

Le présent document a été réalisé par
le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Coordination de la production et édition

Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires Secteur du développement pédagogique et du soutien aux élèves

Paule Mercier, directrice
Sylvie Beaudoin, responsable du dossier des élèves présentant une déficience intellectuelle
Diane Harvey, secrétaire
Dominique Drolet, secrétaire

Rédaction

Pierrette Jalbert, chargée de projets à la Direction de l'évaluation des apprentissages
Caroline Drouin, consultante en adaptation scolaire

Collaboration spéciale

Caroline Germain, directrice adjointe des services éducatifs complémentaires et de l'adaptation scolaire, commission scolaire de Saint Hyacinthe

Remerciements

Nous remercions toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de ce programme éducatif. Nous adressons des remerciements particuliers aux personnes-ressources des services régionaux de soutien et d'expertise en déficience intellectuelle qui ont contribué à son élaboration.

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications

Pour tout renseignement, s'adresser à l'endroit suivant :

Renseignements généraux
Direction des communications
Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
1035, rue De La Chevrotière, 28^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 643-7095
Ligne sans frais : 1 866 747-6626

Ce document peut être consulté
sur le site Web du Ministère :
www.mels.gouv.qc.ca

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015

ISBN 978-2-550-72216-8 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2015

Avant-propos

Le présent guide de soutien en évaluation des apprentissages est une version préliminaire élaborée pour le personnel enseignant. Les orientations qui y sont proposées sont conformes aux encadrements ministériels. Le Programme éducatif CAPS – *Compétences axées sur la participation sociale* – s’adresse aux élèves de 6 à 15 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

Table des matières

Introduction

1 Des orientations à privilégier	2
1.1 Une évaluation au service de l'apprentissage	2
1.2 Des objets d'évaluation conformes au programme	2
1.3 Un processus d'évaluation rigoureux et souple	3
2 Les échelles des niveaux de compétence	5
2.1 La structure des échelles	6
2.1.1 Le contexte	7
2.1.2 Les niveaux de compétence	7
2.1.3 Le degré de soutien apporté par l'adulte	8
2.2 L'utilisation des échelles	9
3 La communication aux parents	10
3.1 Le bulletin	10
3.2 Les autres moyens de communication	11
Figure 1 – Processus d'évaluation	3
Figure 2 – Structure de l'échelle des niveaux de compétence	6
Annexe I – Les échelles des niveaux de compétence	13
Annexe II – Un exemple de bulletin	19
Annexe III – Les principaux éléments constitutifs du programme éducatif CAPS	22
Bibliographie	24

Introduction

Le *Guide de soutien en évaluation des apprentissages pour le Programme éducatif CAPS - Compétences axées sur la participation sociale* a été conçu pour accompagner le personnel enseignant dans le processus d'évaluation des compétences visées par ce programme et dans la mise en place de pratiques relatives à la transmission d'information aux parents. Il s'adresse aussi aux acteurs du milieu scolaire concernés par l'évaluation des apprentissages (directeurs d'école, conseillers pédagogiques, professionnels, etc.). Il s'inscrit en continuité avec la Politique d'évaluation des apprentissages¹, adoptée en 2003, et d'autres encadrements ministériels, notamment la Politique de l'adaptation scolaire². Les principes qui y sont énoncés ont été adaptés au programme éducatif CAPS.

La première partie du guide traite des orientations à privilégier en évaluation dans le cadre du programme éducatif CAPS. La fonction principale de l'évaluation y est présentée de même que les principes relatifs à l'évaluation des compétences et des connaissances. Un rappel des étapes du processus d'évaluation termine cette partie. La deuxième partie est consacrée aux échelles des niveaux de compétence. Ces échelles ont été élaborées dans le but de fournir aux enseignants des références communes leur permettant de situer les apprentissages de leurs élèves. Les éléments qui composent les échelles et la façon de les utiliser y sont décrits. La troisième partie porte sur les communications aux parents, soit le bulletin et les résultats à présenter à chaque étape, ainsi que sur le choix des moyens de communication autres que le bulletin.

Ce guide ne vise pas à décrire de manière détaillée comment doivent être évalués les apprentissages. Il définit des orientations à partir desquelles le milieu scolaire pourra établir ses choix au moment de l'établissement ou de la révision de ses propres normes et modalités d'évaluation. Par ailleurs, les échelles des niveaux de compétence et l'exemple de bulletin qu'il fournit pourront être utilisés conformément à l'instruction annuelle en vigueur.

-
1. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, 2003, 68 p.
 2. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 1999, 51 p.

1 Des orientations à privilégier

1.1 Une évaluation au service de l'apprentissage

Le programme éducatif CAPS vise le développement de cinq compétences de manière à donner du sens aux connaissances et aux stratégies définies dans le contenu de formation. La fonction d'évaluation qui est mise en avant est l'aide à l'apprentissage. Elle vise surtout à soutenir l'élève dans le développement de ses compétences et l'acquisition de connaissances. Pour remplir cette fonction, l'évaluation doit être intégrée au processus d'enseignement et jouer un rôle de régulation, c'est-à-dire l'ajustement de l'apprentissage par l'élève ainsi que l'ajustement des actions pédagogiques par l'enseignant. Les régulations peuvent porter sur différents objets et être effectuées à différents moments. Les régulations faites pendant les activités d'apprentissage occupent néanmoins une place prépondérante. Dans ce contexte, les rétroactions données à l'élève sont nombreuses et bien ciblées.

Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, la communication des résultats à l'élève et aux parents doit favoriser l'intervention pédagogique. Plusieurs moyens seront employés pour ce faire, dont le bulletin. La variété et la clarté des moyens utilisés permettent aux parents de suivre les progrès de leur enfant.

1.2 Des objets d'évaluation conformes au programme

Comme le programme éducatif CAPS est défini par compétences, celles-ci sont les premières cibles de l'évaluation. L'évaluation des compétences implique l'utilisation de situations d'apprentissage et d'évaluation ayant comme point de départ les domaines de vie. Ces situations incitent les élèves à exercer une ou des compétences. Les tâches sont accomplies dans un but connu des élèves; elles correspondent à celles de la vie réelle ou s'en rapprochent. Elles donnent aux élèves des occasions de participer à la vie en société, et ce, dans différents contextes, ce qui constitue une façon de susciter leur motivation et de leur offrir des occasions de transfert.

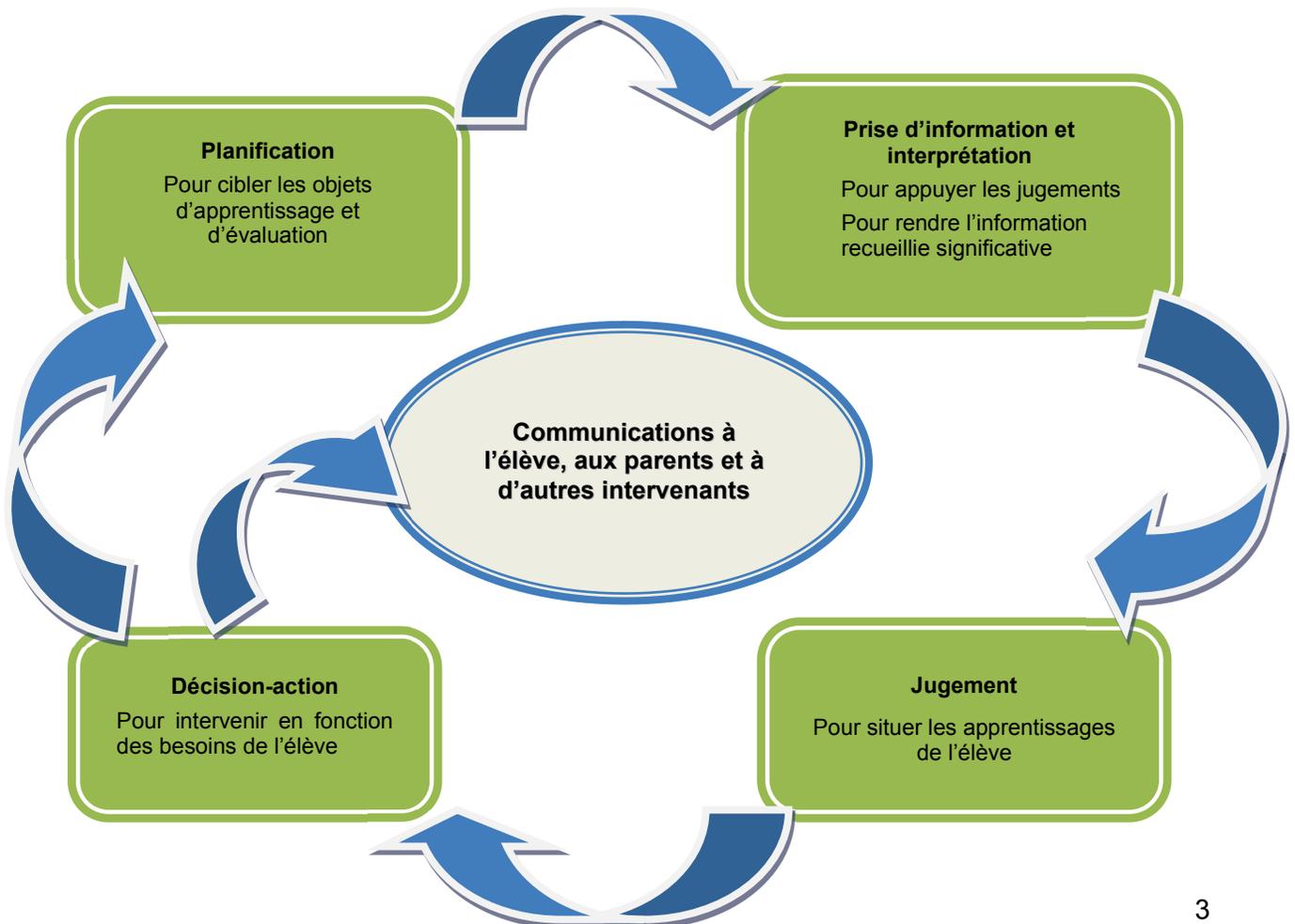
Mettre au premier plan l'évaluation des compétences ne signifie pas que l'évaluation des connaissances soit exclue, puisque celles-ci sont nécessaires au développement des compétences. La vérification des connaissances a sa place en évaluation des apprentissages. Elle peut prendre diverses formes et permet à l'enseignant d'ajuster son action pédagogique.

1.3 Un processus d'évaluation rigoureux et souple

Pour rendre compte de l'évolution de l'élève au regard du développement des compétences et de l'acquisition des connaissances, les enseignants doivent d'abord s'appuyer sur le programme et faire en sorte que les jugements portés dans le but de prendre des décisions et d'agir s'inscrivent dans le processus d'évaluation, s'assurant ainsi de la crédibilité des actions posées. Le processus d'évaluation comprend les étapes suivantes : la planification, la prise d'information et son interprétation, le jugement et la décision-action.

Bien qu'il comporte des étapes définies, ce processus est itératif, dans le sens qu'il est possible d'accomplir quelques étapes, de revenir à l'une d'elles puis de poursuivre avec les autres étapes. De plus, toutes les étapes du processus ne doivent pas nécessairement être suivies à chaque évaluation. Par exemple, pour les évaluations qui ne sont pas planifiées, les étapes d'interprétation et de jugement peuvent avoir lieu au même moment. La figure 1 illustre le processus d'évaluation et la relation avec les communications à divers destinataires. Les caractéristiques de chacune des étapes sont ensuite présentées.

Figure 1 – Processus d'évaluation



Planification

La planification consiste, entre autres, à choisir les moyens appropriés à l'évaluation des apprentissages dans le respect du programme éducatif CAPS. Il s'agit d'abord de circonscrire les objets d'apprentissage et d'évaluation, puis de déterminer les moments et les outils pour la prise d'information et son interprétation, le jugement ainsi que la décision-action. Au moment de la planification, la concertation entre les divers intervenants non seulement favorise des visées communes, mais permet également d'assurer la cohérence des activités d'enseignement et d'évaluation.

Prise d'information et interprétation

La prise d'information consiste à recueillir de l'information utile et suffisante pour appuyer le jugement. Les productions de l'élève les plus pertinentes sont conservées et les observations sur ses apprentissages sont consignées au fur et à mesure, de manière qu'elles soient accessibles aux moments opportuns. Le journal de bord de l'enseignant ou le dossier d'apprentissage sont les outils les plus employés. Toutefois, il s'avère souvent efficace d'utiliser en complémentarité différents outils.

L'observation est une modalité d'évaluation qui devrait être privilégiée par les enseignants. Considérée comme essentielle, elle est efficace pour l'évaluation des compétences des élèves et présente un intérêt particulier lorsqu'il s'agit de déceler leurs difficultés.

La prise d'information peut se faire de façon non formelle. Pendant les activités régulières, il suffit à l'enseignant d'observer et de questionner l'élève souvent pour obtenir l'information qui lui permettra d'intervenir efficacement auprès de lui. Cette forme d'évaluation, spontanée et non instrumentée, permet de fournir rapidement à l'élève l'information nécessaire pour lui permettre de poursuivre sa tâche ou d'améliorer le processus suivi. Elle permet aussi à l'enseignant d'ajuster immédiatement son action pédagogique.

Même si l'évaluation non instrumentée s'avère profitable, il est aussi nécessaire de formaliser la prise d'information en utilisant des outils comme les grilles d'évaluation et les listes de vérification, élaborées à partir des critères d'évaluation des compétences du programme. Les outils relatifs à une même compétence peuvent être construits de manière à pouvoir être employés dans plusieurs situations, créant ainsi un cadre de travail stable qui favorise les échanges entre les intervenants.

Avant la remise des bulletins ou à des moments propices, l'interprétation des informations recueillies est nécessaire pour que l'enseignant soit en mesure de porter un jugement sur les apprentissages réalisés. Il faut alors procéder à l'analyse des observations consignées au cours d'une période donnée. L'analyse de la prise d'information dans différents contextes permet aussi de repérer les points forts de l'élève et les éléments à travailler en priorité.

Jugement

Porter un jugement consiste à situer les apprentissages de l'élève par rapport à un point de référence. Il s'agit de tirer une conclusion concernant les apprentissages faits sur la base des informations recueillies et en tenant compte de certaines considérations, comme le temps dont l'élève a bénéficié, les ressources mises à sa disposition et le soutien qui lui a été apporté. Les échelles des niveaux de compétence présentées dans la section suivante servent de références au moment de porter un jugement sur les compétences des élèves.

Décision-action

Lorsque le jugement est porté, des hypothèses sur les interventions à faire sont formulées, en fonction des forces de l'élève et des éléments à améliorer chez lui. Les futurs objets d'apprentissage et d'évaluation sont planifiés, de même que les moments et les outils pour la prise d'information et son interprétation, ainsi que le jugement et la décision-action.

Communication

La décision-action conduit toujours à une communication parce qu'évaluer c'est aussi informer. L'information sur les apprentissages réalisés est communiquée à l'élève, aux parents ou à d'autres intervenants, au besoin, par l'entremise du bulletin ou par d'autres moyens comme le dossier d'apprentissage de l'élève, les listes de vérification, les travaux annotés ou l'agenda.

2 Les échelles des niveaux de compétence

Les échelles des niveaux de compétence ont été élaborées dans le but de soutenir les enseignants et de leur fournir des références communes pour l'évaluation des cinq compétences du programme éducatif CAPS. Ces échelles permettent de porter un jugement global sur les apprentissages de l'élève et de situer l'évolution de ses compétences.

2.1.1 Le contexte

Le contexte comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve l'élève pour développer ses compétences et faire l'acquisition du contenu de formation. Ces conditions incluent plusieurs variables, mais les personnes que l'élève rencontre et l'environnement physique dans lequel il est placé sont les plus susceptibles d'influencer son action.

À l'école, l'élève interagit avec plusieurs personnes. Certaines personnes sont connues de lui parce qu'il les côtoie régulièrement (ex. : enseignant, éducateur spécialisé). D'autres le sont moins parce que l'élève interagit moins souvent avec elles (ex. : concierge, infirmière). D'autres enfin lui sont inconnues (ex. : pompier, hygiéniste dentaire).

L'environnement physique englobe le lieu et son aménagement. À l'école, l'élève est amené à fréquenter différents lieux. Certains lui sont familiers parce qu'il les fréquente au quotidien et que leur aménagement demeure le même (ex. : classe, cour d'école), tandis que d'autres lui sont moins familiers parce qu'il ne s'y rend qu'à l'occasion (ex. : bibliothèque, salle de musique). Un lieu connu de l'élève peut lui sembler différent lorsque son aménagement a été modifié, par exemple lorsque la cafétéria est transformée pour une occasion spéciale : nouvelle disposition des tables, diffusion de musique, exposition d'affiches réalisées par les élèves.

Les niveaux 1 et 2 sont rattachés aux **contextes habituels**. Un contexte est habituel lorsque les conditions dans lesquelles l'élève est placé sont celles qu'il rencontre au quotidien à l'école. Les personnes qui interagissent avec lui et l'environnement physique où se déroule l'action sont connus de lui.

Les niveaux 3, 4 et 5 sont liés à des **contextes familiers**. Un contexte est familier lorsque les conditions dans lesquelles l'élève est placé sont semblables à celles qu'il rencontre régulièrement à l'école. Les personnes qui interagissent avec lui ou l'environnement physique où se déroule l'action sont connus et moins connus de lui.

2.1.2 Les niveaux de compétence

L'échelle associée à chaque compétence comporte cinq niveaux décrivant les grandes étapes du développement de cette compétence. Chaque niveau présente des manifestations typiques des élèves qui l'ont atteint. Seuls les comportements significatifs et révélateurs du niveau de compétence ont été retenus. Ces descriptions, qui se présentent sous la forme d'un paragraphe, définissent ce que les élèves sont capables de faire de manière positive. La fonction de cette description est de fournir

une représentation générale du niveau de compétence et non de proposer une liste exhaustive d'éléments à vérifier. Les descriptions des niveaux supérieurs impliquent que les éléments des niveaux inférieurs ont été acquis.

Les échelles établissent des jalons pour situer les élèves dans le développement de leur compétence tout au long de leur formation. Les niveaux de compétence ne peuvent pas être associés à l'âge de l'élève ni à une étape du calendrier scolaire. Le processus d'apprentissage est continu et individuel. Il n'existe pas deux élèves qui aient exactement les mêmes compétences ou qui les développent de la même façon.

2.1.3 Le degré de soutien apporté par l'adulte

Le progrès d'un élève au regard du développement des compétences ne consiste pas seulement à passer à un niveau supérieur. Il se manifeste également à l'intérieur d'un niveau, au fur et à mesure que le soutien apporté à l'élève par l'adulte pour l'accomplissement des tâches diminue. C'est pourquoi une échelle permettant de fournir de l'information en ce sens est rattachée à chaque niveau. L'échelle retenue comporte quatre échelons pour indiquer le degré de soutien apporté par l'adulte.

Degré de soutien apporté par l'adulte

A : L'élève accomplit les tâches seul ou seule.

B : L'élève accomplit les tâches avec un soutien occasionnel.

C : L'élève accomplit les tâches avec un soutien fréquent.

D : L'élève accomplit les tâches avec un soutien constant.

Le soutien apporté par l'adulte à un élève pour l'aider à agir dans différents contextes peut prendre diverses formes. Par exemple, en fonction des besoins de l'élève, ce soutien peut être :

- ✓ physique : amorcer le geste ou l'action avec l'élève;
- ✓ visuel : lui présenter des objets concrets, des images, des photos, des pictogrammes, des mots-étiquettes, des procédures ou des aide-mémoires;
- ✓ gestuel : faire des gestes, pointer des objets, prendre certaines postures ou expressions faciales;
- ✓ verbal : adapter son débit, utiliser des mots connus, répéter ou reformuler ses propos, poser des questions, s'assurer de la compréhension de l'élève, lui donner des consignes, l'encourager par des rétroactions ou des renforcements, prononcer des mots ou des parties de mots.

Le soutien apporté par l'adulte à l'élève n'exclut pas que ce dernier puisse en tout temps utiliser des outils personnalisés qui répondent à ses besoins et qui lui permettent d'exercer sa compétence, et ce, quel que soit son niveau de compétence (ex. : aide de suppléance à la communication orale ou écrite, aide technologique, calculatrice, tablette numérique, lecteur de musique numérique).

2. 2 L'utilisation des échelles

Les échelles des niveaux de compétence constituent des références qui s'avèrent utiles au moment de porter un jugement sur l'état de développement des compétences de l'élève, avant de produire le bulletin ou à d'autres moments stratégiques. L'analyse des informations consignées permet à l'enseignant de se faire une représentation de la compétence de l'élève, qu'il peut ensuite associer à un niveau de compétence. Il s'agit d'un jugement global, puisque les échelles ne sont pas conçues pour être utilisées de façon analytique. Une correspondance point par point entre les informations recueillies et chacun des énoncés de l'échelle n'est pas souhaitable au cours de cette démarche. Lorsque le niveau de compétence de l'élève est établi, l'enseignant pose un jugement sur le degré de soutien qu'il lui a apporté pour l'accomplissement des tâches.

Le niveau de compétence de l'élève ainsi que le degré de soutien apporté par l'adulte sont communiqués aux parents par l'entremise du bulletin. Des indications sur le bulletin sont fournies dans la prochaine section. Les échelles servent également de moyen de communication entre les enseignants d'une école et favorisent la planification concertée des actions pédagogiques. De plus, si un élève change d'école, la communication de son niveau de compétence à partir des échelles permet aux enseignants qui le reçoivent de poursuivre le travail amorcé en prenant en compte ses acquis.

Au moment de la planification, c'est le programme éducatif CAPS qui permet de déterminer les éléments à considérer pour le développement et l'évaluation des compétences (composantes, critères d'évaluation, contenu de formation). Les échelles donnent des indications aux enseignants sur la complexité des tâches à proposer aux élèves, selon leur niveau de compétence.

Les échelles peuvent aussi soutenir la communication dans les rencontres avec les parents. À l'aide d'explications et en illustrant les aspects de la compétence à partir d'exemples observés chez leur enfant, l'enseignant permet aux parents d'apprécier les progrès accomplis. L'information qui leur est communiquée est formulée en termes positifs.

3 La communication aux parents

Pour assurer une collaboration constante entre l'école et les parents, il est nécessaire que ces derniers soient informés de la progression de leur enfant dans le développement des compétences et dans l'acquisition des connaissances du programme éducatif CAPS. Les communications peuvent être officielles et prendre la forme de bulletins scolaires. Le bulletin présente un portrait global des apprentissages de l'élève. C'est pourquoi il s'avère utile de l'accompagner d'autres formes de communication comportant les informations essentielles qui permettront aux parents de collaborer à la réussite de leur enfant.

3.1 Le bulletin

Le bulletin scolaire occupe une place importante puisqu'il informe les parents de manière officielle sur les apprentissages faits par l'élève. Bien qu'il soit un document officiel, le bulletin s'inscrit dans la fonction d'aide à l'apprentissage. Il permet de suivre les progrès de l'élève et éclaire les intervenants et les parents sur les décisions à prendre pour l'aider dans son cheminement. Un modèle de bulletin pouvant être utilisé par les écoles qui appliquent le programme éducatif CAPS est présenté à l'annexe II.

En plus des renseignements généraux sur l'élève, le bulletin présente un résultat par compétence. Le jugement est exprimé sous la forme de deux cotes, soit le niveau de compétence de l'élève et le degré de soutien apporté par l'adulte, selon la légende du bulletin. Des espaces sont prévus pour que l'enseignant y inscrive des observations. Celles-ci viennent expliciter le résultat de l'élève au regard du développement des compétences. Pour les formuler, l'enseignant peut utiliser les échelles des niveaux de compétence et choisir des manifestations qui correspondent à des forces de l'élève ou à des éléments à travailler avec lui. Il peut aussi ajouter de l'information sur la forme du soutien qu'il a apporté à l'élève. Des exemples de résultats et d'observations sont présentés dans le bulletin de l'annexe II.

Aux étapes 1 et 2, l'enseignant porte un jugement sur le développement des compétences qui ont fait l'objet d'un apprentissage et d'une évaluation. C'est dans le cadre de l'établissement de ses propres normes et modalités que l'école détermine les compétences à évaluer au cours des deux premières étapes. À l'étape 3, l'enseignant porte un jugement sur le développement de toutes les compétences du programme.

Dans l'exemple de bulletin qui est présenté à l'annexe II, des espaces sont prévus pour des commentaires de l'enseignant, au besoin. Ces commentaires ne reposeront pas nécessairement sur une évaluation formelle des compétences, mais ils fourniront aux parents des informations pertinentes sur la vie scolaire de leur enfant. Finalement, un espace est réservé aux parents ou au tuteur de l'élève pour qu'ils puissent inscrire des commentaires, le cas échéant.

3.2 Les autres moyens de communication

Pour tenir compte du contexte du développement des compétences, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire prévoit la possibilité de recourir à d'autres moyens de communication que le bulletin, sans pour autant en faire une obligation pour les écoles. Il appartient aux écoles de choisir les moments où ils doivent y recourir et les moyens de le faire. Toutefois, quels que soient les moments de l'année où l'école choisit de recourir à d'autres moyens de communication, il est essentiel que l'information transmise aux parents et aux élèves soit structurée et significative.

Le dossier d'apprentissage de l'élève et la fiche synthèse sont des exemples pertinents de moyens de communication à utiliser pour appuyer l'information communiquée dans le bulletin. L'agenda scolaire et le courriel peuvent aussi servir de moyens de communication avec la famille.

Le dossier d'apprentissage utilisé comme outil de consignation par l'enseignant peut servir de moyen de communication avec les parents. Il peut prendre différentes formes et son contenu peut varier selon les élèves. Toutefois, un dossier d'apprentissage comprend généralement les réalisations de l'élève, qui témoignent du développement des compétences et des connaissances acquises ou en voie de l'être. Il comprend aussi des rétroactions de l'enseignant qui permettent aux parents de suivre les progrès de leur enfant. Les rétroactions découlent des grilles d'évaluation ou prennent la forme de commentaires variés. Les points forts de l'élève et les aspects à travailler sont indiqués. Le dossier d'apprentissage peut également préciser le soutien que les parents peuvent apporter à leur enfant pour assurer sa réussite.

L'école peut aussi utiliser une fiche synthèse qui présente les points forts de l'élève et les aspects qu'il peut améliorer. Cette fiche peut comporter des commentaires des enseignants qui mettent en valeur des réalisations significatives de l'élève ou qui indiquent les aspects à travailler en priorité avec lui.

Bien que le dossier d'apprentissage ou la fiche synthèse puissent être acheminés aux parents pour les informer des apprentissages de leur enfant, il est également possible de les utiliser dans les rencontres avec les parents, en présence de l'élève, ou au moment de la remise des bulletins.

Il est à noter qu'un moyen de communication ne peut à lui seul informer adéquatement les parents de la variété et de la complexité des apprentissages faits par leur enfant. Il est souvent nécessaire d'utiliser en complémentarité plus d'un moyen de communication.

ANNEXE I

Les échelles des niveaux de compétence

Compétence 1 – Communiquer

Contextes habituels		Contextes familiaux			
Un contexte est habituel lorsque les conditions dans lesquelles l'élève est placé sont celles qu'il rencontre au quotidien à l'école. Les personnes qui interagissent avec lui et l'environnement physique où se déroule l'action sont connus de lui.		Un contexte est familial lorsque les conditions dans lesquelles l'élève est placé sont semblables à celles qu'il rencontre régulièrement à l'école. Les personnes qui interagissent avec lui ou l'environnement physique où se déroule l'action sont connus et moins connus de lui.			
Niveau 1		Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
L'élève utilise surtout le langage non verbal pour manifester sa compréhension ou son incompréhension. Il dirige son regard vers son interlocuteur pour communiquer. Il démontre sa compréhension en suivant certaines consignes verbales habituelles, présentées une à la fois. Il exprime des besoins et des sentiments par des syllabes, des gestes ou des sons sans toujours parvenir à se faire comprendre. Il utilise des objets concrets pour communiquer.		L'élève démontre sa compréhension en suivant les consignes verbales habituelles. Il prend part à de courts échanges en tenant compte, à l'occasion, du sujet traité. Il s'exprime à l'aide de mots, de gestes et de phrases sans toujours parvenir à se faire comprendre. Il utilise des photos, des images ou des pictogrammes pour communiquer.	L'élève démontre sa compréhension en suivant la plupart des consignes verbales. Il amorce, à l'occasion, de courts échanges et réagit aux propos d'un interlocuteur, familial ou moins familial. Il s'exprime à l'aide de mots, de gestes et de phrases compréhensibles. Il reconnaît spontanément des mots et des chiffres qu'il connaît et qui sont signifiants pour lui. Il note ou transmet par écrit des mots ou des chiffres utiles pour lui ou les autres.	L'élève amorce et maintient de courts échanges avec un interlocuteur familial ou moins familial. Il interagit avec celui-ci en tenant compte du sujet traité et il s'exprime la plupart du temps en employant des mots justes. Il repère l'information importante ou réagit adéquatement à de courts messages écrits, constitués majoritairement de mots connus. Il écrit de courts messages pour communiquer avec les autres.	L'élève amorce et maintient des échanges sur des sujets variés. Il s'ajuste à un interlocuteur moins familial et aux propos tenus. Il termine l'échange par un geste ou des mots appropriés. Il repère l'information importante ou réagit adéquatement à des courts messages écrits. Il tient compte de quelques règles à l'oral ou à l'écrit pour mieux transmettre ses messages.
D <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>		D <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>

Degré de soutien apporté par l'adulte

- A : L'élève accomplit les tâches seul ou seule.
- B : L'élève accomplit les tâches avec un soutien occasionnel.
- C : L'élève accomplit les tâches avec un soutien fréquent.
- D : L'élève accomplit les tâches avec un soutien constant.

Compétence 2 – Exploiter l’information disponible dans son environnement

<p>Contextes habituels</p> <p>Un contexte est habituel lorsque les conditions dans lesquelles l’élève est placé sont celles qu’il rencontre au quotidien à l’école. Les personnes qui interagissent avec lui et l’environnement physique où se déroule l’action sont connus de lui.</p>		<p>Contextes familiaux</p> <p>Un contexte est familial lorsque les conditions dans lesquelles l’élève est placé sont semblables à celles qu’il rencontre régulièrement à l’école. Les personnes qui interagissent avec lui ou l’environnement physique où se déroule l’action sont connus et moins connus de lui.</p>			
		Niveau 3		Niveau 4	Niveau 5
Niveau 1	Niveau 2				
<p>L’élève regarde avec attention les sources d’information présentées par l’adulte. Il pointe ou nomme une source d’information fréquemment utilisée en classe. À la demande de l’adulte, il repère des données dans ces sources d’information.</p>	<p>L’élève explore les sources d’information mises à sa disposition en pointant des données ou en posant des questions démontrant son intérêt. Il repère des données pertinentes dans les sources d’information les plus fréquemment utilisées en classe. À la demande de l’adulte, il agit à partir des données recueillies.</p>	<p>Parmi les sources d’information les plus utilisées à l’école, l’élève reconnaît celle pouvant répondre à son besoin ou à sa question. Il repère des données pertinentes. Il agit ou il répond à l’occasion à sa question à partir des données recueillies. Il consulte une personne de référence pouvant l’aider à répondre à son besoin ou à sa question.</p>		<p>L’élève consulte une variété de sources d’information (ex. : menu de restaurant, cahier publicitaire, site Web). Il sélectionne les données pertinentes ou intéressantes pour lui dans les sources les plus utilisées. Il agit ou il répond à sa question à partir des données recueillies.</p>	
D □ C □ B □ A □	D □ C □ B □ A □	D □ C □ B □ A □		D □ C □ B □ A □	

N. B. Les sources d’information fournissent des données pouvant répondre à un besoin ou à une question. Par exemple, le site Web d’un cinéma est la source d’information et les heures de présentation d’un film à l’affiche constituent une donnée.

Degré de soutien apporté par l’adulte

- A : L’élève accomplit les tâches seul ou seule.
- B : L’élève accomplit les tâches avec un soutien occasionnel.
- C : L’élève accomplit les tâches avec un soutien fréquent.
- D : L’élève accomplit les tâches avec un soutien constant.

Compétence 3 – Interagir avec son milieu

<p>Contextes habituels</p> <p>Un contexte est habituel lorsque les conditions dans lesquelles l'élève est placé sont celles qu'il rencontre au quotidien à l'école. Les personnes qui interagissent avec lui et l'environnement physique où se déroule l'action sont connus de lui.</p>		<p>Contextes familiaux</p> <p>Un contexte est familial lorsque les conditions dans lesquelles l'élève est placé sont semblables à celles qu'il rencontre régulièrement à l'école. Les personnes qui interagissent avec lui ou l'environnement physique où se déroule l'action sont connus et moins connus de lui.</p>		
		Niveau 3		Niveau 5
Niveau 1	Niveau 2		Niveau 4	
<p>L'élève s'engage dans certaines activités de groupe dans la classe. Il écoute les propos des autres. Il s'approche de la personne avec qui il veut communiquer. Il répond par des gestes ou des mots lorsqu'il est interpellé. Il fait preuve de politesse envers les autres en reproduisant des gestes ou en répétant des mots appris. Il suit quelques règles de vie de la classe et de l'école.</p>	<p>L'élève porte attention aux consignes des activités ou des projets collectifs et effectue les tâches qui lui sont attribuées. Il accepte l'aide d'un pair. Il partage le matériel mis à sa disposition. Il recherche des occasions d'interaction avec des adultes ou des pairs. Il accepte de mettre fin à des comportements inappropriés à la demande de l'adulte ou d'un pair.</p>	<p>L'élève assume des responsabilités à sa mesure à l'intérieur d'un groupe. Il exprime son appréciation par des gestes ou des mots. Il développe des liens amicaux avec certains pairs. Il démontre par des gestes ou des mots sa compréhension des sentiments exprimés par les autres. Il offre de l'aide aux autres. Il respecte la plupart des règles de vie de la classe et de l'école ainsi que certaines normes sociales.</p>	<p>L'élève exprime son accord ou son désaccord sur les propositions concernant la vie de groupe. Il respecte les règles établies par le groupe pour accomplir une activité ou réaliser un projet collectif. Il aborde différentes personnes. Il réagit adéquatement aux comportements ou aux réactions des autres. Il démontre par des gestes ou des mots sa compréhension des conséquences de ses actions sur les autres.</p>	<p>L'élève propose des idées concernant la vie de groupe. Il participe à la vie de groupe dans la classe ou l'école. Il entretient des liens amicaux avec ses pairs. Il ajuste ses réactions ou ses gestes selon le contexte. Il respecte la plupart des normes sociales.</p>
D □ C □ B □ A □	D □ C □ B □ A □	D □ C □ B □ A □	D □ C □ B □ A □	D □ C □ B □ A □

N. B. Règles de vie : règles écrites qui favorisent un meilleur climat et qui aident à comprendre ce qui est autorisé et interdit en classe et dans l'école.
Normes sociales : manières d'agir considérées comme convenables par un groupe social (ex. : politesse, gestes d'affection appropriés à la situation, respect du bien commun).

Degré de soutien apporté par l'adulte

- A : L'élève accomplit les tâches seul ou seule.
- B : L'élève accomplit les tâches avec un soutien occasionnel.
- C : L'élève accomplit les tâches avec un soutien fréquent.
- D : L'élève accomplit les tâches avec un soutien constant.

Compétence 4 – Agir avec méthode

<p>Contextes habituels</p> <p>Un contexte est habituel lorsque les conditions dans lesquelles l'élève est placé sont celles qu'il rencontre au quotidien à l'école. Les personnes qui interagissent avec lui et l'environnement physique où se déroule l'action sont connus de lui.</p>		<p>Contextes familiers</p> <p>Un contexte est familier lorsque les conditions dans lesquelles l'élève est placé sont semblables à celles qu'il rencontre régulièrement à l'école. Les personnes qui interagissent avec lui ou l'environnement physique où se déroule l'action sont connus et moins connus de lui.</p>		
		Niveau 4		Niveau 5
		Niveau 3		
Niveau 1	Niveau 2			
<p>L'élève suit quelques étapes des procédures routinières. Il utilise le matériel mis à sa disposition selon les consignes données. Il utilise l'espace désigné par l'adulte pour accomplir la tâche.</p>	<p>L'élève accomplit les tâches qui demandent de suivre des procédures routinières. Il nomme la tâche à accomplir. Il nomme ou désigne quelques ressources matérielles nécessaires à l'accomplissement de la tâche. À la demande de l'adulte, il regarde l'instrument servant à mesurer le temps.</p>	<p>L'élève suit quelques étapes d'une procédure impliquant plusieurs stratégies. Il nomme le but de la tâche. Il repère la procédure appropriée et rassemble le matériel nécessaire pour accomplir la tâche. Il se situe dans le temps à l'aide d'un instrument mis à sa disposition. Il demande de l'aide pour poursuivre la procédure.</p>	<p>L'élève accomplit les tâches qui demandent de suivre une procédure impliquant plusieurs stratégies. Il nomme les principales caractéristiques du contexte de réalisation de la tâche, soit le destinataire, la circonstance, l'horaire, etc. Il dispose son matériel de manière à faciliter l'accomplissement de la tâche. Il se situe dans le temps à l'aide d'un instrument. Il demande de l'aide lorsqu'il a vraiment besoin.</p>	<p>L'élève mène à terme les tâches avec aisance dans le délai prévu en utilisant un instrument pour se situer dans le temps. Il gère son matériel de façon efficace. Il s'adapte à l'espace qui lui est attribué ou à celui qui est disponible. Il ajuste ses actions en fonction du matériel ou du temps.</p>
D □ C □ B □ A □	D □ C □ B □ A □	D □ C □ B □ A □	D □ C □ B □ A □	D □ C □ B □ A □

Degré de soutien apporté par l'adulte

- A : L'élève accomplit les tâches seul ou seule.
- B : L'élève accomplit les tâches avec un soutien occasionnel.
- C : L'élève accomplit les tâches avec un soutien fréquent.
- D : L'élève accomplit les tâches avec un soutien constant.

Compétence 5 – Agir de façon sécuritaire

Contextes habituels		Contextes familiaux		
Un contexte est habituel lorsque les conditions dans lesquelles l'élève est placé sont celles qu'il rencontre au quotidien à l'école. Les personnes qui interagissent avec lui et l'environnement physique où se déroule l'action sont connus de lui.		Un contexte est familial lorsque les conditions dans lesquelles l'élève est placé sont semblables à celles qu'il rencontre régulièrement à l'école. Les personnes qui interagissent avec lui ou l'environnement physique où se déroule l'action sont connus et moins connus de lui.		
		Niveau 4		Niveau 5
		L'élève nomme les risques associés à des situations non sécuritaires. Il pose des gestes prudents pour éviter les risques inutiles. Il respecte les règles de sécurité propres aux différents lieux fréquentés. Il nomme les règles de sécurité à observer dans différents moyens de transport. Il nomme les stratégies ou les procédures à suivre en présence d'indices de danger ou en cas d'urgence.		L'élève pose des gestes prudents dans différents contextes. Il adapte sa conduite aux lieux fréquentés. Il se déplace avec prudence dans différents environnements. Il utilise prudemment des produits pouvant être dangereux. Il évite de se placer dans des situations non sécuritaires.
Niveau 1		Niveau 3		
L'élève nomme ou pointe des objets pouvant être dangereux. Il reconnaît des indices de danger. Il utilise prudemment des objets usuels selon les consignes données. Il nomme ou pointe des personnes significatives pouvant l'aider en présence d'indices de danger ou en cas d'urgence.		L'élève nomme des conséquences de gestes imprudents. Il nomme des situations non sécuritaires. Il utilise prudemment des objets, des équipements et des appareils. Il se déplace dans l'école ou à l'extérieur en respectant les règles de sécurité.		
Niveau 2				
L'élève nomme ou pointe des produits pouvant être dangereux. Il nomme des gestes imprudents. Il saisit la signification des pictogrammes associés à un danger dans son environnement. Il nomme les règles de sécurité à observer dans ses déplacements à pied. Il respecte les règles de sécurité propres aux lieux fréquentés au quotidien.				
D □ C □ B □ A □		D □ C □ B □ A □		D □ C □ B □ A □

N. B. Indice de danger : signe apparent à caractère inhabituel pouvant présenter un danger (ex. : trou dans la rue, trottoir glacé, geste menaçant, foudre, odeur inhabituelle). **Geste imprudent** : mouvement du corps pouvant présenter un risque ou un danger pour soi, les autres ou des matériaux (ex. : pointer des ciseaux vers quelqu'un, manger de la colle, sortir un plat du four sans protection, pousser quelqu'un, jeter sa tablette numérique par terre). **Situation non sécuritaire** : circonstances dans lesquelles se place ou se trouve l'élève et qui présentent un risque pour lui (ex. : suivre un inconnu, laisser son porte-monnaie sur un banc, quitter l'école sans autorisation ou seul, donner son numéro de téléphone ou son adresse à un inconnu, continuer à jouer dehors pendant un orage, traverser la rue sans regarder de chaque côté).

Degré de soutien apporté par l'adulte

- A : L'élève accomplit les tâches seul ou seule.
- B : L'élève accomplit les tâches avec un soutien occasionnel.
- C : L'élève accomplit les tâches avec un soutien fréquent.
- D : L'élève accomplit les tâches avec un soutien constant.

ANNEXE II

Un exemple de bulletin

BULLETIN
PROGRAMME ÉDUCATIF CAPS – Compétences axées sur la participation sociale

Année scolaire 20__ - 20__

1. Renseignements généraux

Nom de l'école : Code d'organisme : Directrice ou directeur de l'école : Signature : Enseignante, enseignant :	Adresse : Téléphone (code rég. et n°) : Télécopieur (code rég. et n°) :																
Nom de l'élève : Code permanent : Date de naissance : Âge au 30 septembre :	Destinataire(s) du bulletin (<i>Cocher</i>) : Père <input type="checkbox"/> Mère <input type="checkbox"/> Tutrice, tuteur <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/> Nom : Adresse : Téléphone (code rég. et n°) : Télécopieur (code rég. et n°) : Autre n° :																
Étape de communication : Début : Fin :	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="4">Assiduité</th> </tr> <tr> <th>Étapes</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Jours d'absence</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Jours de classe</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Assiduité				Étapes	1	2	3	Jours d'absence				Jours de classe			
Assiduité																	
Étapes	1	2	3														
Jours d'absence																	
Jours de classe																	

2. Résultats

LÉGENDE	
Niveau de compétence	Degré de soutien associé à un niveau de compétence
5 Compétent	A L'élève accomplit les tâches seul ou seule.
4 Avancé	B L'élève accomplit les tâches avec un soutien occasionnel.
3 Intermédiaire	C L'élève accomplit les tâches avec un soutien fréquent.
2 Novice	D L'élève accomplit les tâches avec un soutien constant.
1 Débutant	

	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Communiquer	2	B				
<i>Observations</i>						
Force : Votre enfant suit des consignes verbales habituelles.						
Élément à travailler : Prendre part à de courts échanges avec ses pairs.						

	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Exploiter l'information disponible dans son environnement	2	C				
<i>Observations</i>						
Force : Votre enfant repère des données pertinentes dans les sources d'information fréquemment utilisées en classe (ex. : repère l'heure du dîner dans l'horaire et la journée en cours dans le calendrier).						
Soutien apporté par l'adulte : Pointer l'horaire et le calendrier.						

	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Interagir avec son milieu	3	B				
<i>Observations</i>						
Force : Votre enfant entre en relation avec différentes personnes, même celles qui sont moins connues de lui.						

	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Agir avec méthode	3	D				
<i>Observations</i>						
Force : Votre enfant suit quelques étapes d'une procédure de paiement avec des repères visuels.						
Élément à travailler : Demander de l'aide quand il n'arrive pas à commencer une procédure.						

	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Agir de façon sécuritaire	1	B				
<i>Observations</i>						
Force : Votre enfant utilise prudemment des objets usuels (ex. : crayon, pinceau, colle).						

Commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant

Votre enfant démontre du plaisir à venir à l'école. Il sourit et participe à toutes les activités. Il exprime de la satisfaction à l'égard de ses réussites.

Commentaires du parent, de la tutrice ou du tuteur

ANNEXE III

Les principaux éléments constitutifs du programme éducatif CAPS

Finalité du programme

L'élève présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère sera en mesure, compte tenu de ses capacités, de participer de façon optimale à la vie en société.

Mission éducative

Assurer le développement optimal des élèves en fonction de la triple mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier

Domaines de vie

Soins personnels et bien-être

Vie résidentielle et communautaire

Vie scolaire

Loisirs

Déplacements

Compétences, composantes et critères d'évaluation

1. Communiquer	2. Exploiter l'information disponible dans son environnement	3. Interagir avec son milieu	4. Agir avec méthode	5. Agir de façon sécuritaire
<p><i>Composantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un message - Produire un message - Participer à un échange 	<p><i>Composantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître diverses sources d'information - Sélectionner l'information - Tenir compte des données sélectionnées pour agir 	<p><i>Composantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'impliquer dans la vie de groupe - Porter attention aux autres - Respecter des règles de vie et des normes sociales 	<p><i>Composantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la tâche - Se préparer à accomplir la tâche - Accomplir la tâche 	<p><i>Composantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les situations potentiellement dangereuses - Adopter les comportements sécuritaires appropriés - Connaître la procédure ou la stratégie à adopter dans une situation potentiellement dangereuse ou en cas d'urgence
<p><i>Critères d'évaluation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pertinence des réponses aux messages reçus - Pertinence des messages produits - Participation appropriée lors des échanges 	<p><i>Critères d'évaluation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance de sources d'information utiles - Sélection de données pertinentes - Action cohérente par rapport à l'information disponible 	<p><i>Critères d'évaluation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Engagement actif dans la vie de groupe - Expression de son intérêt pour les autres - Respect des règles de vie et des normes sociales 	<p><i>Critères d'évaluation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension adéquate de la tâche - Préparation appropriée en vue d'accomplir la tâche - Efficacité dans l'accomplissement de la tâche 	<p><i>Critères d'évaluation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance des situations potentiellement dangereuses - Manifestation de comportements sécuritaires - Reconnaissance de la procédure ou de la stratégie appropriée dans une situation potentiellement dangereuse ou en cas d'urgence

Contenu de formation

Français

Mathématique

Science

Éducation physique et à la santé

Arts

Technologies de l'information et de la communication

Vie en société

Bibliographie

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme éducatif CAPS – Compétences axées sur la participation sociale*, Québec, 2015.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'évaluation des apprentissages au secondaire, Cadre de référence, version préliminaire*, Québec, 2006.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, 2003.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Échelles des niveaux de compétence*, Enseignement primaire, Québec, 2002.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 1999.

QUÉBEC, MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION, *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes*, Québec, 2000.

ROEGIERS, Xavier. *L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, De Boeck Université, 2004.

ROEGIERS, Xavier. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, De Boeck Université, 2003.

SCHNEIDER Günther et Brian NORTH. *Échelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères*, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), 2000.

TARDIF, Jacques. *L'évaluation des compétences*, Les Éditions de la Chenelière, 2006.

