



## **AIDE À L'APPRENTISSAGE**

**Mode d'emploi pour accompagner l'élève en tenant  
compte de sa singularité**

**Actions de compétence**  
**Français Écriture : 2<sup>e</sup> secondaire, 1<sup>re</sup> secondaire et présecondaire (P-104 et P-107)**  
**Mathématique : FBC**

**Commission scolaire Marie-Victorin**  
**Sous-comité de la formation générale des adultes**

«Imagination is more important than knowledge. For knowledge is limited to all we now know and understand, while imagination embraces the entire world, and all there ever will be to know and understand»

Albert Einstein

## Équipe de production

### Équipe de réflexion 2009-2012

Marc Côté

[www.marccote.info](http://www.marccote.info)

Marie-France Surprenant, enseignante de mathématique  
Commission scolaire Marie-Victorin

Johanne Duranceau, conseillère pédagogique FGA,  
Commission scolaire Marie-Victorin

### Équipe de réflexion 2009

Sous-comité FGA Montérégie

### Recherche et documentation

Marc Côté

Johanne Duranceau

### Rédacteur et concepteur

Marc Côté

### Validation de l'approche théorique et du cadre conceptuel

Johanne Duranceau et Marc Côté

### Révision

Laurent Demers



Cette création est mise à disposition sous une licence [Creative Commons 2.5 Canada Paternité — Pas d'utilisation commerciale — Pas d'œuvres dérivées](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ca/).

- **Paternité** — Vous devez citer l'œuvre de la manière indiquée par l'auteur de l'œuvre ou le titulaire des droits (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l'œuvre).
- **Pas d'utilisation commerciale** — Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette œuvre à des fins commerciales.
- **Pas de travaux dérivés** — Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette œuvre.



# TABLE DES MATIÈRES



<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>8</b>
<b>1. ÉVALUATION EN SANCTION ET EN AIDE À L'APPRENTISSAGE.....</b>	<b>9</b>
1.1. ENSEIGNEMENT ET AIDE À L'APPRENTISSAGE .....	9
1.2 AIDE À L'APPRENTISSAGE ET PRESCRIPTIONS DIDACTIQUES .....	10
<b>SECTION A : FRANÇAIS .....</b>	<b>11</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE.....</b>	<b>11</b>
A.1.1 ENSEMBLE D'AIDE À L'APPRENTISSAGE: OBJECTIF ET PRINCIPES .....	11
A.1.2 CONSTRUCTION DES GRILLES D'AIDE À L'APPRENTISSAGE.....	12
<b>DEUXIÈME PARTIE .....</b>	<b>13</b>
A.2.1 TABLEAUX SYNTHÈSES DE LA PROGRESSION DE LA SANCTION .....	13
A.2.2 UTILISATION SUGGÉRÉE DES TABLEAUX: ENTRÉE EN FORMATION .....	15
A.2.3 CORRECTION À L'AIDE DES TABLEAUX-SYNTÈSES. ....	15
<b>TROISIÈME PARTIE .....</b>	<b>19</b>
A.3.1 GRILLE DE MANIFESTATIONS DE COMPÉTENCE .....	19
A.3.2 UTILISATION SUGGÉRÉE : AIDE À L'APPRENTISSAGE .....	20
A.3.3 PARCOURS D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ .....	20
<b>SECTION B : MATHÉMATIQUE .....</b>	<b>23</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE.....</b>	<b>23</b>
B.1.1 ENSEMBLE D'AIDE À L'APPRENTISSAGE: OBJECTIF ET PRINCIPES .....	23
<b>DEUXIÈME PARTIE .....</b>	<b>25</b>
B.2.1 PRÉSENTATION DE LA GRILLE « BILAN DES SAVOIRS » .....	25
B.2.2 UTILISATION SUGGÉRÉE DE LA GRILLE : « BILAN DES SAVOIRS ».....	25
B.2.3 ÉVALUATION À L'AIDE DE LA GRILLE .....	27

<b>TROISIÈME PARTIE .....</b>	<b>28</b>
<b>B.3.1 PRÉSENTATION DES « FICHES D'ÉVALUATION » ET DES « FICHES DE SUIVI » .....</b>	<b>28</b>
<b>B.3.2 UTILISATION SUGGÉRÉE : « FICHES D'ÉVALUATION » ET « FICHES DE SUIVI » .....</b>	<b>30</b>
<b>B.3.3 PARCOURS D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ .....</b>	<b>30</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>33</b>
<b>ANNEXE A.1 : DÉMARCHE D'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE .....</b>	<b>35</b>
<b>ANNEXE A.2 : TABLEAUX DE PROGRESSION DE LA SANCTION EN FBC .....</b>	<b>37</b>
<b>ANNEXE A.3 : ENSEMBLE DE MANIFESTATIONS DE COMPÉTENCE FRA P101 - P104.....</b>	<b>40</b>
<b>ANNEXE A.4 :ENSEMBLE DE MANIFESTATIONS DE COMPÉTENCE FRA P105 - P107.....</b>	<b>42</b>
<b>ANNEXE A.5 : ENSEMBLE DE MANIFESTATIONS DE COMPÉTENCE 1<sup>RE</sup> SECONDAIRE .....</b>	<b>44</b>
<b>ANNEXE A.6 : ENSEMBLE DE MANIFESTATIONS DE COMPÉTENCE 2<sup>E</sup> SECONDAIRE .....</b>	<b>46</b>
<b>ANNEXE A.7 : FICHE DE PRESCRIPTIONS D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE .....</b>	<b>48</b>
<b>ANNEXE A.8 : OBLIGATIONS DE L'ENSEIGNANT ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES....</b>	<b>50</b>



## INTRODUCTION

En septembre 2008, le Sous-comité de la formation générale des adultes de la Montérégie (SCFGA) reconnaît que le développement d'un outil diagnostique d'évaluation des compétences de l'apprenant adulte est nécessaire, d'abord, en raison de la mise en place du nouveau pédagogique et du changement de paradigme qu'il sous-tend, mais aussi parce que le test de classement, jusqu'alors utilisé par les centres de formation des adultes, ne porte pas sur un portrait global du développement des compétences, mais s'intéresse presque exclusivement aux savoirs essentiels.

La commande du SCFGA ne se résume pas seulement à remplacer l'outil de classement, dont l'objectif est d'émettre, au terme d'un test de trois heures, un classement définitif. Il faut penser, du même coup, une tout autre façon d'accueillir l'adulte afin de s'assurer que le diagnostic d'entrée en formation tient compte de sa singularité et repose sur le jugement professionnel de l'enseignant.

Ce guide est, avant tout, un accompagnement dont l'objectif premier est d'aider les enseignants, qui sont en appropriation du nouveau pédagogique, à émettre un diagnostic de compétence qui sera le point de départ d'une trajectoire différenciée d'apprentissage et d'aide à l'apprentissage. Il faudrait que ceux-ci proposent des situations d'évaluation diagnostique suffisamment complexes qui nécessitent des opérations de la pensée, sans négliger les limites de l'élève, les apprentissages à parfaire et l'engagement affectif. Le « quoi enseigner » serait désormais moins important que « le pourquoi » et « le comment ».

La première partie présente le concept d'aide à l'apprentissage, les principes et objectifs pédagogiques de ce mode d'emploi. Par la suite, deux sections sont réservées aux outils d'abord en français puis en mathématiques. Chacune de ces sections présente l'ensemble d'aide à l'apprentissage, une évaluation qualitative à l'aide des tableaux de la progression de la sanction, alors que la troisième partie présente l'utilisation des grilles d'évaluation en aide à l'apprentissage.



# 1. ÉVALUATION EN SANCTION ET EN AIDE À L'APPRENTISSAGE

Dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2003), il faut distinguer deux types d'évaluation : celui en sanction et celui en aide à l'apprentissage. Le premier concerne l'évaluation de ce que l'élève est capable de faire seul sans l'aide de son enseignant selon les attentes de fin de cours dans des épreuves uniformes. Le deuxième type concerne les activités didactiques qui permettent à l'élève, selon ses besoins, de s'appropriier des savoirs disciplinaires, cognitifs et métacognitifs pour développer et améliorer sa compétence. Qu'il soit question d'évaluation en sanction ou en aide, il s'agit en quelque sorte de la mesure d'un écart entre la manifestation de la compétence attendue et celle déployée : « l'évaluation ne constitue pas une fin en soi; [l'élève] n'apprend pas pour être évalué : il est évalué pour mieux apprendre ». (Idem, p14) Ce type d'évaluation devrait permettre la régulation de l'apprentissage et de l'enseignement; c'est essentiellement le rôle de l'aide à l'apprentissage.

## 1.1. ENSEIGNEMENT ET AIDE À L'APPRENTISSAGE

L'enseignant, premier responsable du développement de la compétence de l'élève traite différentes informations à partir d'un curriculum.. Il lui importe de savoir ce qu'il faut apprendre, mais aussi les moyens à privilégier parce que les élèves n'ont pas les mêmes capacités ou les mêmes connaissances en raison, notamment, de leur parcours scolaire. C'est pourquoi il devrait s'intéresser autant aux stratégies cognitives (stratégies de répétition, d'élaboration, d'organisation, de généralisation, de discrimination et de compilation de connaissances) qu'aux stratégies métacognitives (stratégies de planification, de contrôle et de régulation). Il devrait reconnaître que « la métacognition constitue une caractéristique qui différencie [les élèves] en difficultés des [élèves] qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage ». (Tardif, 1997, p.47)

## 1.2 AIDE À L'APPRENTISSAGE ET PRESCRIPTIONS DIDACTIQUES

L'aide à l'apprentissage suppose une remise en question de certains dogmes didactiques de la FGA qui correspondent au *modus operandi* prévalant depuis la mise à l'essai des programmes par objectifs (PPO) à la formation générale des adultes (FGA) en 1973, soit l'utilisation massive et quasi généralisée des cahiers d'apprentissage modulaire comme seul et unique matériel didactique. L'apprentissage individualisé auquel participent ces cahiers d'apprentissage a été mis en place au début des années soixante-dix et s'inscrivait dans une restructuration des services de formation offerts aux adultes. Il s'agissait d'en finir avec l'enseignement magistral et traditionnel calqué sur celui du secteur de l'éducation des jeunes (entrée fixe, durée et sortie prédéterminées, période d'examen ministériel, reprise du niveau en entier en cas d'échec, etc.). L'apprentissage individualisé par le biais des cahiers d'apprentissage modulaire allait permettre de lever un certain nombre d'obstacles à la formation. Les entrées et sorties variables en cours d'année scolaire, les passations d'examen selon une progression individuelle, les reprises de la partie de cours échouée, le respect des objectifs de l'adulte, la flexibilité administrative, les classes multi niveaux et multi matières devenaient possibles. La souplesse de ce fonctionnement a favorisé l'accès à l'éducation pour les adultes, mais a aussi figé les rapports entre ces derniers et le maître : l'enseignant est désormais un guichet pédagogique libre-service au sein de la classe pour répondre aux problèmes que rencontre l'élève dans son cahier d'apprentissage modulaire : premier arrivé, premier servi. Or, il est reconnu, depuis plus de vingt ans, que « beaucoup d'adultes [n'ont] pas les préalables ni les compétences scolaires et cognitives pour bien s'insérer dans le modèle de l'enseignement individualisé » (TRÉAQ, 1992, p.35) par le biais des cahiers d'apprentissage mur à mur.

L'aide à l'apprentissage ne remet pas en question l'utilisation des cahiers d'apprentissage, mais plutôt leur prescription aveugle pour tous les élèves sans égard à leur dimension affective, à leur parcours scolaire, à leurs compétences disciplinaires, cognitives et métacognitives. L'aide à l'apprentissage devrait permettre de découvrir ces dimensions incontournables.

## SECTION A : FRANÇAIS

### Première Partie

#### A.1.1 ENSEMBLE D'AIDE À L'APPRENTISSAGE : OBJECTIF ET PRINCIPES

L'ensemble d'aide à l'apprentissage a été construit en tenant compte principalement de deux observations tirées de la pratique :

- 1) les enseignants de français sont en appropriation du programme de la FBC; ils ne partagent pas une même vision du programme en matière de sanction et d'apprentissage : il s'agit d'un réel problème;
- 2) les enseignants de français ont tendance à mettre l'accent sur la quantité d'erreurs commises en situation d'évaluation (examen), relevant toutes les erreurs de grammaire et de syntaxe de l'élève, et ce, sans égard aux attentes réelles de fin de cours.

Neuf principes ont guidé la construction de l'ensemble d'aide à l'apprentissage :

Certains touchent directement la compréhension des programmes du renouveau. Il importe dans ce cadre

- 1) de respecter *le programme de formation de base commune* (FBC) (MELS, 2008)
- 2) de permettre en un seul coup d'œil de mesurer les attentes pour l'ensemble de la FBC, être facile de consultation;
- 3) d'offrir aux enseignants de français langue d'enseignement une lecture commune de la progression des apprentissages en sanction;

D'autres touchent davantage la nécessité de modifier les pratiques pédagogiques et les rapports enseignant-adulte et donc :

- 4) de faciliter une correction juste et équitable basée sur les attentes d'un cours donné;
- 5) d'être utilisable pour établir un diagnostic de compétence ET en aide à l'apprentissage;
- 6) de permettre à l'élève d'avoir une meilleure connaissance des attentes de fin de cours et de l'ensemble de la FBC;
- 7) d'offrir à l'enseignant et à l'élève un outil pour suivre la progression des apprentissages au quotidien;
- 8) de favoriser un enseignement-apprentissage qui a pour point de départ la manifestation de la compétence de l'élève;
- 9) de favoriser l'identification des réels besoins didactiques de l'élève.

## A.1.2 CONSTRUCTION DES GRILLES D'AIDE À L'APPRENTISSAGE

Les ensembles ont été construits en tenant compte de la progression des apprentissages selon les cours de la formation de base commune (FBC) et les indicateurs de compétence contenus dans les définitions du domaine d'évaluation (DDÉ) qui s'y rapportent. Le tableau ci-dessous illustre les indicateurs prévus dans les DDÉ qui ont été regroupés pour construire les fiches de correction d'écriture. Les deux grilles proposées dans l'ensemble sont divisées selon les indicateurs : 1) Regroupe et organise adéquatement ses idées; 2) Formule des phrases de types et de formes variés selon la séquence textuelle; 3) Utilise les connaissances appropriées en grammaire de la phrase.

Indicateurs contenus dans les DDÉ	Regroupement d'indicateurs
1. Respecte son intention de communication 2. Tient compte de son destinataire 3. Exprime un point de vue fondé sur des exemples pertinents ou de courtes justifications 4. Transmet une information juste et précise 5. Sélectionne des idées pertinentes au regard de la situation ou du sujet abordé 6. Regroupe adéquatement ses idées 7. Utilise des marqueurs de relation et des organisateurs textuels appropriés	1. Regroupe et organise adéquatement ses idées
8. Emploie des mots substituts pertinents	non mesuré
9. Formule des phrases de types et de formes variés	2. Formule des phrases de types et de formes variés selon la séquence textuelle
10. Utilise un vocabulaire juste et précis	non mesuré
11. Respecte les règles apprises de la grammaire de la phrase	3. Utilise les connaissances appropriées en grammaire de la phrase
12. Respecte les règles de l'orthographe lexicale	non mesuré

## Deuxième Partie

### A.2.1 TABLEAUX SYNTHÈSES DE LA PROGRESSION DE LA SANCTION

#### Progression de la sanction des savoirs en écriture selon les cours en français langue d'enseignement FBC

Légende : ¶ en sanction

	FRA-P101	FRA-P102	FRA-P103	FRA-P104	FRA-P105	FRA-P106	FRA-P107	FRA-1103	FRA-1104	FRA-2101	FRA-2102
<b>Indicateur 1. Regroupe et organise adéquatement ses idées dans une séquence textuelle</b>											
Le texte contient un seul paragraphe	¶										
Plusieurs idées sont regroupées en un ou plus d'un paragraphe court		¶	¶								
Le paragraphe comporte des idées organisées logiquement : idée principale et secondaire				¶	¶						
Le texte comporte un développement, les idées sont plus ou moins bien organisées					¶						
Le texte comporte un développement, les idées sont organisées logiquement, sans marqueurs de relations courants							¶				
Le texte comporte un développement, la relation entre les paragraphes est explicite et caractérisée par l'utilisation de marqueurs de relation courants et appropriés								¶			
Le texte comporte un développement, la relation entre les paragraphes est explicite et caractérisée par l'utilisation de marqueurs de relation courants et appropriés et d'organiseurs textuels.										¶	
Le texte comporte une introduction, un développement, une conclusion. La relation entre les paragraphes est explicite et caractérisée par l'utilisation de marqueurs de relation courants ainsi que d'organiseurs textuels.											¶
<b>Indicateur 2. Formule des phrases de types et de formes variés selon une séquence textuelle</b>											
Phrase déclarative			¶								
Forme négative : ( ne... pas)				¶							
Phrase exclamative				¶							
Phrase interrogative : (pronom interrogatif), excluant le T euphonique					¶						
Phrase interrogative : (est-ce que)					¶						
Phrase impérative affirmative						¶					
Phrase impérative négative							¶				
Phrase de base et complément de phrase mobile								¶			
Phrase négative (personne, rien, aucun, ne ... que, on... n'en, en n')										¶	
Proposition incise										¶	
Phrase impersonnelle										¶	
Proposition indépendante juxtaposée										¶	
Proposition indépendante coordonnée										¶	
Subordonnée relative (qui/que/dont/où)										¶	
Phrase passive										¶	
Phrase de base et subordonnée complétive de phrase											¶
Subordonnée conjonctive											¶

**Progression de la sanction des savoirs en écriture selon les cours en français langue d'enseignement FBC**  
Légende : †† en sanction

FRA-P101 FRA-P102 FRA-P103 FRA-P104 FRA-P105 FRA-P106 FRA-P107 FRA-1103 FRA-1104 FRA-2101 FRA-2102

**Indicateur 3. Utilise les connaissances appropriées en grammaire de la phrase**

	FRA-P101	FRA-P102	FRA-P103	FRA-P104	FRA-P105	FRA-P106	FRA-P107	FRA-1103	FRA-1104	FRA-2101	FRA-2102
Genre et nombre des noms et adjectifs	Féminin des noms, règle générale, ajout de la lettre <i>e</i>		††								
	Pluriel des noms, règle générale, ajout de la lettre <i>s</i>		††								
	Pluriel et singulier de même forme ( <i>s, x, z</i> )		††								
	Accord dans GN ( <i>d + n + adj</i> ), règle générale ( <i>e-s</i> )		††								
	Forme particulière au pluriel ( <i>œil/yeux, ciel/cieux</i> , etc.)			††							
	Forme particulière du féminin ( <i>vieux-vieille</i> )				††						
	Doublement de la consonne finale au féminin des noms et adjectifs					††					
	Exception pluriel des noms et des adjectifs ( <i>al</i> et <i>ail</i> en <i>aux</i> )						††				
	Exception du féminin des noms et adjectifs ( <i>er/ère, f/ve, eux/euse, leur/trice</i> )						††				
Temps de verbes, conjugaisons et accord	Verbe régulier selon modèle <i>aimer</i> et <i>finir</i> <u>au présent</u>			††							
	Verbe <i>être</i> et <i>avoir</i> <u>au présent de l'indicatif</u>			††							
	Verbe régulier selon modèle <i>aimer</i> et <i>finir</i> <u>à l'imparfait et futur simple</u>			††							
	Verbe <i>être</i> et <i>avoir</i> <u>à l'imparfait et au futur simple</u>			††							
	Accord de l'attribut avec le sujet				††						
	Accord du participe passé avec l'auxiliaire être				††						
	Accord du verbe avec le sujet de la 3e personne du singulier ou du pluriel, placé juste avant				††						
	Accord du verbe avec le pronom personnel sujet				††						
	Verbe régulier selon modèle <i>aimer</i> et <i>finir</i> <u>au passé composé</u>					††					
	Verbe <i>être</i> et <i>avoir</i> <u>au passé composé</u>					††					
	Verbes irréguliers au <i>présent</i> , à l'imparfait, au futur simple et au passé composé ( <i>aller, dire, faire, pouvoir, prendre, savoir, venir, vouloir</i> )						††				
	Verbe au futur immédiat suivi d'un infinitif						††				
	Verbe régulier 1er et 2e groupes au conditionnel présent							††			
	Verbe irrégulier au conditionnel présent ( <i>aller, dire, faire, pouvoir, prendre, savoir, venir, vouloir</i> )								††		
	Verbe être et avoir au présent du subjonctif								††		
	Verbe régulier selon modèle <i>aimer</i> et <i>finir</i> <u>au présent du subjonctif</u>								††		
	Accord du verbe avec le GN en présence de mot-écran								††		
	Accord du verbe avec sujet inversé ou un infinitif									††	
	Verbes réguliers au présent du subjonctif									††	
	Verbes réguliers et irréguliers au plus-que-parfait, au futur antérieur et au conditionnel passé									††	
	Verbes irréguliers ( <i>aller, dire, faire, pouvoir, prendre, savoir, venir, vouloir</i> ) <u>au présent du subjonctif</u>										††
	Verbe utilisant auxiliaire être ou avoir										††
	Verbe <i>en cer, ger, eler, eter, yer</i> , + verbe du type ( <i>mener, céder, créer, sécher</i> )										††
	Participe présent										††
	Accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir, règle générale										††
Modificateur du verbe, de l'adjectif et de l'adverbe									††		
Ponctuation	Utilisation du point d'interrogation? et d'exclamation!			††							
	Juxtaposition de groupe de mots avec la virgule dans l'énumération				††						
	Coordination de groupes de mots et virgule pour isoler le complément de phrase						††				
	Tiret pour marquer un changement d'interlocuteur						††				
	Juxtaposition de mots ou groupes de mots.							††			
	Virgule : juxtaposer et coordonner des propositions, isoler complément de phrase, proposition incise.								††		
	Deux-points : énumération, citation ou discours rapporté									††	
Deux-points : explication et conséquence										††	

## A.2.2 UTILISATION SUGGÉRÉE DES TABLEAUX : ENTRÉE EN FORMATION

Il n'y a certes pas une seule façon de penser l'utilisation de la grille de la progression des apprentissages. Celle proposée procède d'un besoin qui existe à la formation générale des adultes : reconnaître les acquis d'un élève qui s'y inscrit pour la première fois ou pour un élève qui y retourne après y avoir décroché. La reconnaissance dont il est question ici n'est pas celle liée à une sanction des apprentissages du secteur de la formation générale des jeunes, quoiqu'elle ne l'exclut pas et doive la respecter, mais plutôt celle des apprentissages liés aux actions de compétences suivantes : écrire pour livrer de l'information, exprimer des idées, des sentiments ou faire part d'une réflexion; écrire pour apprécier une œuvre littéraire ou pour donner libre cours à son imagination. Ces actions de compétence peuvent se développer dans un contexte de communications autre que celui de la classe. De ce point de vue, il est important de s'assurer du niveau de maîtrise de la compétence de l'élève pour lui proposer des activités didactiques qui correspondent à ses besoins. L'élève qui entreprend sa formation à la FGA est peut-être plus compétent que son bulletin ne le laisse voir. Son contraire est aussi vrai : la compétence de l'élève peut ne pas être aussi assurée que le laisse croire son bulletin. Dans les deux cas, l'évaluation d'entrée en formation s'avère le meilleur moyen de proposer les activités didactiques les plus fécondes. Pour ce faire, il faut posséder une vue d'ensemble du développement de la compétence attendue en FBC, ce à quoi participent les deux tableaux synthèses.

## A.2.3 CORRECTION À L'AIDE DES TABLEAUX SYNTHÈSES.

La correction à l'aide de la grille devrait faire ressortir l'état du niveau de maîtrise de l'élève d'un point de vue qualitatif, il s'agit moins de dénombrer les erreurs que d'en évaluer leur qualité selon la progression de la sanction des apprentissages en consultant les tableaux synthèses de la progression des apprentissages en sanction. L'utilisation de cette grille doit s'inscrire dans une démarche d'entrée en formation présentée en annexe.

Le texte utilisé pour la démonstration est celui d'un élève; il a été adapté aux besoins de la démonstration. Les chiffres en rouge dans le corps du texte en question sont les erreurs relevées, alors que les chiffres en vert sont manifestement des éléments révélateurs du niveau de maîtrise de l'élève.

[paragraphe 1 ] Tout d'abord,(1) en juillet dernier \_(1) ma fille Karine est venue (2) chez moi pour s'assurer qu'elle a fait le bon choix en retournant (2) aux études.

[paragraphe 2 ]Eh bien ! Oui , c'est se (2) que je crois ! Je suis tellement contente pour toi ma fille. Ce n'est pas (3) une vie d'être sur l'aide sociale \_(3)c'est un dépannage. En plus \_(4) à l'école, tu vas faire de nouvelles rencontres.(5) Ta vie sociale va changer \_ (6) tu seras moins solitaire. En plus d'apprendre , (4) ta qualité de vie va Augmenter, pas tout de suite , (5) sauf qu'avec le temps , (6) tu vas t'apercevoir que les études c'est Important. (7) Tu sais, ce n'est pas facile. (8) Il y a des difficultés à surmonter lors qu'on a un échec ou lorsqu'on ne comprend pas bien(9). Il ne faut pas (10) lâcher prise. Tu vas y (11) arriver comme d'autres ont réussi (12). Tu vas passer au travers de toutes les embûches scolaires et ta fille va être fière de sa maman. (13)

[paragraphe 3 ]Chère fille, je t'aime et regarde moi (7) \_ pour moi non plus \_ (8) tu sais, se (9) n'est pas (14) facile \_ (10) j'en (15) arrache et je suis présentement aux études et je ne me décourage pas non plus, je suis une personne très persévérante alors fait (11) comme moi, on y (16) va à deux on se fait un petit défis il ne faut surtout pas lâcher la persévérance amène bien des surprises crois-moi..(17) \_ (12)

[paragraphe 4 ]Finalement, Karine avec un diplôme d'études dans le domaine que tu veux, tu verras que ce (13) trouver un emploi plus est plus facile. Tu sera (14) plus épanouie , (18) se (15) sera \_(16) vie plus harmonieux \_(17) pour toi et ta fille. Enfin , (19) je suis une merre(18) comblée.(20)

Félicitation ma fille.  
Maman.



Les erreurs (1, 3, 4, 6 et 8) sont des erreurs de ponctuation. Il manque une virgule dans chacun des cas soulignés. Ces erreurs se manifestent à l'intérieur d'une phrase transformée (1) et dans des phrases complexes (3, 4, 6 et 8). L'élève a certes des difficultés de ponctuation liées à la syntaxe (12). Cependant, dans les deuxième et troisième paragraphes, les problèmes de syntaxe et de ponctuation ne sont pas manifestes. Les numéros 4, 5, 6, 7, 18 et 19 témoignent d'une utilisation adéquate de la virgule autant pour isoler des compléments de phrase (4, 5, 6, 7 et 19) que pour séparer des propositions (8 et 18). L'élève utilise des phrases variées : subordonnées conjonctives et (9 et 12), proposition cordonnée (13) à plusieurs reprises.

Que faut-il penser de la compétence de l'élève au regard de la syntaxe et de la ponctuation? Comment se fait-il que dans les deuxième et troisième paragraphes, la syntaxe soit meilleure? L'élève aurait-il réécrit le quatrième paragraphe à la dernière minute oubliant ainsi de se corriger? Pourrait-on parler ici de fatigue ou de perte de concentration? Ce sont autant de questions qui devraient interpeller le correcteur qui cherche à établir le niveau ou le cours correspondant au niveau de maîtrise de la compétence de l'élève. Ce sont des questions qu'il faudrait d'ailleurs poser à l'élève. Il est primordial d'impliquer l'élève dans ce processus qui vise à mieux le définir comme apprenant et dans l'exemple qui vous est présenté comme scripteur. L'enseignant qui aura corrigé un tel texte constatera à la lecture des tableaux que tous les savoirs dont il a été question jusqu'à présent sont sanctionnés en deuxième secondaire. Le texte, quant à son organisation, doit aussi être apprécié selon les attentes de fin de cours FRA2102 présentées sous l'indicateur 1 : il s'agit en effet d'un texte comportant une introduction, un développement, une conclusion dont la relation entre les paragraphes est explicite et caractérisée par l'utilisation de marqueurs de relation courants ainsi que d'organisateur textuels. Il y a certes ici et là des fautes de grammaire et de syntaxe (2, 5, 9, 11, 14, 15, 17 et 18), mais il y a aussi des manifestations de compétence supérieures à la deuxième secondaire dans la mobilisation des savoirs de pronominalisation de complément direct, de complément indirect et de complément de phrase (11, 15 et 17).

Cette seule correction ne suffirait pas pour établir le profil d'apprentissage disciplinaire en écriture de l'élève, mais il ne serait pas farfelu d'émettre l'hypothèse que l'élève soit peut-être à la fin de sa deuxième secondaire ou au début de la troisième en ce qui a trait à sa compétence de scripteur. La poursuite de l'évaluation diagnostique de compétence en écriture devrait se poursuivre dans ce sens. Une telle correction qualitative n'est pas facile, parce qu'il faut maîtriser

la progression des savoirs contenus dans le programme, c'est toute la raison d'être des tableaux synthèses.

« On ne pousse un élève à construire des compétences qu'en le confrontant régulièrement à des situations-problèmes relativement complexes qui mobilisent divers types de ressources cognitives. »

(Meirieu, 1989)

## TROISIÈME PARTIE

### A.3.1 GRILLE DE MANIFESTATIONS DE COMPÉTENCE<sup>1</sup>

Catégorie d'actions :Écriture 2 <sup>e</sup> secondaire	Commentaires et observations
<p><b>Indicateur de compétence 1.</b> Regroupe et organise adéquatement ses idées dans une séquence textuelle</p> <p>Texte comportant un développement (1.1), une introduction (1.2) et une conclusion (1.3). La relation entre les paragraphes est explicite. Elle est caractérisée par l'utilisation de marqueurs de relation appropriés (courants) et d'organisateur textuels (1.5). Le texte témoigne d'un souci de reprise de l'information variée (1.6).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marqueur de relation pas toujours approprié</li> <li>• La reprise de l'information pourrait être plus variée</li> <li>• Texte bien organisé sur le plan de l'organisation des idées</li> <li>• Le texte témoigne d'un souci de reprise de l'information : utilisation de pronominalisation : en et y.</li> <li>• La dominante expressive est certes assurée malgré quelques petits problèmes.</li> </ul>
<p><b>Indicateur de compétence 2.</b> Formule des phrases de types et de formes variés selon une séquence textuelle</p> <p>2.1 Forme négative : (ne... pas) 2.2 Phrase négative (personne, rien, aucun, etc.) 2.3 Proposition incise 2.4 Phrase impersonnelle 2.5 Proposition indépendante juxtaposée 2.6 Proposition indépendante coordonnée 2.7 Subordonnée relative (qui/que/dont/où) 2.8 Subordonnée conjonctive</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La forme négative est assurée</li> <li>• Le texte témoigne d'un souci de varier le type de phrase, malgré quelques maladresses qui pourraient être imputées à la stratégie de correction de l'élève.</li> </ul>
<p><b>Indicateur de compétence 3.</b> Maîtrise les connaissances suivantes en grammaire de la phrase et ceux de la première secondaire.</p> <p>3.1 Virgule après complément de phrase en début de phrase 3.2 Virgule dans énumération 3.3 Virgule dans juxtaposition de proposition 3.4 Deux-points pour explication et discours rapporté 3.5 Accord du verbe avec le pronom, GN, infinitif ou préposition. 3.6 Accord des verbes au subjonctif 3.7 Accord du verbe avec le nom collectif 3.8 Accord du participe passé avec Avoir 3.9 Pronominalisation (le, la, les, lui, leur, y, etc.) 3.10 Harmonisation du passé composé et imparfait</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les verbes sont généralement bien conjugués.</li> <li>• La virgule pour isoler le complément en début de phrase est généralement bien utilisée, cependant, la chose se complique dans certaines phrases complexes.</li> <li>• L'harmonisation des temps verbes est assurée.</li> <li>• L'élève confond l'utilisation de Ce et Se.</li> </ul>
<p>Commentaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le prochain défi de l'élève serait de réorganiser ses connaissances concernant le pronom SE, CE et le déterminant CE. Lui expliquer la règle, mais les exercices ne suffiront pas. Une approche syntaxique du problème devrait être envisagée. Son cahier d'apprentissage modulaire dans ce contexte lui sera inutile.</li> <li>• Discuter avec l'élève de sa stratégie de correction dont il est peut-être ou pas conscient et la modifier pour tenir compte de ce défi.</li> <li>• Faire corriger le texte de l'élève selon les commentaires dans les indicateurs 1, 2 et 3.</li> <li>• Une fois les corrections terminées, modéliser en compagnie de l'élève une pratique réflexive qui devrait permettre de réorganiser ses connaissances quant à la manière de planifier ses tâches d'écriture à l'avenir.</li> </ul>	

<sup>1</sup> Pour faciliter la démonstration, la grille a été remplie selon le texte corrigé dans la deuxième partie, p.13.

### A.3.2 UTILISATION SUGGÉRÉE : AIDE À L'APPRENTISSAGE

Cette grille devrait être utilisée dans le même esprit que les tableaux de progression des apprentissages en sanction, mais pas pour les mêmes objectifs. La grille d'aide à l'apprentissage doit être utilisée lorsque l'élève est inscrit dans un cours. Pour alléger la démonstration de ce mode d'emploi, le texte de l'élève, page 13, proposé dans la deuxième partie sera réutilisé. Il faut cette fois s'imaginer qu'il a été écrit par un élève qui est inscrit dans le cours FRA-2102. Les commentaires en rouge correspondent aux erreurs relevées alors que les commentaires en vert correspondent aux manifestations de la compétence de l'élève. La grille ainsi remplie est certes utile à l'enseignant, mais elle l'est aussi pour l'élève.

L'élève y trouve en un coup d'œil la manifestation de compétence attendue en fin de cours. Il peut lui-même à ce moment porter un jugement sur l'état de son niveau de maîtrise, en planifier le développement selon les défis que lui posent les problèmes relevés par la correction qualitative. Les exercices qui lui seront proposés à partir de cette correction prendront tout leur sens. Cette grille remplie telle que présentée ci-contre peut avoir une incidence sur la motivation scolaire de l'élève qui se sent interpellé par les défis proposés par son enseignant. (Viau dans Tardif, 1997) Il serait important que cette grille soit jointe à la copie de l'élève : il s'agit d'un instrument qu'il pourra consulter avant d'entreprendre une nouvelle tâche d'écriture. Cette correction est, en somme, la photographie de son niveau de maîtrise, elle devrait être réutilisée par l'élève et par l'enseignant.

### A.3.3 PARCOURS D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ

Les informations contenues dans cette grille devraient permettre d'organiser la progression des activités d'apprentissage à partir des besoins de l'élève. Cette progression ne peut se limiter à une suite de savoirs à réviser, à étudier du simple au complexe; elle doit se faire dans une logique de mobilisation des savoirs selon le contexte et doit nécessairement partir du diagnostic que présente cette grille.

Ainsi, il serait possible de penser, de planifier une séquence d'activités pour amener l'élève à ne plus répéter les fautes syntaxiques que représente son utilisation de CE et SE.

## FICHE DE PRESCRIPTIONS D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE<sup>2</sup>

Défi à relever	Stratégie d'apprentissage ou activités d'apprentissage
<b>Relever sur le plan syntaxique l'utilisation du déterminant démonstratif : CE</b>	1) Faire identifier dans un texte le déterminant CE <sup>3</sup>
	2) Faire émettre une hypothèse sur la place qu'il occupe dans la phrase
	3) Utiliser les manipulations syntaxiques suivantes : remplacement, effacement pour valider l'hypothèse.
	4) Demander à l'élève d'écrire un court texte dans lequel il aura le défi d'utiliser le déterminant à plusieurs reprises.
	5) Corriger l'utilisation des déterminants dans le texte selon l'hypothèse que l'élève a émise en (2) et les stratégies qui la valident.

À la suite de ces premières activités, il faudra choisir un texte dans lequel il y aura présence d'homophonie : ce, pronom et ce, déterminant. Les mêmes séquences d'activité peuvent être répétées.

Défi à relever	Stratégies d'apprentissage ou activités d'apprentissage
<b>Relever sur le plan syntaxique l'utilisation du pronom démonstratif : CE</b>	1) Identifier dans un texte les déterminants CE et ceux qui ne le sont pas (pronom)
	2) Faire émettre une hypothèse sur la place qu'ils occupent dans la phrase
	3) Utiliser les manipulations syntaxiques suivantes : remplacement, effacement pour valider l'hypothèse.
	4) Demander à l'élève d'écrire un court texte dans lequel il aura le défi d'utiliser le déterminant et le pronom à plusieurs reprises.
	5) Corriger l'utilisation des déterminants dans le texte selon l'hypothèse que l'élève a émise en (2) et les stratégies qui la valident.

À la suite de cette deuxième activité, il faudra choisir un autre texte dans lequel il y aura présence d'homophonie : ce, pronom, ce, déterminant et se, pronom. Les mêmes séquences d'activité peuvent être répétées. La principale différence entre les activités est le texte utilisé pour l'activité. Certes, il s'agit d'activités d'enseignement fastidieuses.

Ce mode d'emploi emprunte beaucoup au constructivisme lequel se distinguerait du behaviorisme pour qui enseigner, c'est transmettre des connaissances. Il ne faut pas pour autant conclure qu'aucune connaissance ne s'acquiert par la transmission directe. Glasersfeld (2001) divise les apprentissages en deux catégories : conventionnel, qui s'apprend par cœur, et conceptuel, qui suppose des opérations rationnelles, des opérations de l'esprit. L'apprentissage

<sup>2</sup> Cette fiche devrait comporter des défis qui sont observés suite à la correction du texte. Les activités proposées devraient l'être avec l'aide de l'élève. Pour davantage d'informations, consulter le guide duquel est tirée cette fiche.

<sup>3</sup> Les activités proposées sont inspirées des démarches de découvertes actives dans S. Chartrand (1996).

des « [...] dates en histoire, les noms des éléments chimiques, l'ordre des mois, des jours de la semaine, des adjectifs numéraux [...] parce qu'aucune somme de réflexion ne pourrait les faire découvrir » sont des connaissances à transmettre. Tandis que les règles que supposent les défis proposés à l'élève ne peuvent être apprises par cœur; elles doivent être entendues comme une opération qui mobilise un ensemble de savoirs : syntaxique, sémantique, morphologique et cognitif. Conséquemment, pour en revenir à l'opposition entre transmission des connaissances et construction des connaissances, il faut admettre que répéter *ad nauseam* une règle de grammaire, par exemple, ne suffit pas à la faire comprendre à quiconque ne la maîtrise pas dans l'action.



## SECTION B : MATHÉMATIQUE

### Première Partie

#### B.1.1 ENSEMBLE D'AIDE À L'APPRENTISSAGE : OBJECTIF ET PRINCIPES

L'ensemble d'aide à l'apprentissage a été construit pour avoir une vue d'ensemble des notions et de bien voir la progression des apprentissages. La grille « **Bilan des savoirs** » permet d'avoir une vue d'ensemble des savoirs de l'élève à son accueil. Les « **Fiches d'évaluation** » par cours permettent d'identifier, d'un seul coup d'œil, les savoirs, les compétences et les éléments de sanction d'un cours en particulier. Les « **Fiches de suivi** » permettent à l'enseignant et à l'élève d'identifier les savoirs et compétences au début et en cours d'apprentissage d'un cours en particulier.

Le but de l'ensemble est de permettre à l'enseignant de bien identifier les forces et les faiblesses de l'élève pour établir son parcours de formation.

#### **Plusieurs principes ont guidé la construction de l'ensemble d'aide à l'apprentissage :**

- respecter le programme de formation de base commune (FBC);

#### **Pour la grille « Bilan des savoirs »**

- permettre en un seul coup d'œil de mesurer les savoirs pour l'ensemble de la FBC;
- offrir aux enseignants un outil permettant de choisir les activités pour évaluer l'élève sur les différents savoirs;
- favoriser l'identification des réels besoins didactiques de l'élève;
- être utilisable pour établir un diagnostic.

#### **Pour les « Fiches d'évaluation » et « Fiches de suivi »**

- permettre en un seul coup d'œil de consulter les savoirs, les compétences ainsi que les éléments de sanctions du cours;
- offrir aux enseignants un outil permettant de choisir les activités pour évaluer l'élève sur les différents savoirs et compétences de ce cours;

- permettre à l'élève d'avoir une meilleure connaissance des attentes;
- être utilisable au quotidien autant pour l'élève que l'enseignant;
- être utilisable pour établir un diagnostic pour un cours en particulier.



## Deuxième Partie

### B.2.1 PRÉSENTATION DE LA GRILLE « BILAN DES SAVOIRS »

La grille « **Bilan des savoirs** » nous présente la progression des savoirs de la formation de base commune (FBC) ainsi que les cours dans lesquels ces savoirs seront réinvestis.

#### Partie de la grille « **Bilan des savoirs** »

Bilan des savoirs essentiels			B111-3	B112-2	B211-4	B212-3	P101-4	P102-3	P103-2	P104-4	1101-3	1102-3	2101-3	2102-3	Diagnostic Alpha	Diagnostic pré	Diagnostic 1-2
1.6.3	Calculs à l'aide des exposants 2 et 3 et des radicaux correspondants	2101															
1.6.4	Priorité des opérations (incluant les radicaux et les exposants)	2101															
1.6.5	Résolution de chaînes d'opérations arithmétiques sur les nombres rationnels (incluant les radicaux et les exposants)	2101															
<b>2</b>	<b>Les ensembles, probabilités et statistiques</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>2.1</b>	<b>Ensembles</b>																
2.1.1	Ensemble et sous-ensemble (seuls les ensembles disjoints sont abordés ainsi que leur découpage en sous-ensembles, qui sont aussi disjoints)	P103															
2.1.2	Relations d'appartenance, d'inclusion et d'exclusion	P103															
2.1.3	Ensembles de nombres (naturels, entiers et rationnels)	P103															
2.1.4	Classement d'éléments à l'aide d'ensembles et de sous-ensembles	P103															
2.1.5	Lecture de représentations ensemblistes comportant des ensembles et des sous-ensembles	P103															
2.1.6	Description d'ensembles et de sous-ensembles à l'aide de mots	P103															
2.1.7	Représentation d'ensembles et de sous-ensembles en extension et à l'aide d'un diagramme de Venn	P103															
<b>2.2</b>	<b>Collecte de données</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.2.1	Population	1102															
2.2.2	Échantillon représentatif	1102															
2.2.3	Sondage, recensement et enquête	1102															
2.2.4	Sources de biais	1102															
2.2.5	Méthodes d'échantillonnage (aléatoire et évènementiel)	1102															

### B.2.2 UTILISATION SUGGÉRÉE DE LA GRILLE : « **BILAN DES SAVOIRS** »

Il y a plusieurs façons d'utiliser la grille. Elle peut être utilisée pour des cours ciblés ou dans un sens plus général, avec les colonnes *diagnostic* à la fin. C'est un document Ms-Excel, donc au besoin on peut cacher des colonnes et ne garder que celles désirées. On peut aussi utiliser les filtres automatiques pour ne garder que les savoirs d'un cours ou d'un diagnostic. Nous pouvons ainsi imprimer plusieurs grilles selon nos besoins en ajustant les filtres et les colonnes.

Le but est de cibler rapidement les forces d'un élève et de l'orienter vers des connaissances qui représentent un défi intéressant pour lui. Il n'est pas nécessaire de maîtriser l'intégralité d'un cours pour pouvoir s'attaquer au suivant.

Les savoirs, ce n'est pas tout dans l'évaluation des capacités d'un élève. C'est pourquoi, dans le fichier Excel du bilan, vous retrouverez plusieurs onglets permettant de cibler les forces de l'élève au niveau des actions, des compétences et des critères d'évaluation.

### Partie de la grille « Catégorie d'actions »

Catégories d'actions	B11-3	B112-2	B211-4	B212-3	B401-4	B402-3	B403-2	B404-4	4101-3	4102-3	2101-3	2102-3
Interactions verbales concernant la description de l'environnement physique				X								
Lecture de renseignements comportant une dimension géométrique, des mesures ou des rapports				X								
Interprétation de renseignements financiers					X				X			
Production de renseignements financiers					X				X			
Détermination de mesures de temps et de longueurs						X						
Interprétation de renseignements relatifs au temps et à l'espace						X						
Production de renseignements relatifs au temps et à l'espace						X						
Interprétation de classements ensemblistes et statistiques							X					
Production de classements ensemblistes et statistiques							X					
Perception de l'environnement physique								X				
Production de représentations de l'environnement physique								X				
Détermination de la probabilité qu'un événement aléatoire se manifeste										X		
Interprétation de distributions statistiques										X		
Production de distributions statistiques										X		
Détermination de valeurs inconnues à l'aide de modèles algébriques											X	
Interprétation de modèles algébriques											X	
Production de modèles algébriques											X	
Perception de l'environnement physique et de ses transformations												X

### Partie de la grille « Compétences polyvalentes »

Compétences polyvalentes	B11-3	B112-2	B211-4	B212-3	B401-4	B402-3	B403-2	B404-4	4101-3	4102-3	2101-3	2102-3
S'assurer de la clarté du message					X	X	X	X	X	X		X
Valider son interprétation auprès d'autres personnes					X	X		X	X		X	X
Décoder avec exactitude les symboles, les notations, les termes arithmétiques et les termes financiers					X	X			X			
Repérer les données financières					X				X			
Structurer convenablement le message en ayant recours à des modèles arithmétiques					X				X			
Utiliser avec rigueur les symboles, les notations, les termes arithmétiques et les termes financiers					X				X			
Structurer convenablement le message en ayant recours à des modèles mathématiques						X		X				
Décoder avec exactitude les symboles, les notations et les termes associés à l'arithmétique, à l'espace et au temps						X						
Repérer les renseignements qui permettent de s'orienter dans l'espace et le temps						X						
Se représenter mentalement des itinéraires, des déplacements et le positionnement d'objets						X						
Utiliser avec rigueur les symboles, les notations et les termes associés à l'arithmétique, à l'espace et au temps						X						
Structurer convenablement le message en ayant recours à des modes de représentation appropriés							X			X		
Décoder avec exactitude les symboles, les notations et les termes associés aux représentations ensemblistes et statistiques							X					
Repérer les renseignements qui permettent d'attribuer un sens aux données représentées							X					
Utiliser avec rigueur les symboles, les notations et les termes associés aux représentations ensemblistes et statistiques							X					
Décoder avec exactitude les symboles, les notations et les termes liés aux langages arithmétique et géométrique								X				X
Utiliser avec rigueur les symboles, les notations et les termes liés aux langages arithmétique et géométrique								X				X
Repérer les formes et les quantités								X				
Décoder avec exactitude les symboles, les notations et les termes associés aux statistiques et aux probabilités										X		
Utiliser avec rigueur les symboles, les notations et les termes associés aux statistiques et aux probabilités										X		
Décoder avec exactitude les symboles, les notations et les termes liés aux modèles algébriques											X	

### Partie de la grille « Critères d'évaluation »

Critères d'évaluation	B11-3	B112-2	B211-4	B212-3	B401-4	B402-3	B403-2	B404-4	4101-3	4102-3	2101-3	2102-3
Interprétation adéquate de renseignements financiers					30							
Production de renseignements financiers clairs et appropriés					20							
Détermination précise de mesures de temps et de longueurs						50						
Interprétation adéquate de renseignements relatifs au temps et à l'espace						30						
Production de renseignements clairs et appropriés relatifs au temps et à l'espace						20						
Interprétation adéquate de classements ensemblistes et statistiques							60					
Production de classements ensemblistes et statistiques cohérents							40					
Détermination précise de mesures et de rapports								50				
Perception appropriée d'un environnement physique								30				
Production de représentations claires et appropriées de l'environnement physique								20				
Exécution adéquate et rigoureuse de calculs impliquant des montants d'argent									45			
Interprétation adéquate, réaliste et cohérente de renseignements financiers									30			
Production de renseignements financiers clairs et cohérents									25			
Interprétation adéquate de distributions statistiques										50		
Détermination précise de la probabilité qu'un événement aléatoire se manifeste										25		
Production rigoureuse de distributions statistiques claires										25		
Détermination adéquate de valeurs inconnues											50	
Production de modèles algébriques clairs et univoques											30	
Interprétation adéquate de modèles algébriques											20	

Un élève qui arrive à la formation générale des adultes a souvent acquis des compétences en milieu de travail ou il a fait une année complète qu'il a échouée ou, encore, il a arrêté en cours d'année. Cela ne signifie aucunement que tout doit être refait de façon linéaire et entière. Il y a aussi les élèves qui peuvent arriver avec un classement du secteur des jeunes, mais qui n'ont pas réussi le niveau précédent. Nous devons respecter ces classements et même aller au-delà, si l'élève en est capable, mais nous devons aussi nous assurer que l'élève est apte à commencer au niveau où il avait été classé précédemment.

Dans tous les cas, l'évaluation d'entrée en formation s'avère le meilleur moyen de proposer les activités didactiques qui amèneront l'élève vers la réussite. Pour ce faire, il faut posséder une vue d'ensemble des compétences de l'élève et les grilles nous aideront à avoir une meilleure idée de ses capacités.

### B.2.3 ÉVALUATION À L'AIDE DE LA GRILLE

L'évaluation à l'aide de la grille devrait faire ressortir le niveau de maîtrise de la compétence de l'élève d'un point de vue qualitatif; il s'agit moins de dénombrer ses erreurs que d'identifier ses forces, ses faiblesses et de réactiver ses connaissances antérieures, au besoin. L'utilisation de cette grille doit s'inscrire dans une démarche d'entrée en formation présentée en annexe.

On se doit d'évaluer les savoirs hors contexte et en contexte, surtout s'il s'agit d'un élève qui a de la difficulté au niveau de la lecture ou de la langue.

*« Il est rare de trouver une situation-problème complexe qui alimente un seul apprentissage;  
il est presque aussi rare que les apprentissages concernés relèvent d'une seule discipline. »*

(Perrenoud, 1995)

## TROISIÈME PARTIE

### B.3.1 PRÉSENTATION DES « FICHES D'ÉVALUATION » ET DES « FICHES DE SUIVI »

La « **Fiche d'évaluation** » nous présente les savoirs d'un cours en particulier, les compétences polyvalentes de ce cours et les critères d'évaluation. Elle permet d'identifier d'un seul coup d'œil les capacités d'un élève dans un cours en particulier.

Fiche d'évaluation					
MAT-1101-3					
Arithmétique appliquée aux finances					
Savoirs essentiels					
1	5++	4+	3 seuil	2 -	1 -
<b>1 Les nombres</b>					
<b>1.3 Nombres rationnels, rapports et pourcentages</b>					
1.3.19	○	○	○	○	○
Transformation de nombres rationnels d'une notation à une autre (fraction, décimal, pourcentage)					
1.3.20					
Traduction de relations par des modèles arithmétiques à l'aide de nombres rationnels					
1.3.21					
Comparaison de nombres rationnels					
1.3.22					
Calculs avec les quatre opérations sur les nombres rationnels (algorithmes)					
1.3.23					
Calculs avec les quatre opérations sur les nombres rationnels (calculatrice)					
1.3.24					
Résolution de chaînes d'opérations arithmétiques sur les nombres rationnels					
<b>1.4 Concepts monétaires &amp; notions financières</b>					
1.4.9	○	○	○	○	○
Vocabulaire courant lié aux concepts financiers (paiement, dette, emprunt, budget, etc.)					
1.4.10					
Conversion d'un montant d'argent du système monétaire canadien à un autre					
<b>1.5 Relation de proportionnalité</b>					
1.5.4	○	○	○	○	○
Relation de proportionnalité inverse					
1.5.5					
Taux					
Compétences polyvalentes					
CP1	5++	4+	3 seuil	2 -	1 -
<b>Communiquer</b>					
	○	○	○	○	○
S'assurer de la clarté du message					
Valider son interprétation auprès d'autres personnes					
Sélecter avec exactitude les symboles, les notations, les termes arithmétiques et les termes financiers					
Repérer les données financières					
Structurer convenablement le message en ayant recours à des modèles arithmétiques					
Utiliser avec rigueur les symboles, les notations, les termes arithmétiques et les termes financiers					
<b>CP6 Raisonner avec logique</b>					
	○	○	○	○	○
Vérifier le réalisme et la cohérence de ses conclusions					
Déployer un raisonnement proportionnel					
Effectuer des classements sur les nombres décimaux et les données financières					
Sélectionner les renseignements financiers pertinents et les opérations arithmétiques appropriées					
Déduire des informations financières implicites					
Inclure le sens des nombres rationnels					
Critères d'évaluation					
30%	5++	4+	3 seuil	2 -	1 -
<b>Interprétation adéquate, réaliste et cohérente de renseignements financiers</b>					
	○	○	○	○	○
Décode les symboles et les notations du langage arithmétique inscrits dans les renseignements explicites. (CP1)					
Décode les termes mathématiques et financiers contenus dans l'information courante. (CP1)					
Sélectionne les renseignements financiers pertinents au traitement de la situation. (CP6)					
Déduit des informations financières implicites essentielles au traitement de la situation. (CP6)					
Effectue des classements sur les nombres rationnels et les données financières, afin de faire des choix avisés. (CP6)					
Vérifie le réalisme et la cohérence de ses conclusions. (CP6)					
<b>25% Production de renseignements financiers clairs et cohérents</b>					
	○	○	○	○	○
Utilise les symboles et les notations du langage arithmétique et du système monétaire canadien. (CP1)					
Emploie les termes mathématiques et financiers exacts.					
Structure le message en ayant recours à des modèles arithmétiques. (CP1)					
<b>45% Exécution adéquate et rigoureuse de calculs impliquant des montants d'argent</b>					
	○	○	○	○	○
Effectue des calculs impliquant des montants d'argent.					
Résout des chaînes d'opérations arithmétiques pour déterminer un montant ou un rapport.					
Construit des chaînes d'opérations à effectuer en fonction de la situation à traiter. (CP6)					
Résout une relation de proportionnalité directe ou inverse à l'aide de la méthode de retour à l'unité. (CP6)					
Vérifie le réalisme de ses calculs et conclusions. (CP6)					



### B.3.2 UTILISATION SUGGÉRÉE : « FICHES D'ÉVALUATION » ET « FICHES DE SUIVI »

La « fiche d'évaluation » est utilisée par l'enseignant pour avoir une vue d'ensemble des savoirs et compétences de l'élève dans ce cours. Elle est remplie au fur et à mesure du cheminement de l'élève dans ce cours. Il en est de même pour la « Fiche de suivi » sauf qu'elle est destinée au portfolio de l'élève et devrait être remplie avec lui pour lui permettre de bien comprendre ses forces, ses faiblesses et sa progression. Elle servira aussi à fixer des défis à l'élève en fonction de ses difficultés et des savoirs/compétences à atteindre pour la sanction.

### B.3.3 PARCOURS D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ

Les informations contenues dans ces fiches devraient permettre d'organiser la progression des activités d'apprentissage à partir des besoins de l'élève. Cette progression ne peut se limiter à une suite de savoirs à réviser, à étudier du simple au complexe, elle doit se faire dans une logique de mobilisation des savoirs selon le contexte et doit nécessairement partir du diagnostic que présente cette grille.

## CONCLUSION

Au cours des deux dernières décennies, les enseignants se sont vus reconnaître une plus grande autonomie professionnelle. Ils sont au sein des conseils d'établissement ou participent à divers comités se penchant sur le fonctionnement du système éducatif. Ils sont consultés et peuvent orienter des pratiques pédagogiques et évaluatives dans les établissements scolaires.

L'arrivée du nouveau pédagogique a provoqué un ajustement des représentations du rôle de l'enseignant. En effet, le nouveau pédagogique sous-tend une nouvelle conception de l'apprentissage, axée sur une approche socioconstructiviste. L'apprenant, jeune ou adulte, devient l'acteur principal de ses apprentissages et l'enseignant voit alors son rôle traditionnel se modifier.

« De transmetteur de savoirs, il devient davantage un guide qui accompagne l'élève dans la construction de ses savoirs » p.4.

Ce changement de paradigme a permis de questionner les obligations de l'enseignant tout comme les compétences professionnelles qu'il aura à développer tout au long de sa carrière. La politique d'évaluation des apprentissages présente les valeurs, orientations et fonctions nouvelles de l'évaluation des apprentissages. Une place plus grande est réservée à la reconnaissance des acquis faits par les adultes en dehors du système scolaire. L'enseignement doit s'adapter aux changements de la clientèle adulte; que ce soit la diversité des parcours ou que ce soit la pluralité des cultures, des origines et des coutumes. Tous ces éléments donnent l'occasion au personnel éducatif de se questionner sur son rôle, ses interventions et sur l'apprentissage lui-même.

Comment accueillir ces apprenants? Comment s'assurer qu'on réponde à leurs attentes et à nos obligations en adaptant les interventions à leurs besoins? La démarche diagnostique n'est qu'un élément de changement dans les pratiques éducatives. C'est tout le rapport à l'apprenant qui doit être questionné en même temps que celui de l'enseignant aux savoirs. « Il est inutile de changer une liste de connaissances et d'habiletés pour un référentiel de compétences si ces dernières ne sont que de nouveaux mots pour signifier une même orientation qui a été fortement critiquée au cours des années : "(La pédagogie par objectifs)..." » p.49.

Cette démarche diagnostique s'inscrit dans ce changement de paradigme. Il nous faut désormais adapter la manière d'accueillir l'adulte dès son entrée en formation en considérant les deux fonctions de l'évaluation : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des acquis.

Évaluer devra signifier placer l'apprenant dans des situations permettant de déterminer ses forces. Il nous revient alors de bien choisir des moyens qui, compte tenu de son parcours ou de sa culture, ne représenteront pas un frein ou ne créeront pas un déficit culturel. Il pourra à travers diverses situations exigeant une mobilisation des ressources nous démontrer son niveau de compétence. Il nous importe de savoir reconnaître son parcours et miser sur ses forces plutôt que sur ses faiblesses tout en ne les ignorant pas.

Impliquer l'adulte dans sa formation, c'est accepter de partager avec lui les résultats de l'évaluation dans un dialogue pédagogique constructif plutôt que par une sanction unilatérale et ainsi, lui reconnaître un pouvoir sur ses apprentissages.



## BIBLIOGRAPHIE

1. Bourgeois, E et Nizet, J. (2005) *Apprentissage et formation des adultes*. France : PUF.
2. Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec point de repère et outils-support*. Montréal : Chenelière éducation.
3. Chamberland, G; Lavoie, L et Marquis, D. *20 formules pédagogiques*, Québec : PUQ.
4. Chartrand, Aubin, Blain et Simard. (1999), *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*.
5. Chartrand, S-G. (1996) «apprendre la grammaire par une démarche active de découverte» [http://www.oasisfle.com/documents/apprendre\\_la\\_grammaire\\_par\\_la\\_demarche\\_active\\_de\\_decouverte.htm](http://www.oasisfle.com/documents/apprendre_la_grammaire_par_la_demarche_active_de_decouverte.htm).
6. Chartrand, S-G. (dir.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal: Logiques.
7. Chartrand, S. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire*. Les Publications Québec Français. No Hors série.
8. Gauthier, C. (2003). *Le paradigme de l'apprentissage au Québec*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/novembre/gauthier.htm>>
9. Glaserfeld, E. (2001). «Constructivisme radical et enseignement», *Perspective*, 31 (2), p. 191-204.
10. Inchauspé, P. *Pour l'école : lettre à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal: Liber. 184 p.
11. MELS (2007). *Histoire de l'éducation des adultes*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/liste/pdf/41-7018.pdf>>.
12. MELS (2010). *Indicateurs de persévérance et de réussite scolaires en formation générale des adultes*. Québec. Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.treaqfp.qc.ca/112/pdf/112f/B8.pdf>
13. MELS (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec. Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/diff\\_apprentissage/diff\\_apprentissage.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/diff_apprentissage/diff_apprentissage.pdf)>.
14. MELS (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec. Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse<[http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme\\_de\\_formation/primaire/prform2001h.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/prform2001h.htm)>.
15. MELS (2008). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Document téléaccessible à l'adresse [http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/formation\\_ens.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/formation_ens.pdf)

16. MELS (2008). *Programme de formation de base commune*. Québec. Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationbase/pdf/doc/41-6013\\_prog\\_formation.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationbase/pdf/doc/41-6013_prog_formation.pdf)>.
17. MELS (2009). *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec. Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1871280>>.
18. MELS (2009). *L'école, j'y tiens: tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec. Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/LEcoleJyTiens\\_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf)>.
19. Perrenoud, P. (1992). « Différenciation de l'enseignement : résistance, deuils et paradoxes ». *Cahiers Pédagogiques*.
20. Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi? Comment?* Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)>.
21. TREAQ FP (2009), *L'implantation du nouveau curriculum : préoccupations et besoins du réseau des commissions scolaires*. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://treaqfp.qc.ca/106/PDF/Synthese\\_NC\\_finale\\_20oct09.pdf](http://treaqfp.qc.ca/106/PDF/Synthese_NC_finale_20oct09.pdf)>.
22. TRÉAQ (1992). *L'enseignement individualisé à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires*. Québec. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Ens\\_ind\\_EA\\_dans\\_CS\\_5mars1992.pdf](http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Ens_ind_EA_dans_CS_5mars1992.pdf)>.
23. TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal :Logiques.

## **ANNEXE A.1 : Démarche d'évaluation diagnostique**

## SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE DIAGNOSTIQUE<sup>4</sup>

ÉTAPES	STRATÉGIES POUR COLLIGER L'INFORMATION
<b>1) S'informer au sujet du nouvel élève</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulter le conseiller d'orientation (CO); consulter le dossier d'aide de l'élève; prendre note des acquis de l'élève.</li> </ul>
<b>2) Accueillir l'élève en classe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposition d'investigation : parcours scolaire; b) nationalité; c) langue maternelle; d) intérêt de l'élève; e) perception en globalité et en particulier de sa compétence; f) but professionnel.</li> </ul>
<b>3) Évaluer les informations recueillies et émettre une hypothèse de compétence disciplinaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposition d'investigation pour fin d'hypothèse : capacité cognitive et métacognitive; perception de compétence.</li> </ul>
STRATÉGIES POUR ÉTABLIR LE DIAGNOSTIC DE COMPÉTENCE <sup>5</sup>	
<b>4) Sélectionner les moyens appropriés pour mesurer la compétence de l'élève : établir un plan d'évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les démarches d'évaluation de compétence; 2) identifier les démarches d'évaluation de sous manifestation de compétence (savoirs essentiels, savoirs cognitifs et métacognitifs); présenter à l'élève un plan d'évaluation diagnostique.</li> </ul>
<b>5) Choisir les outils qui correspondent le mieux aux objectifs d'évaluation.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer une mise en situation d'écriture</li> <li>• Adapter une mise en situation d'écriture existante</li> <li>• Utiliser une mise en situation existante et correspondant aux indicateurs et savoirs à mesurer.</li> </ul>
<b>6) Soumettre l'élève à une situation d'évaluation diagnostique et aux activités retenues.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diriger l'élève ou pas</li> <li>• Activer ses connaissances ou pas</li> </ul>
<b>7) Corriger qualitativement la copie de l'élève.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relever les erreurs</li> <li>• Relever les manifestations de compétences en lien avec des savoirs du premier cycle</li> <li>• Consulter les tableaux pour évaluer la copie de l'élève</li> <li>• Émettre une hypothèse sur la compétence de l'élève.</li> </ul>
<b>8) Présenter à l'élève la correction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amener l'élève à évaluer qualitativement ses erreurs</li> <li>• Amener l'élève à évaluer qualitativement ses forces</li> <li>• Interroger l'élève au sujet de ses erreurs</li> <li>• Interroger l'élève sur ses stratégies cognitives et métacognitives</li> <li>• Évaluer la pertinence de poursuivre le diagnostic en reprenant les étapes 5, 6, 7 et 8</li> </ul>
STRATÉGIES POUR ENTREPRENDRE LA FORMATION SELON UN DIAGNOSTIC DE COMPÉTENCE <sup>6</sup>	
<b>9) Planifier avec l'élève le parcours d'apprentissage selon le cours qui lui sera reconnu après l'étape diagnostique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présenter à l'élève un premier bilan de son niveau de maîtrise.</li> <li>• Établir avec lui les priorités d'apprentissage et des objectifs d'apprentissage</li> <li>• Déterminer des modalités d'apprentissage : cahiers d'apprentissage, exerciceur, projet d'apprentissage, etc.</li> <li>• Planifier les étapes de la récupération : tenir compte de ses retards d'apprentissage en lien avec les exigences du cours auquel il est désormais inscrit.</li> </ul>

<sup>4</sup> Côté-Duranceau. (2010). *Séquence d'évaluation diagnostique*. Longueuil. CSMV

<sup>5</sup> Les étapes 5, 6 et 7 peuvent être reprises en boucle selon les besoins d'informations pour émettre un diagnostic de compétence.

<sup>6</sup> L'étape 9 ne devrait être entreprise qu'une fois l'état de compétence bien documenté et que le jugement est assuré, ce qui signifiera que le diagnostic est terminé.

## **ANNEXE A.2 : Tableaux de progression de la sanction en FBC**

## Progression de la sanction des savoirs en écriture selon les cours de cours en français langue d'enseignement FBC

Légende : ¶ en sanction

	FRA-P101	FRA-P102	FRA-P103	FRA-P104	FRA-P105	FRA-P106	FRA-P107	FRA-1103	FRA-1104	FRA-2101	FRA-2102
<b>Indicateur 1. Regroupe et organise adéquatement ses idées dans une séquence textuelle</b>											
Le texte contient un seul paragraphe	¶										
Plusieurs idées sont regroupées en un ou plus d'un paragraphe court		¶									
Le texte comporte des idées organisées logiquement : idée principale et secondaire			¶								
Le texte comporte un développement dont les idées sont plus ou moins bien organisées				¶							
Le texte comporte un développement, les idées sont organisées logiquement, sans marqueurs de relations courants						¶					
Le texte comporte un développement, la relation entre les paragraphes est explicite et caractérisée par l'utilisation de marqueurs de relation courants et appropriés							¶				
Le texte comporte un développement, la relation entre les paragraphes est explicite et caractérisée par l'utilisation de marqueurs de relation courants et appropriés et d'organiseurs textuels.										¶	
Le texte comporte une introduction, un développement, une conclusion, la relation entre les paragraphes est explicite et caractérisée par l'utilisation de marqueurs de relation courants ainsi que d'organiseurs textuels.											¶
<b>Indicateur 2. Formule des phrases de types et de formes variés selon séquence textuelle</b>											
Phrase déclarative			¶								
Forme négative : (ne... pas)				¶							
Phrase exclamative				¶							
Phrase interrogative : (pronom interrogatif), excluant le T euphonique					¶						
Phrase interrogative : (est-ce que)					¶						
Phrase impérative affirmative						¶					
Phrase impérative négative							¶				
Phrase de base et complément de phrase mobile								¶			
Phrase négative (personne, rien, aucun, ne... que, on... n'en, en n')											¶
Proposition incise											¶
Phrase impersonnelle											¶
Proposition indépendante juxtaposée											¶
Proposition indépendante coordonnée											¶
Subordonnée relative (qui/que/dont/où)											¶
Phrase passive											¶
Phrase de base et subordonnée complétive de phrase											¶
Subordonnée conjonctive											¶

Progression de la sanction des savoirs en écriture selon les cours en français langue d'enseignement FBC Légende : †† en sanction		FRA-P101	FRA-P102	FRA-P103	FRA-P104	FRA-P105	FRA-P106	FRA-P107	FRA-1103	FRA-1104	FRA-2101	FRA-2102
<b>Indicateur 3. Utilise les connaissances appropriées en grammaire de la phrase</b>												
Genre et nombre des noms et adjectifs	Féminin des noms, règle générale, ajout de la lettre <i>e</i>		††									
	Pluriel des noms, règle générale, ajout de la lettre <i>s</i>		††									
	Pluriel et singulier de même forme ( <i>s, x, z</i> )		††									
	Accord dans G.N ( <i>d + n + adj</i> ), règle générale ( <i>e-s</i> )		††									
	Forme particulière au pluriel ( <i>œil /yeux, ciel/cieux</i> , etc.)			††								
	Forme particulière du féminin (vieux-vieille)				††							
	Doublement de la consonne finale au féminin des noms et adjectifs					††						
	Exception pluriel des noms et des adjectifs ( <i>al</i> et <i>ail</i> en <i>aux</i> )						††					
	Exception du féminin des noms et adjectifs ( <i>er/ère, f/ve, eux/euse, teur/trice</i> )						††					
Temps de verbes, conjugaisons et accord	Verbe régulier selon modèle <i>aimer</i> et <i>finir</i> <u>au présent</u>			††								
	Verbe <i>être</i> et <i>avoir</i> <u>présent de l'indicatif</u>			††								
	Verbe régulier selon modèle <i>aimer</i> et <i>finir</i> à <u>l'imparfait et futur simple</u>			††								
	Verbe <i>être</i> et <i>avoir</i> à <u>l'imparfait et futur simple</u>			††								
	Accord de l'attribut avec le sujet				††							
	Accord du participe passé avec l'auxiliaire être				††							
	Accord du verbe avec le sujet de 3e personne du singulier ou du pluriel placé juste avant				††							
	Accord du verbe avec le pronom personnel sujet				††							
	Verbe régulier selon modèle <i>aimer</i> et <i>finir</i> <u>au passé composé</u>					††						
	Verbe <i>être</i> et <i>avoir</i> <u>au passé composé</u>					††						
	Verbes irréguliers au <u>présent</u> , imparfait, futur simple et passé composé (aller, dire, faire, pouvoir, prendre, savoir, venir, vouloir)						††					
	Verbe futur immédiat suivi d'un infinitif						††					
	Verbe régulier 1er et 2e groupe au conditionnel présent							††				
	Verbe irrégulier au conditionnel présent (aller, dire, faire, pouvoir, prendre, savoir, venir, vouloir)								††			
	verbe être et avoir au présent du subjonctif								††			
	Verbe régulier selon modèle <i>aimer</i> et <i>finir</i> <u>au présent du subjonctif</u>								††			
	Accord du verbe avec le GN en présence de mot-écran								††			
	Accord du verbe avec sujet inversé ou un infinitif										††	
	Verbes réguliers au présent du subjonctif										††	
	Verbes réguliers et irréguliers au plus-que-parfait, futur antérieur et conditionnel passé										††	
	Verbes irréguliers (aller, dire, faire, pouvoir, prendre, savoir, venir, vouloir) <u>au présent du subjonctif</u>											††
	Verbe utilisant auxiliaire être ou avoir											††
	Verbe <i>en cer, ger, eler, eter, yer</i> , + verbe du type (mener, céder, créer, sécher)											††
	Participe présent											††
	Accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir, règle générale											††
	Modificateur du verbe, de l'adjectif et de l'adverbe											††
	Ponctuation	Utilisation du point d'interrogation? et d'exclamation!				††						
Juxtaposition de groupe de mots avec la virgule dans l'énumération						††						
Coordination de groupes de mots et virgule pour isoler le complément de phrase								††				
Tiret pour marquer un changement d'interlocuteur								††				
Juxtaposition de mots ou groupes de mots.									††			
Virgule : juxtaposer et coordonner des propositions, isoler complément de phrase, proposition incise.											††	
Deux-points : énumération, citation ou discours rapporté											††	
Deux-points : explication et conséquence											††	

**ANNEXE A.3 : Ensemble de manifestations de compétence  
FRA-P101 – P104**



NOM: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_

GRILLE DE MANIFESTATIONS DE COMPÉTENCE  
**FRA-P101 à P104<sup>7</sup>**

Catégorie d'actions : Écriture	Commentaires et observations
<p><b>Indicateur 1.</b> Regroupe et organise adéquatement ses idées dans un texte</p> <p>1.1 Paragraphe comportant des idées organisées logiquement : idée principale et secondaire</p>	
<p><b>Indicateur 2</b> Formule des phrases de types et de formes variés</p> <p>2.1 Phrase déclarative 2.2 Forme négative : (ne... pas) 2.3 Phrase exclamative</p>	
<p><b>Indicateur 3.</b> Maîtrise les connaissances suivantes en grammaire de la phrase</p> <p>3.1 Féminin des noms, règle générale, ajout de la lettre <i>e</i> 3.2 Pluriel des noms, règle générale, ajout de la lettre <i>s</i> 3.3 Pluriel et singulier de même forme (<i>s, x, z</i>) 3.4 Accord dans G.N ( d + n + adj ), règle générale (<i>e-s</i>) 3.5 Forme particulière au pluriel (<i>œil /yeux, ciel/cieux, etc.</i>) 3.6 Forme particulière du féminin (vieux-vieille) 3.7 Verbes réguliers selon modèle <i>aimer</i> et <i>finir</i> <u>au présent</u> 3.8 Verbes <i>être</i> et <i>avoir</i> <u>au présent de l'indicatif</u> 3.9 Verbes réguliers selon modèle <i>aimer</i> et <i>finir</i> à <u>l'imparfait et futur simple</u> 3.10 Verbes <i>être</i> et <i>avoir</i> à <u>l'imparfait et futur simple</u> 3.11 Accord de l'attribut avec le sujet 3.12 Accord du participe passé avec l'auxiliaire être 3.13 Accord du verbe avec le sujet de 3<sup>e</sup> personne du singulier ou du pluriel placé juste avant 3.14 Accord du verbe en nombre et en personne avec le pronom sujet 3.15 Utilisation du point d'interrogation? <i>et d'exclamation!</i></p>	

<sup>7</sup> Les cours P-101, P-102, P103 et P104 sont regroupés pour faciliter l'évaluation de la compétence : il y a peu de différence d'un cours à l'autre en termes de manifestations de la compétence.

**ANNEXE A.4 : Ensemble de manifestations de compétence  
FRA-P105 – P107**

Nom: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

GRILLE DE MANIFESTATIONS DE COMPÉTENCE<sup>8</sup>  
**FRA-P105 À P107**

Catégories d'actions : Écriture	Commentaires et observations
<p><b>Indicateur 1.</b>                      Regroupe et organise adéquatement ses idées dans une séquence textuelle</p> <hr/> <p>Texte comportant un développement (1.1) dont les idées sont organisées logiquement (1.2), sans marqueurs de relations courants.</p>	
<p><b>Indicateur 2.</b>                      Formule des phrases de types et de formes variés selon une séquence textuelle</p> <hr/> <p>2.1 Phrase interrogative : (pronom interrogatif), excluant le T euphonique                      2.2 Phrase interrogative : (est-ce que)                      2.3 Phrase impérative affirmative                      2.4 Phrase interrogative : (pronom interrogatif), excluant le T euphonique</p>	
<p><b>Indicateur 3.</b>                      Maîtrise les connaissances suivantes en grammaire de la phrase</p> <hr/> <p>3.1 Doublement de la consonne finale au féminin des noms et adjectifs                      3.2 Exceptions pluriel des noms et des adjectifs (<i>al</i> et <i>ail</i> en <i>aux</i>)                      3.3 Exceptions du féminin des noms et adjectifs (<i>er/ère, f/ve, eux/euse, teur/trice</i>)                      3.4 Verbes réguliers selon modèle <i>aimer</i> et <i>finir</i> <u>au passé composé</u>                      3.5 Verbes <i>être</i> et <i>avoir</i> <u>au passé composé</u>                      3.6 Verbes irréguliers au <i>présent</i> (aller, dire, faire, pouvoir, prendre, savoir, venir, vouloir)                      3.7 Verbes irréguliers imparfait, futur simple, passé composé (aller, dire, faire, pouvoir, prendre, savoir, venir, vouloir)                      3.8 Coordination de groupes de mots                      3.9 Virgule pour isoler le complément de phrase                      3.10 Juxtaposition de groupe de mots avec la virgule dans l'énumération</p>	

<sup>8</sup>Les cours FRA-P105, FRA-P106 et FRA-P107 sont regroupés pour faciliter l'évaluation de la compétence.

**ANNEXE A.5 : Ensemble de manifestations de compétence  
1<sup>re</sup> secondaire**

Nom: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

GRILLE DE MANIFESTATIONS DE COMPÉTENCE  
**1<sup>RE</sup> SECONDAIRE**

Catégories d'actions : Écriture	Commentaires et observations
<p><b>Indicateur 1.</b> Regroupe et organise adéquatement ses idées dans une séquence textuelle</p> <hr/> <p>Texte comportant un développement (1.1) et dont la relation entre les paragraphes est explicite et caractérisée par l'utilisation de marqueurs de relation courants et appropriés (1.2). Introduction et conclusion facultatives.</p>	
<p><b>Indicateur 2.</b> Formule des phrases de types et de formes variés selon une séquence textuelle</p> <hr/> <p>2.1 Forme négative : ( ne... pas) 2.2 Phrase impersonnelle (il y a) 2.3 Proposition indépendante juxtaposée 2.4 Proposition indépendante coordonnée 2.5 Subordonnée relative (qui/que/dont/où) 2.6 Phrase interrogative (est-ce que) 2.7 Phrase interrogative, excluant le t euphonique. 2.8 Phrase de base et complément de phrase mobile</p>	
<p><b>Indicateur 3.</b> Maîtrise les connaissances suivantes en grammaire de la phrase et celles du présecondaire.</p> <hr/> <p>3.1 Virgule après complément de phrase en début de phrase 3.2 Virgule : juxtaposition de mots ou groupes de mots. 3.3 Accord du verbe avec le pronom, GN, infinitif ou préposition. 3.4 Verbes réguliers selon modèle <i>aimer et finir au présent du subjonctif</i> 3.5 Verbes <i>être et avoir au présent du subjonctif</i> 3.6 Accord du verbe avec le nom collectif 3.7 Pronominalisation (le, la, les, lui, leur, y, etc.)</p>	

**ANNEXE A.6 : Ensemble de manifestations de compétence  
2<sup>e</sup> secondaire**

Nom: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

GRILLE DE MANIFESTATIONS DE COMPÉTENCE  
**2<sup>E</sup> SECONDAIRE**

Catégories d'actions : Écriture	Commentaires et observations
<p><b>Indicateur 1.</b> Regroupe et organise adéquatement ses idées dans une séquence textuelle</p> <hr/> <p>Texte comportant un développement (1.1), une introduction (1.2) et une conclusion (1.3). La relation entre les paragraphes est explicite. Elle est caractérisée par l'utilisation de marqueurs de relation appropriés (courants) et d'organiseurs textuels (1.5). Le texte témoigne d'un souci de reprise de l'information variée (1.6).</p>	
<p><b>Indicateur 2.</b> Formule des phrases de types et de formes variés selon une séquence textuelle</p> <hr/> <p>2.1 Forme négative : (ne... pas) 2.2 Phrase négative (personne, rien, aucun, etc.) 2.3 Proposition incise 2.4 Phrase impersonnelle 2.5 Proposition indépendante juxtaposée 2.6 Proposition indépendante coordonnée 2.7 Subordonnée relative (qui/que/dont/où) 2.8 Subordonnée conjonctive</p>	
<p><b>Indicateur 3.</b> Maîtrise les connaissances suivantes en grammaire de la phrase et celles de la première secondaire.</p> <hr/> <p>3.1 Virgule après complément de phrase en début de phrase 3.2 Virgule dans énumération 3.3 Virgule dans juxtaposition de proposition 3.4 Deux-points pour explication et discours rapporté 3.5 Accord du verbe avec le pronom, GN, infinitif ou préposition. 3.6 Accord des verbes au subjonctif 3.7 Accord du verbe avec le nom collectif 3.8 Accord du participe passé avec Avoir 3.9 Pronominalisation (le, la, les, lui, leur, y, etc.) 3.10 Harmonisation du passé composé et imparfait</p>	

## **ANNEXE A.7 : Fiche de prescriptions d'activités d'apprentissage**



Nom: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

### FICHE DE PRESCRIPTIONS D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE<sup>9</sup>

Défi à relever	Stratégies d'enseignement ou activités d'apprentissage

Défi à relever	Stratégies d'enseignement ou activités d'apprentissage

Défi à relever	Stratégies d'enseignement ou activités d'apprentissage

Défi à relever	Stratégies d'enseignement ou activités d'apprentissage

Défi à relever	Stratégies d'enseignement ou activités d'apprentissage

Défi à relever	Stratégies d'enseignement ou activités d'apprentissage

<sup>9</sup> Cette fiche devrait comporter des défis qui sont observés à la suite de la correction du texte. Les activités proposées devraient l'être avec l'aide de l'élève.

## **ANNEXE A.8 : Obligations de l'enseignant et compétences professionnelles.**

## Obligations de l'enseignant et compétences professionnelles.

Les obligations de l'enseignant sont bien définies que ce soit dans la loi de l'instruction publique (article 22. il est du devoir de l'enseignant... 6 ° de prendre les mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle) ou dans des documents statuant sur les exigences liées aux compétences professionnelles à développer tout au long de sa carrière (« la formation à l'enseignement — les orientations et les compétences professionnelles», gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 2001, 253 pages). L'élaboration des 12 compétences professionnelles de l'enseignant vient renforcer ce rôle d'accompagnateur.

Parmi celles-ci, les compétences reliées à l'acte d'enseigner sont particulièrement sollicitées par notre démarche diagnostique.

### Acte d'enseigner

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

### Contexte social et scolaire

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

