proposées, les élèves s'affirmeront dans le respect de l'autre et s'ouvriront de façon constructive au pluralisme et à la non-violence. De plus, la coopération leur permettra de développer des relations harmonieuses par le respect des autres et la sociabilité.

Il est important de distinguer le travail d'équipe traditionnel du travail d'équipe en coopération. Pour qu'il y ait développement de la compétence, l'enseignant prépare une organisation structurée de la tâche à réaliser, prévoit un but commun à atteindre, crée une interdépendance positive entre les membres de l'équipe, enseigne une ou des habiletés sociales et objective celles-ci à la fin du travail.

De cette façon, l'école devient un lieu privilégié pour développer cette compétence en favorisant la mise en place d'un climat de classe où la compétition fait place à l'entraide et où l'apprentissage des habiletés sociales est essentiel.

La confrontation des idées et des façons de faire permettra à l'élève d'apprendre à coopérer et « à requestionner sa propre compréhension ». 66

64 [http://www.far.unito.it/trinchero/acf/U05/U5_01.htm]

112 de 168

J. HOWDEN et H. MARTIN, La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer, Éditions Chenelière/Mcgraw-Hill, 1997, p. 1.

⁶² Ibid. p. 3.

⁶³ Ibid. p. 12.

⁶⁵ J. HOWDEN et H. MARTIN, *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*, Éditions Chenelière/Mcgraw-Hill, 1997, p. 12.

Suzanne DION, Micheline-Joanne DURAND et Ginette GRENIER, Référentiel pédagogique, CSA, 2006, p. 8.

COOPÉRER

A- Composantes de la compétence

Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes. Accueillir l'autre avec ses caractéristiques. Être attentif à l'autre et reconnaître ses intérêts et ses besoins. Échanger des points de vue avec l'autre, écouter et accueillir les divergences. Adapter son comportement.

COOPÉRER

Contribuer au travail collectif. Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active et dans un esprit de collaboration. Planifier et réaliser un travail avec d'autres. Accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe.

Tirer profit du travail en coopération. Reconnaître les tâches qui seront réalisées plus efficacement dans un travail collectif. Apprécier sa participation et celle de ses pairs à un travail d'équipe. Identifier les éléments qui ont facilité ou entravé la coopération. Cerner les améliorations souhaitables pour sa prochaîne participation à un travail collectif.

B- Sens de la compétence

Du seul fait qu'elle acqueille en grand nombre des élèves de tous âges, l'école constitue un lieu important de socialisation avant même que les adultes n'aient à intervenir. Mais, à cette socialisation spontanée, l'école et les enseignants ont le mandat d'y contribuer par une intervention intentionnelle et systématique. Ce qui est alors visé, c'est l'émergence chez les élèves d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence. Si l'école se prête bien à l'apprentissage du vivre-ensemble en conformité avec un ensemble de valeurs, elle fournit aussi l'opportunité d'initier au travail à plusieurs. La construction de connaissances et de compétences ne peut s'effectuer sans la confrontation des points de vue et des façons de faire, et la réalisation de certains objectifs serait beaucoup plus difficile sans la conjugaison des forces de chacun.

Les occasions de développer cette compétence, dans la classe et dans l'école, sont nombreuses et diverses. L'enseignement de certaines disciplines s'imagine difficilement sans le travail en équipe, c'est particulièrement le cas de l'art dramatique, de la danse ou de l'éducation physique. Mais en fait, tous les programmes d'études se prêtent à la conception de situations pédagogiques où l'élève est appelé à travailler en coopération. C'est alors pour lui l'occasion d'apprendre à planifier et à réaliser une action avec d'autres, d'apprendre la discussion en groupe et la concertation dans l'action en vue d'un objectif commun, avec tout ce que cela implique d'adaptation à la situation, de reconnaissance de l'apport de chacun, de sens de l'organisation et de sens du partage.

C- Critères d'évaluation

- Reconnaissance des besoins des autres
- 0
- 25
- 89
- Attitudes et comportements adaptés
- 2
- Engagement dans la réalisation d'un travail de groupe
- 006
- Contribution à l'amélioration des modalités d'un travail de groupe
- 0
- 2
- 8

COOPÉRER

8.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire

Profil de l'élève tout au long de son parcours scolaire.

l'occasion d'une prochaine tâche collective.

L'élève s'initie à travailler en équipe coopérative de 2 ou 3 personnes pour réaliser des tâches. Il accueille les idées des autres et s'adapte aux changements. Il prend conscience des réactions, des attitudes et des actions qui facilitent sa relation avec les autres. Au besoin, il les modifie pour améliorer la qualité de ses relations. Il communique ses idées, ses questions et ses résultats. Avec de l'aide, il apprend à suggérer des changements à son groupe. Il s'initie à donner et demander de l'aide. Il apprend à établir des stratégies d'équipe. De lui-même ou à la demande des autres, il s'engage dans des activités collectives. Il fonctionne dans des structures de travail d'équipe simples et respecte la planification proposée. Pour certaines tâches, il reconnaît qu'il est plus facile de travailler avec d'autres que seul. Il peut nommer une force et un défi à relever pour la prochaine tâche. L'élève est de plus en plus conscient qu'il est un membre dans le groupe. Il apprend à respecter les besoins de chacun. Il accueille les réactions et commentaires afin de faire avancer le groupe.

L'élève travaille en équipe coopérative de 3 ou 4 personnes pour réaliser des

tâches. Il prend la parole de façon pertinente pour exprimer ses idées ou remettre en cause celles des autres. À la suite des commentaires reçus, il émet des suggestions et des propositions qu'il justifie avec ou sans l'aide de l'adulte. À l'occasion, il sollicite de l'aide et accepte d'aider les autres. Il s'engage activement dans les tâches collectives. Avec de l'aide, il expérimente et sélectionne des stratégies collectives pertinentes et les réajuste au besoin. Il propose des règles de fonctionnement, une planification simple et des changements au besoin. Il respecte les règles établies par le groupe. De façon autonome, il applique des structures coopératives plus complexes. Il nomme la contribution de chaque équipier dont la sienne tant pour la réalisation de la tâche que pour le climat de travail. Il reconnaît les avantages du travail coopératif pour certaines tâches. Il évalue sa démarche en nommant les points positifs et ceux à améliorer à

L'élève utilise la coopération pour réaliser des tâches complexes en équipe de 3 ou 4 personnes. L'élève démontre une écoute active et il reformule ce qui lui est dit. Il utilise son droit de parole de façon pertinente. Il accepte que les autres aient des réflexions, des idées, des intérêts et des besoins différents des siens. Il accepte de faire des compromis. Il participe aux discussions du groupe et sollicite à l'occasion les opinions des autres membres. Au besoin, il demande de l'aide aux autres ou leur en donne. Il s'engage activement et valorise l'engagement des autres. Il se familiarise avec les différents rôles de la coopération en jouant un rôle complémentaire à celui des autres. Il accomplit des tâches de plus en plus diversifiées et réalise qu'elles sont interdépendantes. Il propose des activités et des modalités de fonctionnement en équipe. De façon autonome, il applique des structures coopératives complexes et il en explique les règles de fonctionnement. Guidé par l'enseignant, il apprend à négocier des compromis et il réajuste ses stratégies au besoin. Il évalue sa démarche en nommant les éléments qui ont facilité ou entravé la coopération et les stratégies à privilégier à l'occasion d'une prochaine tâche collective.

1^{ER} CYCLE

2^E CYCLE

3^E CYCLE

Coopérer

8.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires

A- Zone de proximité

Il existe une zone de proximité entre la compétence transversale « Coopérer » et des indicateurs et compétences disciplinaires tels qu'on les retrouve dans le bulletin. Le tableau qui suit en fait une énumération.

DISCIPLINES	ÉNONCÉS DE LA COMPÉTENCE ET DES INDICATEURS AU BULLETIN	CYCLE
Anglais	Communique oralement en anglais. A. Prend l'initiative de transmettre un message et participe à de courtes discussions.	3 ^e cycle
	 B. Exécute des actions avec un partenaire en s'ajustant à la situation (actions de coopération). C. Participe aux étapes d'un plan d'action lors d'activités d'équipe (collabore, exécute et évalue). 	1 ^{er} cycle
Éducation physique et à la santé	 B. Exécute des actions avec un ou des partenaires en s'ajustant à la situation (actions de coopération, d'opposition et de coopération-opposition). C. Participe aux étapes d'un plan d'action lors d'activités d'équipe (collabore, exécute et évalue). 	2 ^e cycle
	 B. Exécute des actions avec un ou des partenaires en s'ajustant à la situation (actions de coopération, d'opposition et de coopération-opposition). C. Applique les étapes d'un plan d'action lors d'activités d'équipe (collabore, exécute et évalue). 	3 ^e cycle

COOPÉRER

B- Apport

Le texte qui suit décrit l'apport des compétences disciplinaires à l'utilisation des compétences transversales dans des situations d'apprentissage et d'évaluation.

L'ensemble des disciplines se prêtent à la conception de situations d'apprentissage et d'évaluation permettant le développement de la compétence transversale « Coopérer ». « L'enseignement de certaines disciplines s'imagine difficilement sans le travail en équipe, c'est particulièrement le cas de l'art dramatique, de la danse et de l'éducation physique. »⁶⁷Toutes les fois où les élèves sont placés en équipe pour réaliser une tâche, la coopération peut être développée si l'enseignant tient compte de l'organisation du travail avec interdépendance positive et but commun à atteindre.

Voici des exemples de tâches coopératives :

Lecture et appréciation des œuvres littéraires

Dans la situation 1 du Projet sur les droits des enfants, en 5^e année, les élèves travaillent en équipes d'experts. Chaque équipe de base reçoit un ensemble de quatre textes différents. Pour éviter la lecture de tous ceux-ci par chaque coéquipier, les élèves deviennent experts d'un seul texte. Les élèves de chaque équipe de base qui ont reçu le premier texte se regroupent avec les autres élèves experts du même texte que lui pour s'approprier le contenu. À la fin, chaque expert retourne dans son équipe de base pour présenter le résultat de son travail.

Écriture

La situation 3 du Projet « *Comment se passe la vie à la ferme?* », en 1^{re} année, demande aux élèves de classer une liste de mots selon le genre féminin ou masculin. En utilisant la structure du « chacun son tour », chaque élève de l'équipe pige un mot et le classe selon le bon genre.

Communication orale

Lorsque les élèves doivent exprimer leur opinion à tour de rôle dans une table ronde, comme celle proposée dans la situation d'apprentissage et d'évaluation « *Classe-réalité* » au 3^e cycle, la confrontation des idées se fait en utilisant le tour de parole.

Mathématique

Le développement de concept est facilité par la coopération lors des activités de manipulation ou d'expérimentation. Une situation-problème résolue en équipe où chaque membre de l'équipe a un rôle à jouer peut développer la coopération. C'est le cas de la tâche à réaliser dans la situation 6 du Projet « *Qui sera élu sur le conseil de classe*? », 4^e année, qui demande à chaque membre de l'équipe de jouer un rôle dans la cueillette des données qui serviront à la compilation des résultats du sondage passé auprès des élèves de l'école.

⁶⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire, 2001, p. 34.

Science et technologie

Les expériences scientifiques et les recherches réalisées en équipe sont facilitées par le partage de la tâche à accomplir. Par exemple, chaque élève de l'équipe doit à tour de rôle réaliser une partie de la manipulation lors de l'expérimentation. L'emploi de cette structure est présenté dans le Projet du 2^e cycle « *Qui a établi le premier contact avec les Iroquoiens?* », dans la situation d'apprentissage et d'évaluation 2 : « *Le vent, c'est pas magique, c'est scientifique* ».

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

Travailler avec des partenaires permet de réaliser les étapes de la démarche de recherche et le traitement de l'information avec une plus grande efficacité. Il en est ainsi dans la situation 7 : « À la recherche des Algonquiens et des Incas » du Projet « En quoi sont-ils différents des Algonquiens et des Incas? » (2^e cycle).

Deux autres exemples :

- 2^e cycle: Projet « Qui, au début de la Nouvelle-France, a inscrit une page de notre histoire? », situation 9 : « Il était une fois… ».
- 3^e cycle: Projet « Qui sont les artisans du Bas-Canada? », situation 7: « Du pain sur la planche ».

Arts plastiques, art dramatique, musique et danse

Toutes les tâches réalisées en collaboration (œuvre collective en arts plastiques, chorégraphie en danse ou interprétation d'une séquence dramatique en art dramatique) se prêtent particulièrement bien à la coopération.

Une tâche en arts plastiques est proposée à l'adresse suivante : [http://recit.csaffluents.qc.ca/telecollaboration/amoureux/demarcheklonk.html]

L'activité consiste à créer un personnage à partir de l'information recueillie lors de la lecture du livre « Un amour de Klonk », de François Gravel. Chaque équipier doit créer une des trois parties du corps de l'amoureuse de Klonk.

Anglais

La transmission d'un message et la participation à des discussions avec un ou des partenaires est propice au développement de la coopération. Dans la situation d'apprentissage et d'évaluation « Writing a get well card», les élèves planifient en équipe les données à mettre dans une carte de prompt rétablissement. Ils partagent leurs idées qu'ils inscrivent dans un organisateur graphique en utilisant le tour de parole, en écoutant et en accueillant les idées des autres.

Éducation physique et à la santé

La réalisation d'un plan d'une stratégie d'équipe ou l'exécution de mouvements synchronisés avec un ou des partenaires favorise le développement de la coopération. Dans la situation « Les Superhéros » (1^{er} cycle), en équipe de deux, les élèves doivent traverser différents parcours associés à des Super héros sans briser le lien qui les unit. La compétence « Interagir » est sollicitée dans cette situation d'apprentissage et d'évaluation.

8.4. Affiches

Les affiches ont été élaborées à partir des composantes et des critères d'évaluation du Programme de formation. Les énoncés en grisé correspondent aux indicateurs du bulletin. Des manifestations observables sont décrites sous chacun des énoncés.



À partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent:

A. Je respecte les autres.

- √ J'écoute les idées des autres.
- √ J'accepte de travailler en équipe.
- ✓ Je respecte le travail de chacun.

B. Je m'implique.

- √ Je partage mes idées.
- ✓ Je complète mes tâches.
- √ J'encourage ou je félicite mes coéquipiers.
- ✓ Je demande de l'aide au besoin.

C. Je suis les règles du groupe.

- \checkmark Je parle à voix basse.
- ✓ Je respecte le droit de parole.

D. J'évalue ma démarche.

- \checkmark J'identifie mon point fort.
- √ J'identifie ce que je peux améliorer.





 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. Je respecte les autres.

- ✓ J'écoute les idées des autres.
- ✓ Je suis capable de travailler en équipe.
- ✓ Je respecte les rôles.
- √ J'accepte les idées des autres.

B. Je m'implique.

- ✓ Je partage mes idées et mes opinions.
- √ Je complète mes tâches.
- √ J'offre et je demande de l'aide.
- √ J'encourage et je félicite mes coéquipiers.

C. Je suis les règles du groupe.

- ✓ Je parle à voix basse.
- ✓ Je respecte le droit de parole.
- √ Je propose des règles de fonctionnement.
- ✓ Je respecte les règles de fonctionnement de mon groupe.

D. J'évalue ma démarche.

- ✓ J'identifie mes points forts.
- √ J'identifie ce que je peux améliorer.





 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. Je respecte les autres.

- √ J'écoute les idées des autres.
- √ J'accepte de travailler en équipe.
- ✓ Je respecte les rôles.
- ✓ Je fais des compromis.

B. Je m'implique.

- ✓ Je participe aux discussions.
- ✓ Je fais ma part du travail.
- √ J'offre et je demande de l'aide spontanément.
- ✓ J'encourage, je félicite et je remercie mes coéquipiers.

C. Je suis les règles du groupe.

- ✓ Je parle à voix basse et discute calmement.
- ✓ Je respecte le droit de parole.
- \checkmark Je propose des règles de fonctionnement.
- ✓ Je respecte les règles de fonctionnement du groupe.

D. J'évalue ma démarche.

- √ J'identifie mes points forts.
- √ J'identifie ce que je peux améliorer.

8.5. Outils pour la prise de l'information

Ces outils permettent de recueillir les données importantes pour porter un jugement sur le développement de la compétence. Ils pourraient être consignés dans un portfolio, par exemple.



•	rtir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tou nent :	t autre co	ontexte
A. J	Te respecte les autres.	Élève	Ens.
J	J'écoute les idées des autres.		
J	J'accepte de travailler en équipe.		
J	Te respecte le travail de chacun.		
B. J	'e m'implique.		
J	Te partage mes idées.		
J	Te complète mes tâches.		
J	T'encourage ou félicite mes coéquipiers.		
J	Te demande de l'aide au besoin.		
C. J	e suis les règles du groupe.		
J	Te parle à voix basse.		
J	Te respecte le droit de parole.		
D. J	l'évalue ma démarche.		
J	T'identifie mon point fort.		
J	J'identifie ce que je peux améliorer.		
Lége	ende:		







Tâc	he:	_	
	artir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout a tinent :	utre con	texte
Α.	Je respecte les autres.	Élève	Ens.
	J'écoute les idées des autres.		
	J'accepte de travailler en équipe.		
	Je respecte les rôles.		
	J'accepte les idées des autres.		
В.	Je m'implique.		
	Je partage mes idées et mes opinions.		
	Je complète mes tâches.		
	J'offre et je demande de l'aide.		
	J'encourage ou je félicite mes coéquipiers.		
C.	Je suis les règles du groupe.		
	Je parle à voix basse.		
	Je respecte le droit de parole.		
	Je propose des règles de fonctionnement.		
	Je respecte les règles de fonctionnement de mon groupe.		
D.	J'évalue ma démarche.		
	J'identifie mes points forts.		
	J'identifie ce que je peux améliorer.		
Lég	gende :		

Nom de l'élève :





Nom de l'élève :



Àβ	che :	autre co	ntexte
•		Élàna	- Cn-
A.	Je respecte les autres. J'écoute les idées des autres.	Elève	Ens.
	J'accepte de travailler en équipe.		
	Je respecte les rôles.		
	Je fais des compromis.		
В.	Je m'implique.		
	Je participe aux discussions.		
	Je fais ma part du travail.		
	J'offre et je demande de l'aide spontanément.		
	J'encourage, je félicite et je remercie mes coéquipiers.		
C.	Je suis les règles du groupe.		
	Je parle à voix basse et discute calmement.		
	Je respecte le droit de parole.		
	Je propose des règles de fonctionnement.		
	Je respecte les règles de fonctionnement du groupe.		
D.	J'évalue ma démarche.		
	J'identifie mes points forts.		
	J'identifie ce que je peux améliorer.		
Lé	gende :		





	Nom de l'élève :					
	Noms des coéquipiers :				•	_
	Ami 1 :	Ami 2 :				
	Ami 3 :					
	Tâche:					
	À partir d'une situation d'apprentissage et	d'évaluation	ou de	tout au	tre cont	exte
	pertinent:					
Α.	Je respecte les autres.		Moi	Ami 1	Ami 2	Ami 3
	J'écoute les idées des autres.					
	J'accepte de travailler en équipe.					
	Je respecte le travail de chacun.					
В.	Je m'implique.					
	Je partage mes idées.					
	Je complète mes tâches.					
	J'encourage ou félicite mes coéquipiers.					
	Je demande de l'aide au besoin.					
C.	Je suis les règles du groupe.					
	Je parle à voix basse.					
	Je respecte le droit de parole.					
D.	J'évalue ma démarche.					
	J'identifie mon point fort.					
	J'identifie ce que je peux améliorer.					
Lég	gende :					







1	Nom de l'élève :			ø		1
١	Noms des coéquipiers :				<u>a</u>	-
	Ami 1 : Ami	2:				
	Ami 3 :					
٦	Tâche :					
Ä	À partir d'une situation d'apprentissage et d'éva	ılua	tion ou c	le tout a	utre con	texte
F	pertinent:					
۹.	Je respecte les autres.		Élève	Ami 1	Ami 2	Ami 3
	J'écoute les idées des autres.					
	J'accepte de travailler en équipe.					
	Je respecte les rôles.					
	J'accepte les idées des autres.					
3.	Je m'implique.					
	Je partage mes idées et mes opinions.					
	Je complète mes tâches.					
	J'offre et je demande de l'aide.					
	J'encourage ou je félicite mes coéquipiers.					
.	Je suis les règles du groupe.					
	Je parle à voix basse.					
	Je respecte le droit de parole.					
	Je propose des règles de fonctionnement.					
	Je respecte les règles de fonctionnement de m	on				
	groupe.					
) .	J'évalue ma démarche.					
	J'identifie mes points forts.					
	J'identifie ce que je peux améliorer.					
é	gende :					
	,					







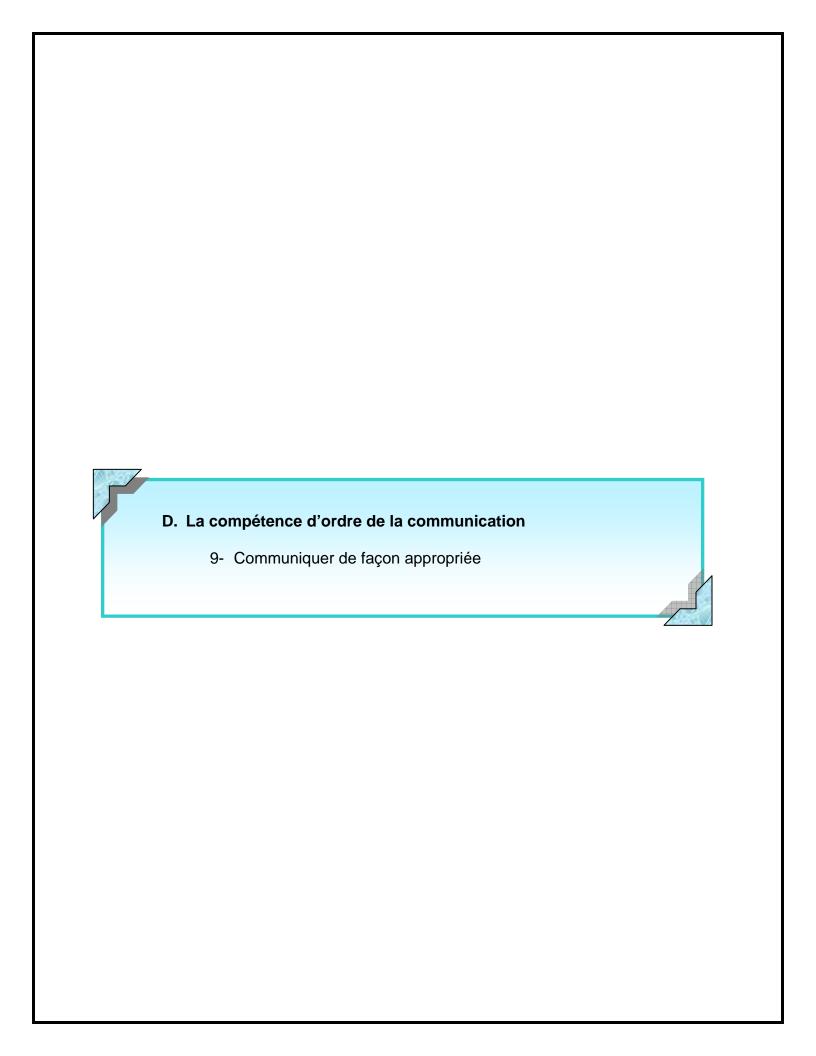
Nom de l'élève : Ami 2 : Ami 3 : Ami 2 :				_
Tâche: À partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluati pertinent:	on ou de	e tout a	_ utre cont	exte
A. Je respecte les autres.	Élève	Ami 1	Ami 2	Ami 3
J'écoute les idées des autres.				
J'accepte de travailler en équipe.				
Je respecte les rôles.				
Je fais des compromis.				
B. Je m'implique.				
Je participe aux discussions.				
Je fais ma part du travail.				
J'offre et je demande de l'aide spontanément.				
J'encourage, je félicite et je remercie mes coéquipiers.				
C. Je suis les règles du groupe.				
Je parle à voix basse et discute calmement.				
Je respecte le droit de parole.				
Je propose des règles de fonctionnement.				
Je respecte les règles de fonctionnement de mon groupe.				
D. J'évalue ma démarche.				
J'identifie mes points forts.				
J'identifie ce que je peux améliorer.				
Légende :				



Grille d'observation pour les 3 cycles

Situation d'apprentissage et d'évaluation :

<u>Légende</u> : <u>Élèves</u> :	A- Respecte les autres	B- S'implique	C- Suit les règles du groupe	D- Évalue sa démarche	Commentaires



9. Communiquer de façon appropriée



9.1. Définition conceptuelle

La communication est le fait d'établir une relation avec quelqu'un ou quelque chose⁶⁸, de manifester sa pensée ou ses sentiments, par la parole, l'écriture, le geste, la mimique, dans le but de se faire comprendre⁶⁹.

Différents univers de l'activité humaine nécessitent une communication. Les productions artistiques ou culturelles sont des actes de communication, il y a toujours un émetteur, l'artiste, et un récepteur, le public. L'activité scientifique nécessite un échange et une négociation des savoirs entre pairs. L'élève, dans sa vie de tous les jours, a à répondre à des questions telles que « Pourquoi? », « Comment? ». L'utilisation de la communication passe par des codes, des processus, un lexique approprié et l'utilisation de stratégies.

La communication n'est pas seulement orale. Elle peut être gestuelle ou non verbale, (l'expression des sentiments, la danse, le mime, etc.), visuelle ou symbolique (l'entremise de textes visuels (10), illustration, sculpture), mais aussi écrite (poésie, récit, affiche, etc.).

« Communiquer de façon appropriée » est au cœur de toutes les compétences transversales. En effet, elle est essentielle à la coopération, à l'exploitation des TIC, à l'exploitation de l'information, à structurer son identité, etc.⁷⁰

⁶⁹ R. LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation,* Guérin, 2005, p. 240.

⁶⁸ Le petit Robert (1983), p. 346.

Pour les élèves qui ont de la difficulté à entendre les sons, des difficultés d'expressions ou de la difficulté à prendre en compte le langage non verbale, voir l'article Le défi de la communication pour l'élève qui présente des difficultés dans la revue Vie Pédagogique, Numéro 131, Avril - Mai 2004.

A- Composantes de la compétence

Établir l'intention de la communication. S'interroger sur le motif de la communication et sur ses destinataires. Explorer les idées liées à la situation.

COMMUNIQUER DE

Choisir le mode de communication. Choisir un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires.

Réaliser la communication. Respecter les règles et les conventions propres aux langages utilisés. Ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires. Reconnaître les stratégies utilisées tout au long du processus.

B- Sens de la compétence

Dès son plus jeune âge, l'enfant apprend à communiquer. Son aptitude à le faire joue un rôle déterminant dans sa quête incessante de réponses à ses besoins. C'est sur cette base que l'école est appelée à construire pour l'amener à une meilleure maîtrise de ses divers moyens de communication.

Puisque chaque discipline appelle un mode d'expression privilégié, l'école constitue un lieu idéal d'expérimentation des divers langages : oral, écrit, plastique, musical, médiatique, gestuel et symbolique. Elle offre l'occasion d'explorer les ressources propres à ces langages, d'en découvrir les conventions et les codes établis, de développer le sens de l'authenticité et de l'écoute active et de se sensibiliser aux caractéristiques d'un discours telles que la clarté, l'originalité et l'élégance.

Parmi ces modes de communication, la langue d'enseignement représente l'outil par excellence et le premier véhicule d'accès à la culture. Sa maîtrise, qui est affaire de connaissance des codes, de richesse du vocabulaire et de structuration cohérente de la pensée, ne saurait être la visée et l'objet des seuls programmes d'enseignement de la langue, tout comme elle ne saurait être atteinte par chacun des élèves que si tous les intervenants s'en préoccupent et y consentent des efforts soutenus.

C- Critères d'évaluation

 Clarté, pertinence et précision de l'intention de communication

0 0

- Cohérence du message

00

 Utilisation de la symbolique ou du vocabulaire appropriés

006

- Respect des codes et des conventions

006

 Présence critique et dynamique aux communications des autres

0 0

Autoanalyse et autoévaluation

99

9.2. Évolution de la compétence aux trois cycles du primaire

Profil de l'élève tout au long de son parcours scolaire.

L'élève prépare sa communication à partir de son vécu sans nécessairement tenir compte du destinataire.

Il respecte partiellement les exigences de la situation donnée. Seuls quelques règles et codes du langage sont respectés.

Pendant les échanges, il s'intéresse graduellement aux autres.

Il se questionne sur sa manière de communiquer. Il se réfère aux propos des autres.

L'élève planifie davantage ses échanges en tenant compte du destinataire. Avec un vocabulaire plus développé, l'élève transmet un message structuré et cohérent, tout en respectant la plupart des règles et codes du langage.

L'élève est capable d'accepter l'opinion des autres. Il peut identifier quelques stratégies et proposer des pistes d'amélioration.

L'élève choisit la manière de communiquer le message en tenant compte de l'intention, du contexte et du destinataire. Il fait des liens entre ses idées.

L'élève transmet un message clair, logique et cohérent. Les règles et codes du langage sont respectés. Il suscite l'intérêt du destinataire. L'élève est capable d'évaluer ses communications et celles des autres. Il identifie

L'élève est capable d'évaluer ses communications et celles des autres. Il identifie les différentes stratégies utilisées et il est capable de choisir des pistes d'amélioration.

2^E CYCLE

3^E CYCLE

9.3. Complémentarité entre les compétences transversales et disciplinaires

A- Zone de proximité

Il existe une zone de proximité entre la compétence transversale « Communiquer de façon appropriée » et des indicateurs et compétences disciplinaires tels qu'on les retrouve dans le bulletin. Le tableau qui suit en fait une énumération.

DISCIPLINES	ÉNONCÉS DE LA COMPÉTENCE OU DES INDICATEURS AU BULLETIN	CYCLE		
Écriture	Écrire des textes variés.	Aux trois cycles		
Communication orale	Communiquer oralement.	Aux trois cycles		
Mathématique	G. Explique sa démarche à l'aide d'un vocabulaire précis.	Aux trois cycles		
Science et technologie	D. Propose des explications en utilisant un vocabulaire approprié.	Aux trois cycles		
Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	D Communique les résultats de sa démarche en utilisant des arguments et un vocabulaire précis.	2 ^e et 3 ^e cycles		
Angleio	Communiquer oralement en anglais.	2 ^e et 3 ^e cycles		
Anglais	Écrire des textes.	2 ^e et 3 ^e cycles		
Éducation physique et à la santé	Agir seul et avec un partenaire dans divers contextes d'activités physiques.	1 ^{er} cycle		
	Agir seul et avec des partenaires dans divers contextes d'activités physiques.	2 ^e et 3 ^e cycles		

B- Apport

Le texte qui suit décrit l'apport des compétences disciplinaires à l'utilisation des compétences transversales dans des situations d'apprentissage et d'évaluation.

La compétence transversale « Communiquer de façon appropriée » fait référence aux langages oral, écrit, plastique, musical, médiatique, gestuel et symbolique propres aux différentes disciplines. Elle est donc directement imbriquée dans plusieurs disciplines.

Lecture et appréciation des œuvres littéraires

Voir des exemples de situations d'apprentissage et d'évaluation qui développent la compétence transversale « Communiquer de façon appropriée » : « *Tibert et Romuald* » et « Une classe d'affaires » (3^e cycle).

Écriture

Comme l'écriture sert à des fins d'expression, de création, de communication et d'apprentissage⁷¹, c'est en utilisant de façon appropriée des règles et des codes du langage, que l'enseignant peut observer des comportements reliés à cette compétence transversale.

Communiquer oralement

Lorsqu'il explore verbalement différents sujets, partage ses propos et réagit à ceux des autres, utilise les stratégies et les connaissances requises par la situation de communication et enfin, évalue sa façon de s'exprimer⁷², il développe sa compétence à communiquer de façon appropriée.

Anglais, langue seconde

Voici des exemples de situations d'apprentissage et d'évaluation qui développent la compétence transversale « Communiquer de façon appropriée » : «My First English Class in English» et «Can I Recycle Too», au 2^e cycle, et «Storybook à la manière de Laura Numeroff», au 3^e cycle.

«To Interact Orally in English» est la pierre angulaire du programme. En classe, tout se déroule en anglais (routines, consignes, activités d'enseignement et d'apprentissage, etc.).

«To Write Texts», la compétence en communication écrite comprend trois composantes : l'élève se prépare à écrire, il compose ses textes et il les révise, le tout, en utilisant ses stratégies.

⁷² Ibid. p. 82.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme de formation de l'école québécoise -Éducation préscolaire, Enseignement primaire, 2001, p. 76.

Mathématique

À l'intérieur de la discipline de la mathématique, une des trois compétences est « Communiquer à l'aide du langage mathématique ». Cette compétence développe les capacités de l'élève à s'approprier le vocabulaire mathématique, à établir des liens entre le langage mathématique et le langage courant; et à interpréter ou produire des messages à caractère mathématique.⁷³

De son côté, la compétence transversale « Communiquer de façon appropriée » invite l'élève à apprendre et à avoir recours à différents types de langage. Le langage mathématique est un de ces langages.

Science et technologie

À l'intérieur de la discipline, une des trois compétences est « Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie ». Cette compétence développe les capacités de l'élève à s'approprier et utiliser des éléments du langage courant liés au domaine de la science et de la technologie. De plus, il exploite les langages courant et symbolique pour formuler une question et expliquer un point de vue ou donner des explications.⁷⁴

De son côté, la compétence transversale « Communiquer de façon appropriée » invite l'élève à apprendre et à avoir recours à différents types de langage dont les langages courant et symbolique propres à la science et à la technologie.

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

Voici des exemples de situations d'apprentissage et d'évaluation qui développent la compétence transversale « Communiquer de façon appropriée » : au 1^{er} cycle, Projet « Comment se passe la vie à la ferme », situation 2 : « La poule qui pond des patates ». Au 2^e cycle, Projet « Qui sont les habitants de la terre avec qui je vis? », situation 9 : « À la façon d'un atlas ».

Pour développer les compétences prescrites, l'élève doit être placé dans des situations qui l'engagent dans une démarche de recherche et de traitement de l'information dont la dernière étape consiste à « communiquer les résultats de sa recherche ».⁷⁵

Arts plastiques, art dramatique, musique et danse

Chacun des domaines des arts, soit arts plastiques, musique, danse et art dramatique implique l'utilisation de « langages symboliques » ainsi qu'« une communication par des productions artistiques »⁷⁶.

Les arts favorisent le développement et le recours à de nombreuses formes de langage : langage corporel, langage plastique et médiatique, langage musical et langage symbolique.

⁷³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, 2001, p. 133.

⁷⁴ Ibid. p. 155.

⁷⁵ Ibid. p. 186.

⁷⁶ Ibid. p. 191.

D'autre part, pour chacun des volets en arts, la compétence « Apprécier des œuvres... » exige que les élèves communiquent l'effet ressenti devant leurs œuvres, celles de leurs pairs ou celles d'artistes reconnus; les élèves doivent également s'exprimer en ayant recours au vocabulaire disciplinaire. Ce deuxième aspect fait d'ailleurs partie des critères d'évaluation de la compétence : « Utilisation du vocabulaire disciplinaire »; « Utilisation pertinente du vocabulaire disciplinaire ».

Éducation physique et à la santé

L'un des critères d'évaluation de la compétence « Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques » est formulé comme suit : Communication verbale ou gestuelle adaptée à la situation.⁷⁸

Cette compétence fait appel à la coopération et les élèves sont impliqués dans de nombreuses situations de communication. En effet, pour développer cette compétence, l'élève doit mobiliser des principes de communication tels que « être compris de celui qui interagit » ainsi que des modes de communication sonore, tactile, visuelle et verbale (savoirs essentiels).⁷⁹

⁷⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Programme de formation de l'école québécoise -Éducation préscolaire, Enseignement primaire, 2001, p. 217.

⁷⁸ Ibid. p. 263.

⁷⁹ Ibid. p. 264.

9.4. Affiches

Les affiches ont été élaborées à partir des composantes et des critères d'évaluation du Programme de formation. Les énoncés en grisé correspondent aux indicateurs du bulletin. Des manifestations observables sont décrites sous chacun des énoncés.

Communiquer de façon appropriée



 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. Je sais pourquoi je communique.

- ✓ Je sais à qui je m'adresse.
- ✓ J'ai des idées.

B. Je prépare ma communication.

- ✓ Je cherche les informations dont j'ai besoin.
- √ J'utilise un plan.
- ✓ Je prépare le matériel dont j'ai besoin.

C. Je réalise ma communication.

- √ J'utilise les bons mots/symboles/gestes/sons.
- ✓ Je me fais bien comprendre.
- √ J'observe la réaction des autres.

D. J'évalue ma communication.

- \checkmark J'identifie mes points forts.
- ✓ Je parle de mes émotions.
- √ J'identifie ce que je peux améliorer.

Communiquer de façon appropriée

2^e cycle

 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. Je sais pourquoi je communique.

- ✓ Je sais à qui je m'adresse.
- ✓ J'ai des idées.

B. Je prépare ma communication.

- ✓ Je cherche les informations dont j'ai besoin.
- ✓ Je fais un plan.
- ✓ Je prépare le matériel dont j'ai besoin.

C. Je réalise ma communication.

- √ J'utilise les bons mots/symboles/gestes/sons.
- \checkmark Je me fais bien comprendre.
- √ J'observe la réaction des autres et je me questionne.
- ✓ J'apprends à gérer mes émotions.

D. J'évalue ma communication.

- ✓ Je tiens compte de l'opinion des autres.
- √ J'identifie mes points forts.
- √ J'identifie ce que je peux améliorer.

Communiquer de façon appropriée

3^e cycle

 \grave{A} partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

A. Je sais pourquoi je communique.

- ✓ Je sais à qui je m'adresse.
- ✓ J'ai des idées.

B. Je prépare ma communication.

- ✓ Je cherche les informations dont j'ai besoin.
- ✓ Je fais un plan.
- ✓ Je prépare le matériel dont j'ai besoin.

C. Je réalise ma communication.

- ✓ J'utilise les bons mots/symboles/gestes/sons.
- √ J'utilise les règles du langage.
- ✓ Je m'ajuste à la réaction des autres.
- ✓ Je gère mes émotions.

D. J'évalue ma communication.

- ✓ Je tiens compte de l'opinion des autres.
- ✓ J'identifie mes points forts.
- √ J'identifie les stratégies que j'ai utilisées.
- √ J'identifie ce que je peux améliorer.

9.5. Outils pour la prise de l'information

Ces outils permettent de recueillir les données importantes pour porter un jugement sur le développement de la compétence. Ils pourraient être consignés dans un portfolio, par exemple.

Communiquer de façon appropriée

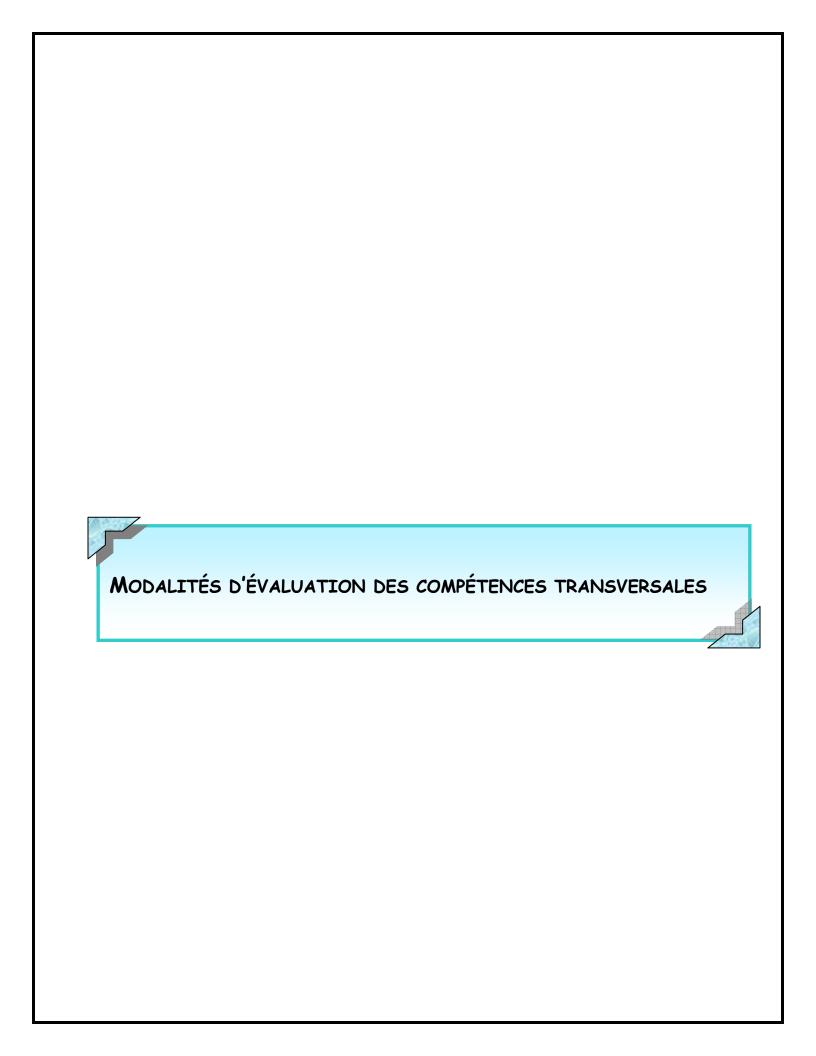
1^{er} cycle

 $\grave{\textbf{A}}$ partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :

SITUATION D'APPRENTISSAGE :

Un personnage fruits-légumes

	1 Je sais pourquoi je communique.		2 Je prépare ma communication.		3 Je réalise ma communication.		4 J'évalue ma communication.				
<u>Légende</u> :	1. Je sais à qui je m'adresse.	2. J'ai des idées. dessin brouillon	 Je cherche les informations dont j'ai besoin. 	 Jutilise un plan. fiche 3.4 (1) 	5. Je prépare le matériel dont j'ai besoin.	6. J'utilise les bons mots fiche 3.5 et brouillon	7. Je me fais bien comprendre.	8. J'observe la réaction des autres.	9. J'identifie mes points forts.	10. Je parle de mes émotions.	 Jidentifie ce que je peux améliorer. autoévaluation
<u>Élèves</u> :			8								



1.La Loi sur l'instruction publique (normes et modalités) et le Régime pédagogique

En vertu du Régime pédagogique, et ce, à partir de l'année scolaire 2007-2008, chaque <u>bilan</u> des apprentissages des élèves du primaire devra comprendre une « appréciation des apprentissages réalisés par l'élève relativement à une ou des compétences transversales ».⁸⁰

Toutefois, pour l'appréciation des apprentissages <u>en cours de cycle</u>, il est possible d'utiliser différentes modalités. Ce qui signifie que chaque école devra déterminer, dans ses <u>normes et modalités d'évaluation</u>, la forme que prendra la communication aux parents en cours de cycle : bulletin, portfolio, ⁸¹ etc.

De plus, les <u>normes et modalités d'évaluation</u> devront tenir compte des aspects suivants : le ou les compétences transversales qui feront l'objet d'une évaluation, les modalités de communication (bulletin, bilan des apprentissages, portfolios, ...), la fréquence quant à l'évaluation des compétences et l'appréciation des indicateurs, les outils de consignation (portfolio, par exemple),⁸² ainsi que les rôles et responsabilités des enseignants.

Tous les intervenants qui agissent auprès de l'élève sont responsables du développement des compétences transversales. Toutefois, c'est à l'enseignant qu'incombe le choix des outils pour la prise de l'information⁸³ (grilles d'observation, grilles d'autoévaluation, entrevues, questions, observations, ...).

2.Communication aux parents en cours de cycle et en fin de cycle

2.1 Communication aux parents en cours de cycle :

Les écoles peuvent choisir d'utiliser le bulletin ou toute autre forme de communication pour informer les parents du cheminement de leur enfant au regard du développement d'une ou de plusieurs compétences transversales en cours de cycle.

Les écoles qui choisissent d'utiliser le bulletin :

En Table de concertation, les directions d'établissement ont retenu un modèle de bulletin qui est semblable à celui utilisé pour les compétences disciplinaires, à savoir :

- une évaluation de la compétence transversale suivie;
- des indicateurs appréciés.

Les indicateurs ont été formulés à partir des composantes des compétences ainsi que des critères d'évaluation. <u>Ces indicateurs sont identiques à ceux qui apparaissent sur les</u> « Affiches » et dans les « Outils pour la prise de l'information ».

⁸³ Íbid. p. 27.

⁸⁰ Version administrative du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire* et de l'enseignement secondaire.

⁸¹ Encadrement légal : normes et modalités.

⁸² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. L'évaluation des apprentissages – Au préscolaire et au primaire – Cadre de référence. 2002, p. 29.

Ce modèle de bulletin est disponible à l'annexe 1 pour chacune des neuf compétences transversales.

<u>Pour en faciliter la compréhension par les parents</u>, les cotes et les échelles d'appréciation sont identiques à celles utilisées pour les compétences disciplinaires.

Les écoles qui choisissent de ne pas utiliser le bulletin :

Une école qui préfère utiliser le portfolio, par exemple, pour rendre compte du cheminement des élèves peut choisir d'y placer des traces du développement de la compétence par l'élève, des commentaires sous la forme d'annotations ou des grilles d'observation, des grilles d'autoévaluation. ...

Toutefois, cette école devra conserver, au dossier de chaque élève, une information quant à la modalité de communication retenue pour informer les parents du développement de la compétence transversale.

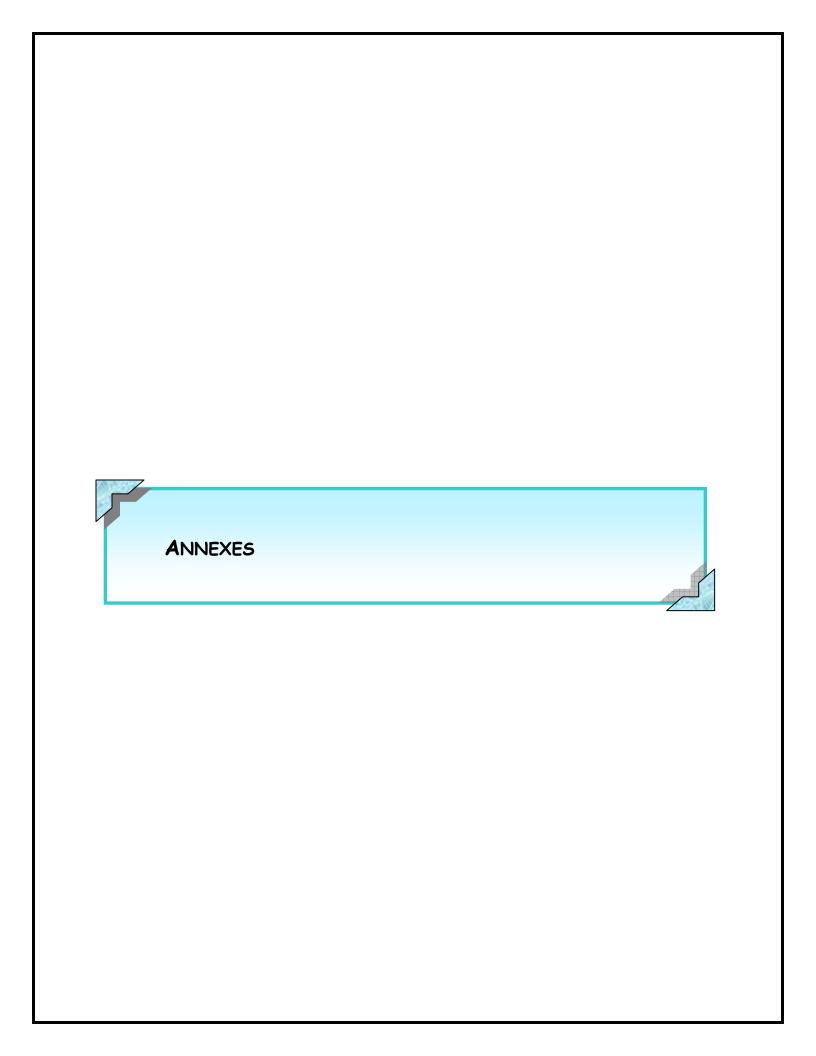
2.2 Communication aux parents en fin de cycle :

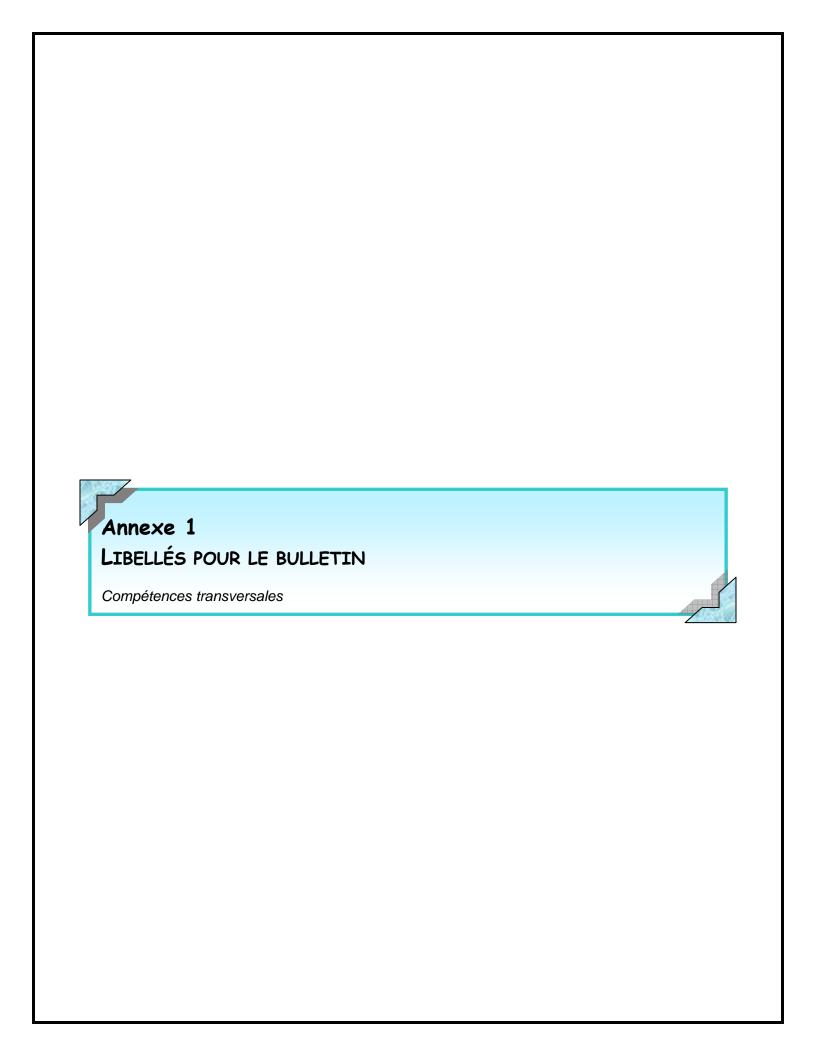
Bien que le Programme de formation ne précise pas d'attentes de fin cycle, il décrit toutefois l'« Évolution de la compétence ». De plus, une <u>échelle de 4 échelons</u> est présentée pour chacune des compétences transversales dans le document « Échelles des niveaux de compétence – enseignement primaire ».

Ces informations ont servi à l'écriture d'un court texte qui présente, pour chaque cycle, l'évolution du développement de la compétence. Ce guide présente l'évolution de chacune des neuf compétences transversales.

Des portraits ont été rédigés en lien avec l'évolution du développement de la compétence. Des bilans ont été conçus à partir de ces portraits. Ils sont disponibles à l'annexe 2 pour chacune des neuf compétences transversales.

<u>Pour en faciliter la compréhension par les parents</u>, les bilans comportent une légende semblable à celle apparaissant au bilan des compétences disciplinaires. Un seul portrait (correspondant à celui qui répond) a été conçu pour chacun des cycles, que l'élève réponde, réponde en partie ou ne réponde pas. C'est en cochant « répond », « répond en partie » ou « ne répond pas » que l'enseignant indiquera le niveau de développement atteint.





« EXPLOITER L'INFORMATION »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bulletin :

Évaluation des compétences							
Si votre enfant obtient	Il ou elle						
1	Chemine très facilement						
2	Chemine facilement						
3	Chemine avec quelques difficultés						
4	Chemine avec beaucoup de difficulté						
	Non évalué						

Appréciation des indicateurs						
+	progresse bien					
✓	à travailler					
	non vérifié					

Bulletin pour tous les cycles du primaire :

Compétence transversale : EXPLOITER L'INFORMATION

À partir de situations d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte, votre enfant exploite

Α	Il ou elle reconnaît diverses sources d'information.				
В	s'approprie l'information.				
С	tire profit de l'information.				
D	évalue sa démarche.				

« RÉSOUDRE DES PROBLÈMES »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bulletin :

Évaluation des compétences							
Si votre enfant obtient	Il ou elle						
1	Chemine très facilement						
2	Chemine facilement						
3	Chemine avec quelques difficultés						
4	Chemine avec beaucoup de difficulté						
	Non évalué						

Appréciation des indicateurs						
+	progresse bien					
✓	à travailler					
	non vérifié					

Bulletin pour tous les cycles du primaire :

Compétence transversale : RÉSOUDRE DES PROBLÈMES



À partir de situations d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte, votre enfant résout des problèmes.

	1	2	3	4	5	6	7
n							
25							

Α	Il ou elle analyse les éléments du problème.				
В	imagine des pistes de solutions.				
С	met à l'essai des pistes de solutions.				
D	évalue sa démarche.				

« EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bulletin :

Évaluation des compétences							
Si votre enfant obtient II ou elle							
1	Chemine très facilement						
2	Chemine facilement						
3	Chemine avec quelques difficultés						
4	Chemine avec beaucoup de difficulté						
	Non évalué						

Appréciation des indicateurs						
+	progresse bien					
✓	à travailler					
	non vérifié					

Bulletin pour chacun des cycles du primaire :

Compétence transversale : EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE

1er cycle	À partir de situations d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte, votre enfant exerce son jugement critique.	1	2	3	4	5	6	7
A Iloue	lle construit son opinion.							
В	exprime son opinion et la justifie.							
2° cycle	À partir de situations d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte, votre enfant exerce son jugement critique.	1	2	3	4	5	6	7
A Iloue	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·							
В	exprime son opinion et la justifie.							
3° cycle	À partir de situations d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte, votre enfant exerce son jugement critique.	1	2	3	4	5	6	7
A Iloue	lle construit son opinion.							
В	exprime son opinion et la justifie.							
С	révise son opinion au besoin.							

« METTRE EN ŒUVRE SA PENSÉE CRÉATRICE »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bulletin :

Évaluation des compétences							
Si votre enfant obtient	Il ou elle						
1	Chemine très facilement						
2	Chemine facilement						
3	Chemine avec quelques difficultés						
4	Chemine avec beaucoup de difficulté						
	Non évalué						

Appréciation des indicateurs						
+	progresse bien					
✓	à travailler					
	non vérifié					

Bulletin pour tous les cycles du primaire :

A Il ou elle explore la situation de départ.

analyse sa démarche.

Compétence transversale : METTRE EN ŒUVRE SA PENSÉE CRÉATRICE

	À partir de situations d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte, votre enfant met en œuvre sa pensée créatrice.	
--	--	--

imagine des façons de faire différentes.

réalise ce qu'il ou elle a choisi de faire.

В

C

D

« SE DONNER DES MÉTHODES DE TRAVAIL EFFICACES »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bulletin :

Évaluation des compétences						
Si votre enfant obtient	Il ou elle					
1	Chemine très facilement					
2	Chemine facilement					
3	Chemine avec quelques difficultés					
4	Chemine avec beaucoup de difficulté					
	Non évalué					

Appréciation des indicateurs					
+	progresse bien				
✓	à travailler				
	non vérifié				

Bulletin pour tous les cycles du primaire :

Compétence transversale : SE DONNER DES MÉTHODES DE TRAVAIL EFFICACES

	ABC
20	
R	7. O
	X

À partir de situations d'apprentissage et

d'évaluation ou de tout autre contexte, votre enfant

se donne des méthodes de travail efficaces.

Α	Il ou elle comprend ce qu'il a à faire.				
В	planifie les étapes.				
С	s'engage dans la réalisation.				
D	évalue ses méthodes de travail.				

« EXPLOITER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bulletin :

Évaluation des compétences						
Si votre enfant obtient	Il ou elle					
1	Chemine très facilement					
2	Chemine facilement					
3	Chemine avec quelques difficultés					
4	Chemine avec beaucoup de difficulté					
	Non évalué					

Appréciation des indicateurs					
+	progresse bien				
✓	à travailler				
	non vérifié				

Bulletin pour chacun des cycles du primaire :

Compétence transversale : EXPLOITER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMAITON ET DE LA COMMUNICATION

1er cycle

	À partir de situations d'apprentissage et d'évaluation ou de tout	1	2	3	4	5	6	7
	autre contexte, votre enfant exploite les technologies de							
	l'information et de la communication.							<u> </u>
A Il ou elle	utilise efficacement les outils informatiques (souris,							
	clavier, cédérom, imprimante, etc.).							
В	réalise un travail à l'aide de logiciels.							
С	se dépanne face à une difficulté et demande de l'aide au besoin.							
D	évalue l'efficacité de son utilisation des TIC.							

A Il ou elle utilise efficacement les outils informatiques (clavier, imprimante, système d'exploitation, etc.).

B réalise un travail à l'aide de logiciels.

C se dépanne face à une difficulté et demande de l'aide au besoin.

D évalue l'efficacité de son utilisation des TIC.

3° cycle

À partir de situations d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte, votre enfant exploite les technologies de l'information et de la communication.

	1	2	3	4	5	6	7
t							

						
Α	Il ou elle utilise efficacement les outils informatiques					
	(périphériques et système d'exploitation).					
В	réalise un travail à l'aide de logiciels.					
С	se dépanne face à une difficulté et demande de l'aide au besoin.					
D	évalue l'efficacité de son utilisation des TIC.					

« STRUCTURER SON IDENTITÉ »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bulletin :

Évaluation des compétences						
Si votre enfant obtient	Il ou elle					
1	Chemine très facilement					
2	Chemine facilement					
3	Chemine avec quelques difficultés					
4	Chemine avec beaucoup de difficulté					
	Non évalué					

Appréciation des indicateurs					
+ progresse bie					
✓	à travailler				
	non vérifié				

Bulletin pour tous les cycles du primaire :

Compétence transversale : STRUCTURER SON IDENTITÉ

•		À partir de situations d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte, votre enfant structure son identité.		2	3	4	5	6	7
Α	Îl ou elle	s'ouvre à son environnement.							
B prend conscience de sa place parmi les autres.									
С		met à profit ses ressources personnelles.							
D		évalue sa démarche.							

« COOPÉRER »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bulletin :

Évaluation des compétences						
Si votre enfant obtient	Il ou elle					
1	Chemine très facilement					
2	Chemine facilement					
3	Chemine avec quelques difficultés					
4	Chemine avec beaucoup de difficulté					
	Non évalué					

Appréciation des indicateurs					
+ progresse bie					
✓	à travailler				
	non vérifié				

Bulletin pour tous les cycles du primaire :

Compétence transversale : Coopérer



À partir de situations d'apprentissage et d'évaluation 1 2 3 4 5 6 7 ou de tout autre contexte, votre enfant résout des problèmes.

Α	Il ou elle respecte les autres.				
В	s'implique.				
С	suit les règles du groupe.				
D	évalue sa démarche de coopération.				

« COMMUNIQUER DE FAÇON APPROPRIÉE »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bulletin :

Évaluation des compétences							
Si votre enfant obtient II ou elle							
1	Chemine très facilement						
2	Chemine facilement						
3	Chemine avec quelques difficultés						
4	Chemine avec beaucoup de difficulté						
	Non évalué						

Appréciation des indicateurs					
+ progresse bie					
✓	à travailler				
	non vérifié				

Bulletin pour tous les cycles du primaire :

Compétence transversale : Communiquer de Façon appropriée

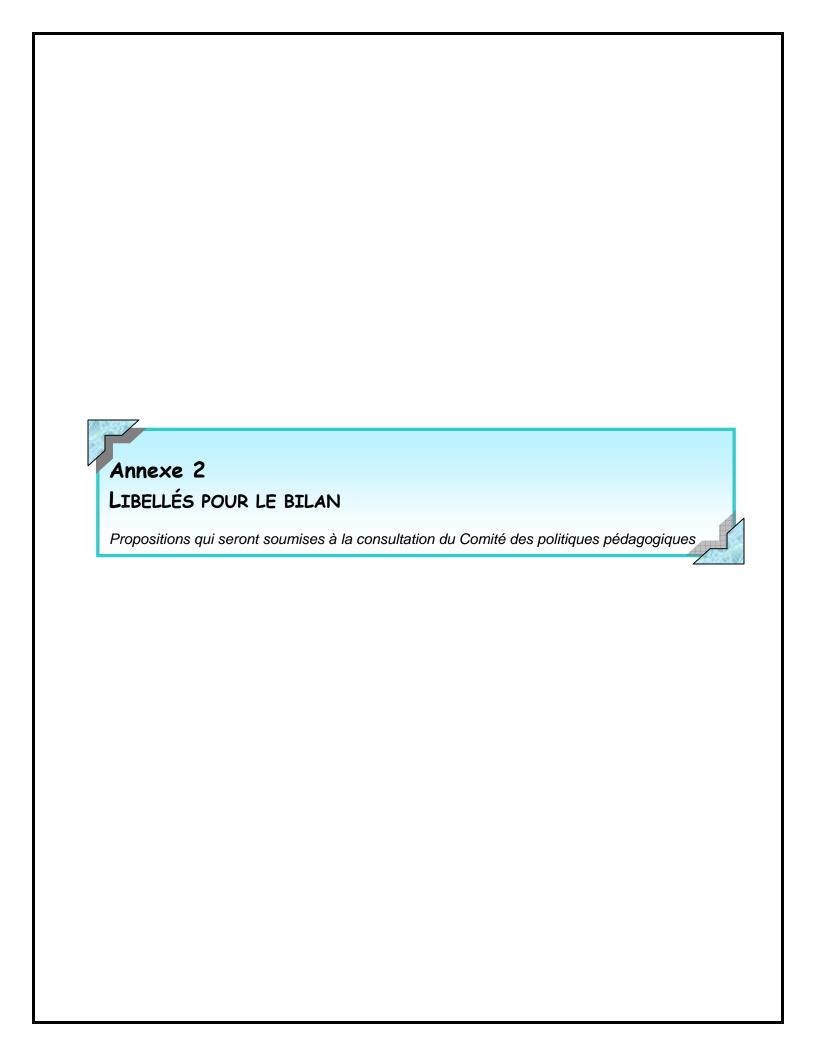
8	
000 1111	

À partir de situations d'apprentissage et

d'évaluation ou de tout autre contexte, votre enfant

communique de façon appropriée.

Α	Il ou elle sait pourquoi il communique.				
В	prépare sa communication.				
С	réalise sa communication.				
D	évalue sa communication.				



« EXPLOITER L'INFORMATION »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bilan :

Bilan du développement des compétences								
Si votre enfant :								
Répond	Il ou elle	a acquis un certain niveau d'autonomie.						
Répond en partie		doit être accompagné dans ses apprentissages.						
Ne répond pas		doit constamment être guidé dans ses apprentissages.						

Bilan pour chacun des cycles du primaire :

Compétence transversale : EXPLOITER L'INFORMATION

•	'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou itre contexte pertinent :	Répond	Répond en partie	Ne répond pas
1er cycle	Votre enfant consulte deux sources d'information mises à sa disposition en utilisant la page-titre, la table des matières et les illustrations. Il repère l'information pertinente. Il classe et note l'information dans la catégorie appropriée. Il répond à la question			
	dans ses mots en utilisant l'information trouvée et valide sa réponse. Il note ses sources d'information. Il identifie ses réussites et ses difficultés.			
2° cycle	Votre enfant consulte au moins deux sources d'information en utilisant la page-titre, la table des matières, les illustrations et l'index. Il repère l'information pertinente. Il classe et note l'information dans la catégorie appropriée. Il répond à la question dans ses mots en utilisant l'information trouvée et valide sa réponse. Il note ses sources d'information. Il identifie ses réussites et se fixe un défi pour la prochaine tâche.			
3° cycle	Votre enfant consulte efficacement diverses sources d'information afin de comparer et de valider les renseignements trouvés. Il extrait l'information pertinente et la traite. Il répond à la question dans ses mots en utilisant l'information trouvée et valide sa réponse. Il respecte les droits d'auteurs. Il note ses sources d'information. Il identifie ses réussites et se fixe un défi pour la prochaine tâche.			

« RÉSOUDRE DES PROBLÈMES »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bilan :

Bilan du développement des compétences							
Si votre enfant :							
Répond	Il ou elle	a acquis un certain niveau d'autonomie.					
Répond en partie		doit être accompagné dans ses apprentissages.					
Ne répond pas		doit constamment être guidé dans ses apprentissages.					

Bilan pour chacun des cycles du primaire :

Compétence transversale : RÉSOUDRE DES PROBLÈMES

À partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :			Répond en partie	Ne répond pas
1er cycle	Votre enfant, devant une situation simple, identifie le problème et en énumère certains éléments. Il imagine une piste de solutions et l'expérimente. Il est capable de reprendre une nouvelle piste de solution si le résultat est insatisfaisant. Lorsque le problème est résolu, il nomme une action réussie et une difficulté rencontrée.		purne	μus
2º cycle	Votre enfant, devant une situation, identifie le problème et sélectionne quelques éléments importants. Il imagine plus d'une pistes de solutions, les valide et en expérimente une plus appropriée à la situation. Il évalue sa démarche et est capable de reprendre quelques éléments si le résultat est insatisfaisant.			
3 ^e cycle	Votre enfant, devant une situation complexe, identifie le problème et sélectionne les éléments les plus pertinents. Il imagine plusieurs pistes de solutions, les valide et les justifie. Il expérimente une piste appropriée et ajuste sa démarche au besoin. Il évalue sa démarche et est capable de reprendre une nouvelle piste de solution si le résultat est insatisfaisant.			

« EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bilan :

Bilan du développement des compétences			
Si votre enfant :			
Répond	Il ou elle	a acquis un certain niveau d'autonomie.	
Répond en partie		doit être accompagné dans ses apprentissages.	
Ne répond pas		doit constamment être guidé dans ses apprentissages.	

Bilan pour chacun des cycles du primaire :

Compétence transversale : EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE

•	l'une situation d'apprentissage et d'évaluation t autre contexte pertinent qui présente un	Répond	Répond en partie	Ne répond pas
1er cycle	Votre enfant commence à se forger une opinion personnelle en explorant, avec l'adulte, différents aspects d'une question ou d'une situation. Il émet son opinion ou il se rallie à celle d'une personne ou d'un groupe. Il dit pourquoi il émet telle opinion.			·
2° cycle	Votre enfant cerne certains enjeux d'une question ou d'une situation. Il compare son point de vue à celui des autres et il se forge une opinion globale. Il exprime son opinion en s'appuyant sur des faits ou des valeurs véhiculées dans son milieu.			
3° cycle	Votre enfant cerne certains enjeux d'une question ou d'une situation. Il appuie son opinion sur des faits exacts et des arguments rationnels. Il exprime son opinion de façon assez articulée. Il en débat avec les autres et il révise son opinion si leurs arguments sont plus appropriés que les siens.			

« METTRE EN ŒUVRE SA PENSÉE CRÉATRICE »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bilan :

Bilan du développement des compétences			
Si votre enfant :			
Répond	Il ou elle	a acquis un certain niveau d'autonomie.	
Répond en partie		doit être accompagné dans ses apprentissages.	
Ne répond pas		doit constamment être guidé dans ses apprentissages.	

Bilan pour chacun des cycles du primaire :

Compétence transversale : METTRE EN ŒUVRE SA PENSÉE CRÉATRICE

autre con	d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout texte pertinent :	Répond	Répond en partie	Ne répond pas
1er cycle	Votre enfant aborde la situation en expliquant dans ses propres mots la tâche attendue et laisse venir les idées qui se présentent. Il dessine, écrit ou exprime oralement ses idées et les organise de différentes manières. Il fait des essais, accepte de modifier son travail selon les propositions qui lui sont faites et choisit celles qui traduisent le mieux sa pensée. Il se questionne sur les améliorations possibles et expérimente occasionnellement de nouvelles façons de faire. Il raconte ce qu'il a fait et identifie les moments qu'il a particulièrement appréciés.			
2º cycle	Votre enfant aborde la situation en expliquant la tâche et le but de celle-ci. Il utilise diverses sources d'inspiration, sélectionne des idées, des stratégies ou des techniques et en discute avec les autres. Il expérimente ses choix, cherche les façons les plus originales de faire et accueille les imprévus comme des occasions d'améliorer sa production. Il décrit sa démarche en identifiant ses difficultés et ses réussites et nomme les ressemblances et les différences entre son travail et celui des autres.			
3° cycle	Votre enfant aborde la situation en organisant son travail en fonction du but à atteindre. Il utilise diverses sources d'inspiration afin d'expérimenter des façons de faire pertinentes, originales et personnelles. Il sélectionne et agence ses idées, ses stratégies et ses techniques. Il accueille les commentaires des autres et accepte les imprévus pour enrichir sa production et apporter les ajustements requis. Il décrit les étapes de sa réalisation, identifie les aspects originaux et particulièrement réussis de sa production et les justifie.			

« SE DONNER DES MÉTHODES DE TRAVAIL EFFICACES »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bilan :

Bilan du développement des compétences			
Si votre enfant :			
Répond	Il ou elle	a acquis un certain niveau d'autonomie.	
Répond en partie		doit être accompagné dans ses apprentissages.	
Ne répond pas		doit constamment être guidé dans ses apprentissages.	

Bilan pour chacun des cycles du primaire :

Compétence transversale : SE DONNER DES MÉTHODES DE TRAVAIL EFFICACES

•	'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de contexte pertinent :	Répond	Répond en partie	Ne répond pas
1er cycle	Votre enfant décrit la tâche à réaliser. Il en nomme les étapes et se procure les outils nécessaires. Il respecte les consignes. Il gère son lieu de travail et son matériel. Il complète la tâche et remet un travail de qualité. Il identifie ses réussites et ses difficultés.			
2° cycle	Votre enfant décrit la tâche à réaliser. Il en reconnaît les étapes. Il sélectionne les ressources et les outils nécessaires. Il respecte les consignes et les échéances. Il applique les démarches et les stratégies. Il se réajuste au besoin. Il gère son lieu de travail, son matériel et son temps. Il complète la tâche efficacement et remet une production de qualité. Il identifie ses réussites et se fixe un défi pour la prochaine tâche.			
3° cycle	Votre enfant décrit la tâche à réaliser. Il en identifie les étapes et établit l'échéancier. Il choisit de travailler seul ou en équipe. Il recense les outils et les ressources. Il se les procure. Il choisit les démarches et les stratégies pertinentes. Il se réajuste au besoin. Il gère efficacement son temps, son lieu de travail et son matériel. Il remet une production qui respecte le mandat reçu. Il est capable de faire quelques liens entre ses réussites, les démarches utilisées et la qualité de sa production. Il identifie des améliorations possibles.			

« EXPLOITER LA TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bilan :

Bilan du développement des compétences			
Si votre enfant :			
Répond	Il ou elle	a acquis un certain niveau d'autonomie.	
Répond en partie		doit être accompagné dans ses apprentissages.	
Ne répond pas		doit constamment être guidé dans ses apprentissages.	

Bilan pour chacun des cycles du primaire :

Compétence transversale : EXPLOITER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMAITON ET DE LA COMMUNICATION

	'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de contexte pertinent :	Répond	Répond en partie	Ne répond pas
1 ^{er} cycle	Votre enfant s'initie à l'utilisation des outils informatiques : il sait enregistrer un fichier et l'imprimer. Il utilise un logiciel de dessin et de traitement de texte pour réaliser des productions. Il explore divers cédéroms. Pour se dépanner, il utilise une « marche à suivre » et demande de l'aide. Il identifie ses réussites et ses difficultés.			
2º cycle	Votre enfant contrôle de plus en plus son utilisation des outils informatiques: il sait transférer des textes et des illustrations d'un logiciel à un autre. Il réalise des productions à l'aide du traitement de texte et de logiciels de dessin. Il effectue également des recherches sur des cédéroms et dans des sites Web. Il organise l'information recueillie en exploitant une base de données ou un chiffrier. Il communique avec d'autres en utilisant le courrier électronique. Pour se dépanner, il utilise une « marche à suivre » et demande de l'aide. Il identifie ses réussites et ses difficultés.			
3° cycle	Votre enfant contrôle son utilisation des outils informatiques : il manipule efficacement les périphériques tels que la caméra numérique, l'imprimante, etc. Il perfectionne son doigté. Il choisit et exploite les logiciels appropriés à la production attendue. Il effectue des recherches et organise l'information recueillie en exploitant une base de données ou un chiffrier. Il communique avec d'autres en utilisant le courrier électronique. Il utilise différentes façons de se dépanner : « marche à suivre », « aide en ligne », etc. Il identifie ses réussites et ses difficultés.			

« STRUCTURER SON IDENTITÉ »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bilan :

Bilan du développement des compétences			
Si votre enfant :			
Répond	Il ou elle	a acquis un certain niveau d'autonomie.	
Répond en partie		doit être accompagné dans ses apprentissages.	
Ne répond pas		doit constamment être guidé dans ses apprentissages.	

Bilan pour chacun des cycles du primaire :

Compétence transversale : STRUCTURER SON IDENTITÉ

•	À partir d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de tout autre contexte pertinent :			Ne répond pas
1er cycle	Votre enfant s'ouvre à son environnement en observant et en posant des questions sur des faits, des situations, des créations humaines, etc. Mis en contact avec son environnement, il est capable de nommer ce qui le caractérise (ex.: qualités, goûts, etc.). Il mentionne quelques différences et ressemblances par rapport aux autres. Il gagne une certaine confiance en lui lorsqu'il met en valeur ses caractéristiques personnelles. Cela lui permet de prendre des risques lorsqu'il a un choix à faire. Il commence à dire les raisons qui justifient ses actions. Il évalue son cheminement.			·
2º cycle	Votre enfant est plus curieux face à son environnement. Il est capable de nommer ce qu'il pense et ce qu'il ressent en lien avec des faits, des situations, des créations humaines, etc. Il est plus conscient de ses caractéristiques personnelles (ex.: qualités, forces, intérêts), ce qui lui permet de faire des choix à partir de ses forces. Il développe une confiance en lui qui lui permet de persévérer lorsqu'il rencontre une difficulté. Il est capable de faire des liens entre ses émotions et ses réactions. Il évalue son cheminement en nommant ce qu'il a découvert sur lui.			
3° cycle	Votre enfant est curieux et fait preuve d'ouverture face à son environnement (faits, situations, créations humaines, etc.) car ses intérêts se diversifient. Il partage avec les autres ce qu'il pense et ce qu'il ressent. Il connaît bien ses caractéristiques personnelles, ce qui lui permet de faire des choix éclairés tout en étant ouvert aux suggestions des autres. Il prend plus de risques face aux tâches complexes et persévère malgré les difficultés. Il prend des décisions qui expriment ce qu'il pense et ressent. Il nomme un défi qu'il a à relever par rapport à lui-même.			

« Coopérer »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bilan :

Bilan du développement des compétences			
Si votre enfant :			
Répond	Il ou elle	a acquis un certain niveau d'autonomie.	
Répond en partie		doit être accompagné dans ses apprentissages.	
Ne répond pas		doit constamment être guidé dans ses apprentissages.	

Bilan pour chacun des cycles du primaire :

Compétence transversale : Coopérer

À partir d'une	situation d'apprentissage et d'évaluation		Répond	Ne
ou de tout autre contexte pertinent :		Répond	en partie	répond pas
1 ^{er} cycle	Votre enfant développe des habiletés à travailler en coopération. Il écoute les idées des autres et accepte de travailler en équipe. Il complète ses tâches et respecte les règles de fonctionnement du groupe. Il identifie des réalisations faites en coopération. Il nomme un point fort et un point à améliorer.		pa	
2° cycle	Votre enfant met en pratique ses habilités à travailler en coopération. Il est capable de travailler en équipe. Il complète ses tâches et respecte les règles de fonctionnement du groupe. Il reconnaît les avantages de travailler en coopération. Il identifie ses points forts et ce qu'il doit améliorer.			
3° cycle	Votre enfant utilise la coopération pour réaliser une tâche. Il fait sa part du travail à réaliser. Il respecte et propose des règles de fonctionnement du groupe. Il reconnaît l'apport de la coopération pour la réussite du travail. Il évalue sa démarche en identifiant ses points forts et ce qu'il doit améliorer.			

« COMMUNIQUER DE FAÇON APPROPRIÉE »

Légende et cotes qui apparaissent sur la page couverture du bilan :

Bilan du développement des compétences						
Si votre enfant :						
Répond	Il ou elle a acquis un certain niveau d'autonomie.					
Répond en partie	doit être accompagné dans ses apprentissages.					
Ne répond pas	doit constamment être guidé dans ses apprentissages.					

Bilan pour chacun des cycles du primaire :

Compétence transversale : Communiquer de façon appropriée

•	l'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou de contexte pertinent :	Répond	Répond en partie	Ne répond pas
1 ^{er} cycle	Votre enfant sait pourquoi il communique. Il sait à qui il s'adresse et a des idées. Il prépare sa communication en cherchant les informations dont il a besoin; en utilisant un plan et en préparant le matériel dont il a besoin. Il utilise les bons mots/symboles/gestes/sons et se fait bien comprendre quand il réalise sa communication. Pendant les échanges, il observe la réaction des autres. Lorsqu'il évalue sa communication, il se questionne sur ses points forts et sur ce qu'il peut améliorer. Il parle également des émotions qu'il a éprouvées lors de la communication.			
2 ^e cycle	Votre enfant sait pourquoi il communique. Il sait à qui il s'adresse et a des idées. Il prépare sa communication en tenant compte du destinataire. Il cherche les informations dont il a besoin, fait un plan et prépare le matériel dont il a besoin. Lorsqu'il réalise sa communication, il utilise les bons mots/symboles/gestes/sons et se fait bien comprendre. Il porte attention aux réactions des autres et se questionne. Il apprend à gérer ses émotions. Lorsqu'il évalue sa communication, il tient compte de l'opinion des autres; identifie ses points forts et propose des pistes d'amélioration.			

3^e cycle



Votre enfant sait pourquoi il communique. Il sait à qui il s'adresse et a des idées. Il prépare sa communication en tenant compte du destinataire. Il cherche les informations dont il a besoin, fait un plan et prépare le matériel dont il a besoin. Lorsqu'il réalise sa communication, il utilise les bons mots/symboles/gestes/sons et les règles du langage. Il s'ajuste à la réaction des autres et gère ses émotions. Lorsqu'il évalue sa communication, il tient compte de l'opinion des autres; identifie ses points forts; identifie les stratégies qu'il a utilisées et choisit des pistes d'amélioration.

Bibliographie



Documents imprimés :

- AUBÉ, M. « La Compétence de l'ordre de la communication : matrice originelle de toutes les compétences », *Vie Pédagogique*, numéro 131, Avril Mai 2004, p. 14.
- BOISVERT, C. *Parents d'ados : de la tolérance nécessaire à la nécessité d'intervenir,* Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2003, x p.
- CLOUTIER, Richard, psychologue chercheur: à préciser
- DION, Suzanne, Micheline-Joanne DURAND et Ginette GRENIER. *Référentiel pédagogique*, CSA, 2006, 53 p.
- DIONNE, JEAN J. avec la collaboration de HERMELLE VÉZINA. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*, Montréal, Éditions Gaétan Morin, 1995, 312 p.
- FAGNANT, Annick et Isabelle DEMONTY avec la collaboration de Michèle LEJONG. *Résoudre des problèmes : pas de problème!*, Bruxelles, Éditions de Boeck, 2005, 288 p.
- FUSTIER, M. Pratique de la créativité, Éditions. ESF, 1978, x p.
- HOWDEN, J. et H. MARTIN. La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer, Éditions Chenelière/Mcgraw-Hill, 1997, 264 p.
- JOHNSON, D., R. JOHNSON et E. HOLUBEC. *La coopération en classe*, adaptation par Jim Howden et Diane Arcand de Cooperation in the classroom, Edina (MN), Interaction book Compagny, 1990, x p.
- Le petit Robert, S.N.L., 1983, 2 173 p.
- LEGENDRE, R. Dictionnaire actuel de l'éducation, Guérin, 2005, x p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. Les compétences transversales nature et développement (document PowerPoint). Direction générale de la formation des jeunes.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. L'évaluation des compétences transversales Questions et éléments de réponse Principales références dans les encadrements ministériels, 7 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Programme de formation de l'école québécoise Éducation préscolaire, Enseignement primaire, 2001, 350 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Échelles des niveaux de compétence enseignement primaire, 2002, 124 p.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. L'évaluation des apprentissages Au préscolaire et au primaire Cadre de référence, 2002, 59 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Politique d'évaluation des apprentissages*, 2003, 4 volumes, x p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Programme de formation de l'école québécoise Éducation préscolaire, Enseignement primaire, 2001, 350 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire premier cycle, 2003, X p.
- POIRIER, L. *Enseigner les maths au primaire*, Éditions du Renouveau pédagogique, 2001, 189 p.
- REASONER. Comment développer l'estime de soi?, 1982, x p.
- SCALLON, Gérald. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Éditions du Renouveau pédagogique, 2004, 342 p.
- Version administrative du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, article 30.1, numéro 2, 19 p.
- VIE PÉDAGOGIQUE, Le défi de la communication pour l'élève qui présente des difficultés, numéro 131, Avril Mai 2004.

Sites Web:

Actes du 1er Congrès des chercheurs en éducation

[http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/actes2000/155.pdf]

ΕΛD

[http://www.far.unito.it/trinchero/acf/U05/U5 01.htm]

[http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/09-bernhard.html]

Formanet

[http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/culture.html]

Cours Hattemer

[http://www.hattemer.fr/vie du cours/proverbes et citations.htm]

Éducation à la coopération

[http://www.far.unito.it/trinchero/acf/U05/U5_01.htm]

Recherche d'information en classe

[http://www.csaffluents.qc.ca/rmi/]

Site consulté le 17 mai 2006

SCRIVEN Michael & Richard PAUL. *Defining Critical Thinking*, traduction libre d'un extrait d'article.

[http://www.criticalthinking.org/aboutCT/definingCT.shtml]

VIE PÉDAGOGIQUE, numéro 116, septembre – octobre 2000.

[http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/116/vp116_9.pdf]

AMERICAN SCIENTIFIC AFFILIATION. *Critical Thinking Skills in Education*, disponible dans la section What Is Critical Thinking.

[http://www.asa3.org/ASA/education/think/critical.htm]

WIKIQUOTE

[http://fr.wikiquote.org/wiki/Albert_Einstein]

WIKIPÉDIA – l'encyclopédie libre

[http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thode_de_travail]

J:\Mes documents\0_PRESCO_PRIMAIRE\EVALUATION_COMPETENCES_TRANSVERSALES\Guide_fevrier_2007\GUIDE comp.trans.doc