PROGRAMME ÉDUCATIF CAPS

COMPÉTENCES AXÉES SUR LA PARTICIPATION SOCIALE

Guide de soutien en évaluation des apprentissages

Programme éducatif CAPS-I

Québec

Le présent document a été préparé par
le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Coordination de la production et édition

Direction de l'adaptation scolaire

Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire

Rédaction

Pierrette Jalbert, consultante en 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 du programme éducatif CAPS-I et du guide de soutien en évaluation des apprentissages, particulièrement les personnes-ressources des services régionaux de soutien et d'expertise en déficience intellectuelle.

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 et de l'Enseignement supérieur
1035, rue De La Chevrotière, 28e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 643-7095
Sans frais : 1 866 747-6626

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

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019

ISBN 978-2-550-78329-9 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2019

19-00085 Guide

TABLE DES MATIÈRES

Introduction générale 1

Partie I : Une vision commune de l'évaluation des apprentissages 2

Des orientations à privilégier 4

Une évaluation au service de l'apprentissage 4

Des objets d'évaluation conformes au programme 4

Un processus d'évaluation rigoureux et souple 5

Des outils pour l'interprétation de l'information : les échelles des niveaux de compétence 8

La structure des échelles 9

Les contextes 11

Les niveaux de compétence 12

Le degré de soutien apporté par l'adulte 13

L'utilisation des échelles 14

La communication aux parents 14

Le bulletin 15

Les autres moyens de communication 16

Partie II : Les échelles pour chacune des cinq compétences du programme 18

Communiquer 24

Exploiter l'information 28

Interagir avec son milieu 32

Agir avec méthode 36

Agir de façon sécuritaire 40

FIGURE 1 – Processus d'évaluation 6

FIGURE 2 – Structure de l'échelle des niveaux de compétence 10

FIGURE 3 – Caractère inclusif des échelles 12

FIGURE 4 – Exemples de résultats et de commentaires inscrits dans le bulletin 15

Bibliographie 42

Annexe I – Un exemple de bulletin 44

Introduction générale

Le *Guide de soutien en évaluation des apprentissages* pour le *Programme éducatif CAPS-I – Compétences axées sur la participation sociale,* qui s'adresse aux élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, a été conçu pour accompagner le personnel enseignant dans le processus d'évaluation des compétences visées par ce programme et 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 dans la continuité de la Politique d'évaluation des apprentissages[1], adoptée en 2003, et d'autres documents d'encadrement ministériels, notamment la Politique de l'adaptation scolaire[2]. Les principes qui sont énoncés dans ces documents ont été adaptés au programme éducatif CAPS-I.

La première partie de ce guide vise à favoriser une vision commune de l'évaluation des apprentissages chez le personnel enseignant et les autres acteurs du milieu scolaire. La première section de cette partie traite des orientations à privilégier en évaluation dans le cadre du programme éducatif CAPS-I. La fonction principale de l'évaluation y est présentée de même que les principes relatifs à l'évaluation des compétences et des connaissances. Cette section se termine par un rappel des étapes du processus d'évaluation. La deuxième section 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 section 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. Les échelles des cinq compétences du programme sont présentées dans la seconde partie. Une brève introduction apporte des précisions supplémentaires.

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 devront être utilisés pour rendre compte du développement des compétences des élèves.

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.

PARTIE I

Une vision commune de l’évaluation des apprentissages

Des orientations à privilégier

Par souci de cohérence, il convient d'adapter l'évaluation des apprentissages aux orientations du programme éducatif CAPS-I. Dans cette perspective, l'évaluation est au service de l'apprentissage. Elle doit porter sur les compétences dont le programme vise le développement. Pour assurer la justesse des décisions pédagogiques et administratives relatives au cheminement de l'élève et pour que l'évaluation soit rigoureuse et transparente, les moyens nécessaires sont mis en place.

Une évaluation au service de l'apprentissage

Dans le cadre du programme éducatif CAPS-I, il importe que l'évaluation soit un levier pour l'apprentissage et qu'elle contribue au développement global des élèves, quels que soient leurs besoins particuliers. Dans cette perspective, 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.

Des objets d'évaluation conformes au programme

Comme le programme éducatif CAPS-I 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 (SAÉ) ayant comme point de départ les domaines de vie et comportant une tâche ou un ensemble de tâches. Dans ces situations, les tâches sont accomplies dans un but connu des élèves et elles les incitent à exercer une ou des compétences. Elles correspondent aux tâches 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 des apprentissages. Les tâches sont qualifiées de complexes, car elles sollicitent généralement les trois composantes d'une compétence et amènent l'élève à mobiliser un ensemble de ressources. Elles donnent lieu à une démarche ou à une production. Le processus de réalisation d'une tâche et la production peuvent varier d'un élève à l'autre et sont évalués à partir de critères d'évaluation. La production peut être tangible ou non (ex. : séquence de mouvements, conversation, prise de décision, processus interactionnel).

Mettre au premier plan l'évaluation des compétences ne signifie pas l'exclusion de l'évaluation des éléments d'apprentissage de chaque matière, puisque ceux-ci sont nécessaires au développement des compétences. La vérification de l'acquisition des connaissances, des habiletés, des stratégies, des procédures ou des techniques a sa place en évaluation des apprentissages. Ces éléments d'apprentissage peuvent être enseignés à l'intérieur des SAÉ pour donner plus de sens aux apprentissages ou de façon décontextualisée lorsque nécessaire. L'évaluation peut porter particulièrement sur les éléments d'apprentissage lorsque l'enseignant juge qu'il a besoin de plus d'information pour ajuster sa planification et ses interventions.

L'évaluation peut se faire en questionnant les élèves à l'oral, en les observant ou en leur proposant des exercices dont les degrés de difficulté sont progressifs.

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 une évaluation qui n'est pas planifiée, 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.

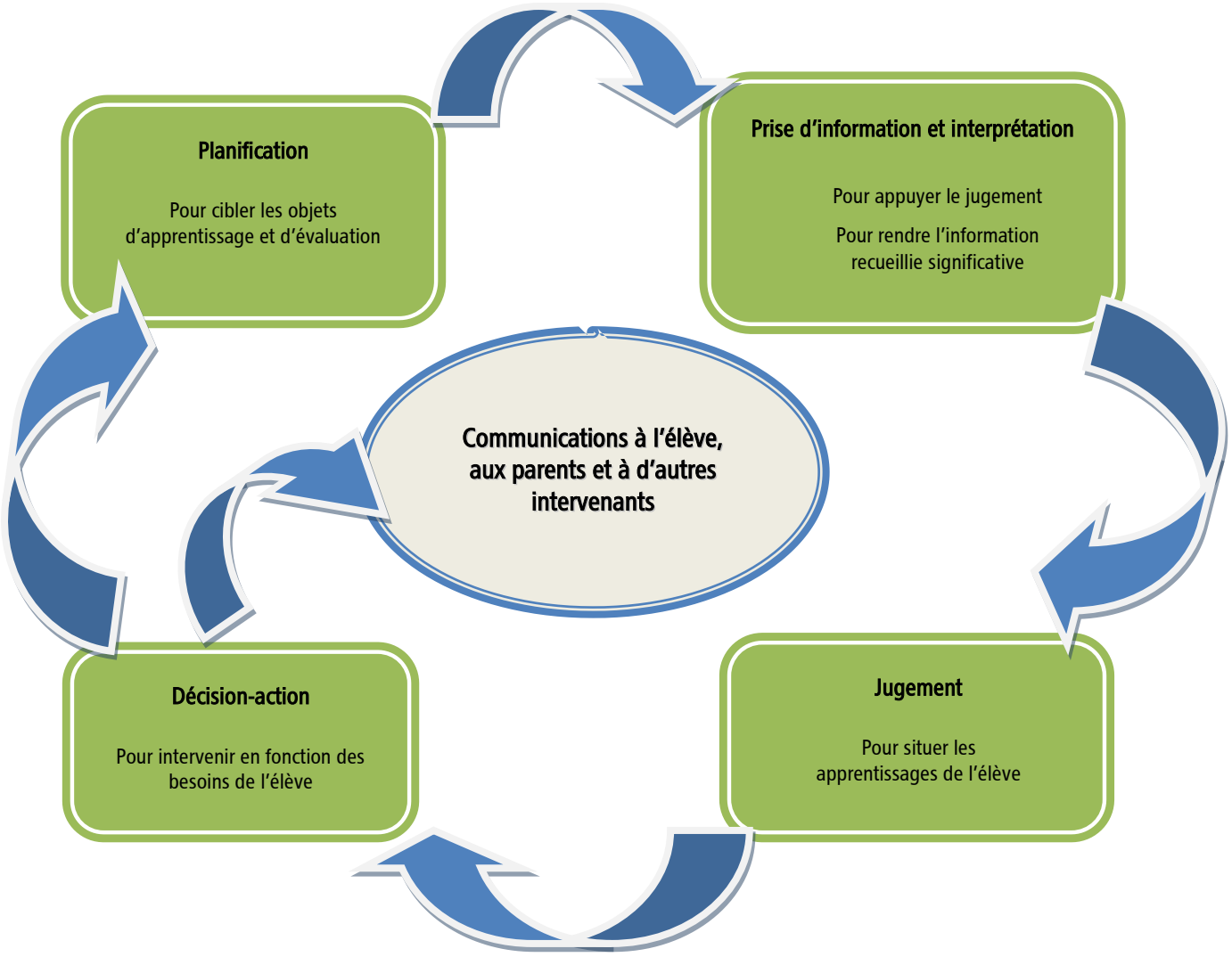


FIGURE 1 – Processus d'évaluation

Planification

La planification consiste, entre autres, à choisir les moyens appropriés à l'évaluation des apprentissages dans le respect du programme éducatif CAPS-I. Il s'agit d'abord de circonscrire les éléments d'apprentissage et les compétences, qui seront 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 assure également 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 observations portant sur les apprentissages de l'élève sont consignées au fur et à mesure et ses productions les plus pertinentes sont conservées, de manière qu'elles soient accessibles au moment opportun. Le journal de bord de l'enseignant ou le dossier d'apprentissage, aussi appelé « portfolio », sont les outils les plus employés. Toutefois, il s'avère souvent efficace d'utiliser en complémentarité différents outils pour consigner l'information.

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 dont il a besoin pour poursuivre sa tâche ou 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, comportant des comportements observables définis 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 de l'information recueillie est nécessaire pour que l'enseignant soit en mesure de porter un jugement sur les apprentissages effectués. Il faut alors procéder à l'analyse des observations consignées au cours d'une période donnée. L'analyse de l'information consignée 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 de l'information recueillie 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 effectués est communiquée à l'élève, aux parents et, au besoin, à d'autres intervenants, par l'entremise du bulletin ou d'autres moyens comme le dossier d'apprentissage de l'élève, les listes de vérification, les travaux annotés ou l'agenda.

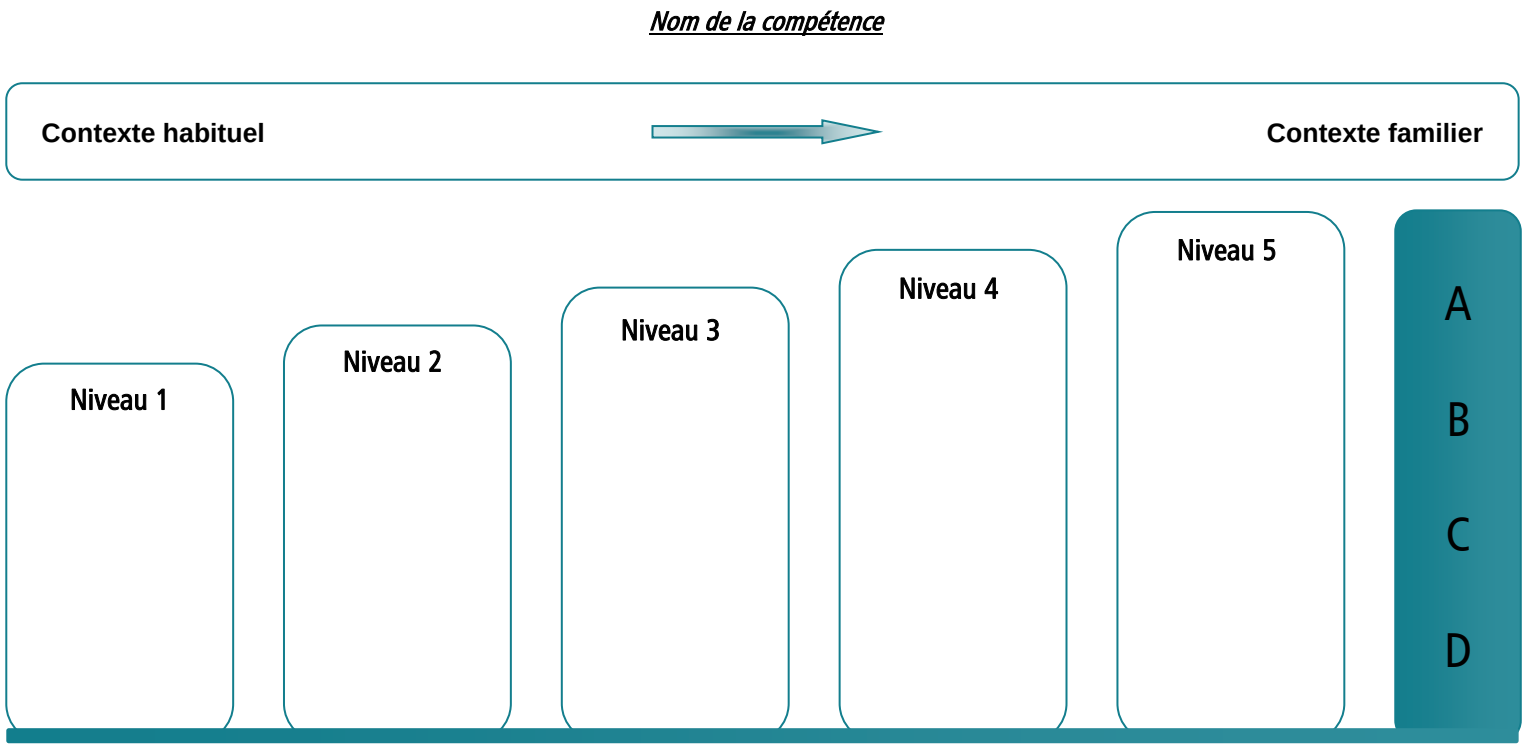
Des outils pour interpréter l'information : les échelles des niveaux de compétence

Dans le cadre du programme éducatif CAPS-I, l'évaluation vise à apporter à l'élève le soutien nécessaire pour qu'il développe ses compétences. Suivre le progrès d'un élève sur un an, à plus forte raison sur plusieurs années, peut s'avérer difficile si l'enseignant ne dispose pas de repères concernant le développement des compétences. 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-I. Ces échelles permettent d'interpréter l'information consignée et de porter un jugement global sur les apprentissages de l'élève afin de situer l'évolution de ses compétences. L'utilisation périodique des échelles des niveaux de compétence aide l'enseignant à décider de l'ajustement à apporter à ses interventions pédagogiques ainsi qu'à fixer des cibles réalistes pour l'élève. Dans cette perspective, les échelles s'inscrivent essentiellement dans une logique d'aide à l'apprentissage.

Les échelles des niveaux de compétence ont été élaborées par des spécialistes en déficience intellectuelle ainsi qu'en mesure et en évaluation. À différentes étapes de leur production, elles ont été soumises, à des fins de validation, à des enseignantes en exercice. Elles sont donc le fruit d'une collaboration et sont représentatives d'éléments importants du programme éducatif CAPS-I.

La structure des échelles

Les échelles associées à chaque compétence sont élaborées selon une même structure. L'outil comprend les contextes dans lesquels les élèves sont placés pour démontrer leur compétence, soit le contexte habituel et le contexte familier. Cinq niveaux allant de *Compétence émergente* à *Compétence marquée* correspondent aux grandes étapes du développement de la compétence. À chacun de ces niveaux est rattachée une échelle qualitative comportant les cotes A, B, C et D et permettant de situer le degré de soutien apporté par l'adulte et, ainsi, d'apprécier le progrès réalisé à l'intérieur d'un niveau. La figure 2 illustre cet outil.



Degré de soutien apporté par l'adulte (applicable à chacun des niveaux)

Légende : *A – sans le soutien de l'adulte*
B – soutien occasionnel de l'adulte
C – soutien fréquent de l'adulte
D – soutien constant de l'adulte

FIGURE 2 – Structure de l'échelle des niveaux de compétence

Les contextes

Le contexte comprend les conditions dans lesquelles se trouve l'élève pour développer ses compétences et faire l'acquisition des éléments d'apprentissage. Ces conditions incluent plusieurs variables, mais les personnes que l'élève rencontre et l'environnement physique dans lequel il se trouve sont les plus susceptibles d'influencer son action. C'est pourquoi ces variables ont été retenues pour délimiter les contextes dans lesquels l'élève sera placé pour démontrer ses compétences : un contexte habituel et un contexte familier.

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

L'environnement physique englobe le lieu et son aménagement. À l'école, l'élève est amené à fréquenter différents lieux. Certains lui sont connus 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 connus 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 moins connu si son aménagement a été modifié (par exemple, la cafétéria est transformée pour une occasion spéciale : nouvelle disposition des tables, diffusion de musique, exposition d'affiches conçues par les élèves).

Les contextes habituels et familiers sont à privilégier en évaluation.

Un **contexte est habituel** lorsque les conditions dans lesquelles l'élève est placé sont celles qu'il rencontre au quotidien à l'école. L'élève démontre sa compétence dans un contexte habituel lorsqu'**il connaît** les personnes qui interagissent avec lui **et** l'environnement physique où se déroule l'action.

Un **contexte est familier** lorsque les conditions dans lesquelles l'élève est placé sont semblables à celles qu'il rencontre au quotidien à l'école. L'élève démontre sa compétence dans un contexte familier lorsqu'**il connaît moins** les personnes qui interagissent avec lui **ou** l'environnement physique où se déroule l'action.

De façon générale, les élèves qui atteignent les niveaux 1 et 2 démontrent leurs compétences dans des contextes habituels, bien que certains d'entre eux peuvent également y arriver dans des contextes familiers. Au fur et à mesure que les élèves développent leurs compétences, ils deviennent plus aptes à les exercer dans des contextes familiers, d'où l'importance de leur en donner régulièrement l'occasion dans le but de favoriser le transfert des apprentissages et d'accroître leur participation sociale. C'est pourquoi les contextes sont inclus dans les échelles des niveaux de compétence.

Les niveaux de compétence

L'échelle associée à chaque compétence comporte cinq niveaux correspondant aux grandes étapes du développement de cette compétence. Chaque niveau présente des manifestations typiques des élèves qui l'ont atteint. Seuls les comportements significatifs qui sont 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. C'est à partir des critères d'évaluation qu'elles ont été établies. La fonction des descriptions est de fournir une représentation générale du niveau de compétence et non une liste exhaustive d'éléments à vérifier. Chaque description forme un tout cohérent. Isoler un énoncé pour le comparer à un autre d'un niveau inférieur ou supérieur en détournerait le sens. Les échelles sont des outils complémentaires au programme et peuvent servir de références pour l'élaboration de grilles d'observation.

Les descriptions des niveaux supérieurs impliquent que les éléments des niveaux inférieurs ont été acquis.

Les échelles des niveaux de compétence établissent des jalons qui permettent de situer les élèves dans le développement de leurs compétences tout au long de leur formation. Toutefois, les niveaux de compétence ne peuvent pas être associés à l'âge d'un élève. 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.

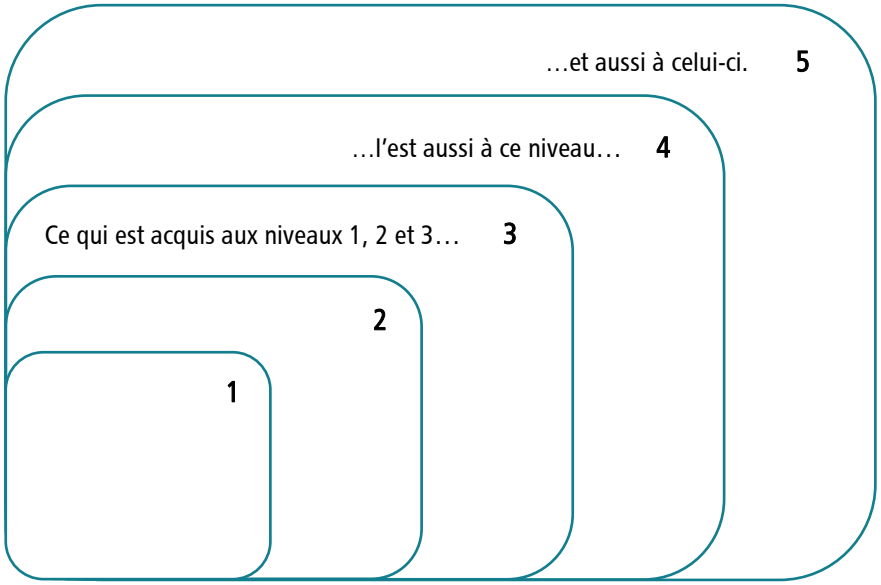


FIGURE 3 – Le caractère inclusif des échelles

Le degré de soutien apporté par l'adulte

Pour démontrer une compétence, l'élève doit mobiliser des ressources pertinentes nécessaires à l'accomplissement d'une tâche. Dans une perspective de développement de l'autonomie, il doit apprendre à utiliser ce qu'il sait et ce qu'il sait faire par lui-même, sans le soutien de l'adulte. En général, ce soutien diminue graduellement pour cesser lorsque l'élève est prêt à agir de lui-même. C'est pourquoi une échelle permettant de rendre compte de cette progression est rattachée à chaque niveau.

L'échelle des niveaux de compétence permet de montrer que le progrès d'un élève au regard du développement d'une compétence 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 par l'adulte diminue.

L'échelle retenue comporte quatre échelons pour indiquer le degré de soutien apporté par l'adulte.

Degré de soutien apporté par l'adulte

A – sans le soutien de l'adulte
B – soutien occasionnel de l'adulte
C – soutien fréquent de l'adulte
D – soutien constant de l'adulte

En d'autres termes, chaque fois que l'élève exerce la compétence, il reçoit un soutien occasionnel quand l'adulte lui apporte de l'aide à de rares occasions seulement. Le soutien est fréquent quand l'adulte lui apporte de l'aide à plusieurs reprises. Le soutien est constant quand l'adulte lui apporte continuellement de l'aide.

Le soutien apporté par l'adulte à un élève peut prendre diverses formes pour l'aider à agir dans différents contextes. En fonction des besoins de celui-ci, l'adulte l'aide à amorcer, à poursuivre ou à terminer la tâche :

- *Soutien physique* : accompagner physiquement (ex. : tenir la main, amorcer un geste);
- *Soutien visuel* : présenter un stimulus visuel (ex. : montrer des objets concrets, des images, des photos, des pictogrammes, des mots-étiquettes, des procédures ou des aide-mémoires);
- *Soutien gestuel* : faire des gestes ou des mouvements (ex. : pointer dans une direction, prendre certaines postures ou expressions faciales);
- *Soutien verbal* : parler à l'élève (ex. : poser des questions, donner des consignes supplémentaires, prononcer des mots ou des parties de mots, donner des indices).

Le soutien apporté par l'adulte à l'élève n'exclut pas que ce dernier puisse en tout temps utiliser par lui-même les outils nécessaires pour exercer ses compétences, et ce, quel que soit son niveau. Selon la tâche à accomplir, il peut se servir d'un aide-mémoire, d'affiches, d'une liste de mots, d'une calculatrice, etc. L'élève qui dispose d'outils personnalisés tels qu'une aide de suppléance à la communication orale ou écrite, une aide technologique, une tablette numérique ou un baladeur numérique peut les employer en tout temps.

L'échelle à quatre échelons (A, B, C, D) est utilisée pour indiquer le degré de soutien apporté par l'adulte et elle est applicable à chaque niveau de compétence. Au fur et à mesure que l'élève développe une compétence et qu'il atteint les niveaux 4 et 5 de l'échelle, le degré de soutien devrait aller en diminuant. Toutefois, le rythme de progression à l'intérieur d'un niveau varie d'un élève à l'autre vu la diversité de leurs capacités. En conséquence, tous les élèves ne franchiront pas nécessairement

les quatre échelons à chaque niveau comme en témoignent les exemples qui suivent:

- Un élève demeure à l'échelon D du niveau 2 pendant un certain temps avant de passer directement à l'échelon B, montrant ainsi un progrès marquant;
- Un élève de niveau 1 progresse de façon régulière et franchit les quatre échelons;
- Deux élèves passent au niveau 4, l'un d'eux a besoin du soutien occasionnel de l'adulte pour exercer sa compétence (échelon B), alors que l'autre requiert un soutien constant (échelon D).

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 la production du bulletin ou à d'autres moments stratégiques. L'analyse de l'information consignée 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 mode 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, le programme éducatif CAPS-I permet de déterminer les éléments à considérer pour le développement et l'évaluation des compétences (composantes, critères d'évaluation, éléments d'apprentissage de chaque matière). 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.

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 l'acquisition des connaissances du programme éducatif CAPS-I. Les communications peuvent être officielles et prendre la forme de bulletins scolaires. Un 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.

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 scolaires et les parents sur les décisions à prendre pour l'aider dans son cheminement.

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, selon une légende. Le bulletin indique le niveau de compétence de l'élève ainsi que le degré de soutien apporté par l'adulte pour les compétences qui ont fait l'objet d'un apprentissage et d'une évaluation. À chacune des étapes, le bulletin présente un résultat pour au moins deux compétences. Sur une période de deux ans, le bulletin comprend au moins deux résultats pour chaque compétence. Tous les deux ans, lorsque l'élève termine le primaire ou qu'il est orienté vers un autre programme, à la dernière étape de l'année scolaire, le bulletin fait état du niveau de développement atteint par l'élève ainsi que du degré de soutien apporté par l'adulte pour chacune des compétences du programme. C'est dans le cadre de l'établissement de ses propres normes et modalités que l'école détermine les compétences à évaluer aux autres étapes.

Des espaces prévus dans le bulletin permettent à l'enseignant d'inscrire des commentaires pour expliciter les résultats 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, le contexte d'observation, les ressources mobilisées par ce dernier et les défis à relever.

La figure 4 offre des exemples de résultats et de commentaires qui pourraient être présentés dans le bulletin.

	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Communiquer	2	C			2	B
Commentaires 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					2	C
Commentaires Force : Votre enfant repère des données pertinentes dans les sources d'information fréquemment utilisées en classe (ex. : 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			3	B
Commentaires 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	3	D
Commentaires 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	1	B
Commentaires Force : Votre enfant utilise prudemment des objets usuels (ex. : crayon, pinceau, colle).						

FIGURE 4 – Exemples de résultats et de commentaires inscrits dans le bulletin

Dans le bulletin, un espace est aussi prévu pour des commentaires généraux, 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. Par exemple, un enseignant pourrait écrire « Votre enfant montre du plaisir à venir à l'école. Il sourit et il participe à toutes les activités. Il exprime de la satisfaction à l'égard de ses réussites ». Un exemple de bulletin est présenté à l'annexe I.

Les autres moyens de communication

Pour tenir compte du contexte de 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 à ces dernières de choisir les moments où elles 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 ou le portfolio 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 à communiquer avec la famille.

Le dossier d'apprentissage utilisé comme outil de consignation par l'enseignant peut servir de moyen de communication avec les parents. Dans cette perspective, le dossier d'apprentissage est une collection organisée des réalisations de l'élève qui le représentent et qui témoignent du développement des compétences, par exemple des travaux, des photos ou des vidéos. Les éléments d'apprentissage évalués dans les différentes matières peuvent y être présentés. Ce dossier peut prendre différentes formes et son contenu peut varier selon les élèves. Il comprend aussi des rétroactions de l'enseignant qui permettent aux parents de suivre les progrès de leur enfant. Les rétroactions consistent en des commentaires variés qui découlent des grilles d'évaluation ou d'autres observations consignées par l'enseignant. 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'enseignant et l'élève partagent la responsabilité de la sélection des pièces à inclure dans le dossier d'apprentissage. Certaines pièces sont choisies uniquement par l'enseignant, tandis que d'autres sont sélectionnées en collaboration avec l'élève. Pour soutenir l'élève, l'enseignant l'amène à réfléchir et lui propose différentes catégories : le meilleur travail, le plus difficile, le plus facile, le plus agréable. Le dossier d'apprentissage peut contribuer à développer l'autodétermination puisque l'élève doit faire des choix, analyser ses propres productions et, éventuellement, en arriver à se fixer des objectifs.

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 de l'enseignant qui mettent en valeur des réalisations significatives de l'élève ou qui indiquent les connaissances, les habiletés, les stratégies, les procédures ou les techniques 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 eux, 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.

PARTIE II

Les échelles pour chacune des cinq compétences du programme

Des échelles des niveaux de compétence ont été élaborées pour les cinq compétences du programme éducatif CAPS-I :

- Communiquer
- Exploiter l'information
- Interagir avec son milieu
- Agir avec méthode
- Agir de façon sécuritaire

Ces échelles ont été créées sur la base des critères d'évaluation du programme et en tenant compte des caractéristiques des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Des choix méthodologiques se sont imposés d'eux-mêmes pour concilier ces deux exigences.

- Chaque niveau comporte une échelle qui permet de rendre compte de l'autonomie croissante dont fait preuve l'élève en exerçant sa compétence.

- Dans les descriptions des niveaux de compétence, tous les critères d'évaluation devraient être pris en considération pour définir un niveau. Il y a parfois lieu de déroger à cette règle lorsque les élèves ne sont pas encore capables de manifester les comportements associés à un critère. Par exemple, au niveau 1 de la compétence *Communiquer*, la description ne tient pas compte du critère *Participation appropriée lors des échanges*. L'élève qui se situe à ce niveau est capable de comprendre et de produire des messages, en partie, mais il ne peut pas encore entretenir un échange, même bref. Dans les échelles qui se rapportent aux compétences *Exploiter l'information* et *Agir avec méthode*, l'absence d'un critère dans les descriptions de certains niveaux de compétence se justifie par la même raison.

- L'échelle associée à la compétence *Communiquer* est conçue selon la même structure que les autres échelles, à une exception près. Les niveaux 3, 4 et 5 comportent deux paragraphes. Le premier paragraphe décrit les comportements d'un élève capable de comprendre et de produire des messages oraux et de participer à des échanges, en tirant profit ou non d'outils d'aide à la communication. Les comportements d'un élève qui peut en plus comprendre et produire des messages à l'écrit sont présentés dans le deuxième paragraphe. Un élève qui atteint le niveau *Compétence intermédiaire* peut obtenir la cote 3 ou 3+, selon ses capacités. La même formule s'applique au niveau *Compétence assurée* (4 et 4+) et au niveau *Compétence marquée* (5 et 5+). Cette caractéristique ne concerne que l'échelle *Communiquer*. Il s'agit d'une adaptation du modèle original qui vise à ce que l'échelle permette de suivre les progrès de l'élève qui a difficilement accès à l'écrit, mais qui continue d'évoluer sur le plan de la communication orale.

Les échelles présentées dans les pages qui suivent sont les références officielles sur lesquelles doit être fondé le jugement posé sur le niveau de développement des compétences de l'élève, avant de produire le bulletin. Pour chaque compétence, le schéma illustrant la synergie des composantes et les critères d'évaluation sont reproduits, rappelant les éléments ayant servi à l'élaboration des échelles.

ÉCHELLE DE NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Compétence 1
Communiquer

Compétence 1 – Communiquer

Contexte habituel
L'élève démontre sa compétence dans un contexte habituel lorsqu'**il connaît** les personnes qui interagissent avec lui **et** l'environnement physique où se déroule l'action.

→

Contexte familier
L'élève démontre sa compétence dans un contexte familier lorsqu'**il connaît moins** les personnes qui interagissent avec lui **ou** l'environnement physique où se déroule l'action.

Niveau 1 Compétence émergente

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 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 mieux communiquer.

Niveau 2 Compétence élémentaire

L'élève démontre sa compréhension en suivant les consignes 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 mieux communiquer.

Niveau 3 Compétence intermédiaire

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, familier ou moins familier. Il s'exprime à l'aide de mots, de gestes et de phrases compréhensibles.

Niveau 3+
De plus, il reconnaît spontanément des mots et des chiffres qui sont signifiants pour lui. Il note ou transmet par écrit des mots ou des chiffres utiles pour lui ou les autres.

Niveau 4 Compétence assurée

L'élève amorce et maintient de courts échanges avec un interlocuteur familier ou moins familier. Il interagit avec celui-ci en tenant compte du sujet traité et il s'exprime la plupart du temps en employant des mots justes.

Niveau 4+
De plus, il dégage l'essentiel de courts messages écrits, constitués majoritairement de mots connus, ou réagit adéquatement à ces messages. Il écrit de courts messages pour communiquer avec les autres.

Niveau 5 Compétence marquée

L'élève amorce et maintient des échanges sur des sujets variés. Il s'ajuste à un interlocuteur moins familier et aux propos tenus. Il termine l'échange par un geste ou des mots appropriés.

Niveau 5+
De plus, il dégage l'essentiel de messages écrits, constitués de phrases simples et d'un vocabulaire de base, ou réagit adéquatement à ces messages. Il tient compte de quelques règles à l'oral ou à l'écrit pour mieux transmettre ses messages.

A

B

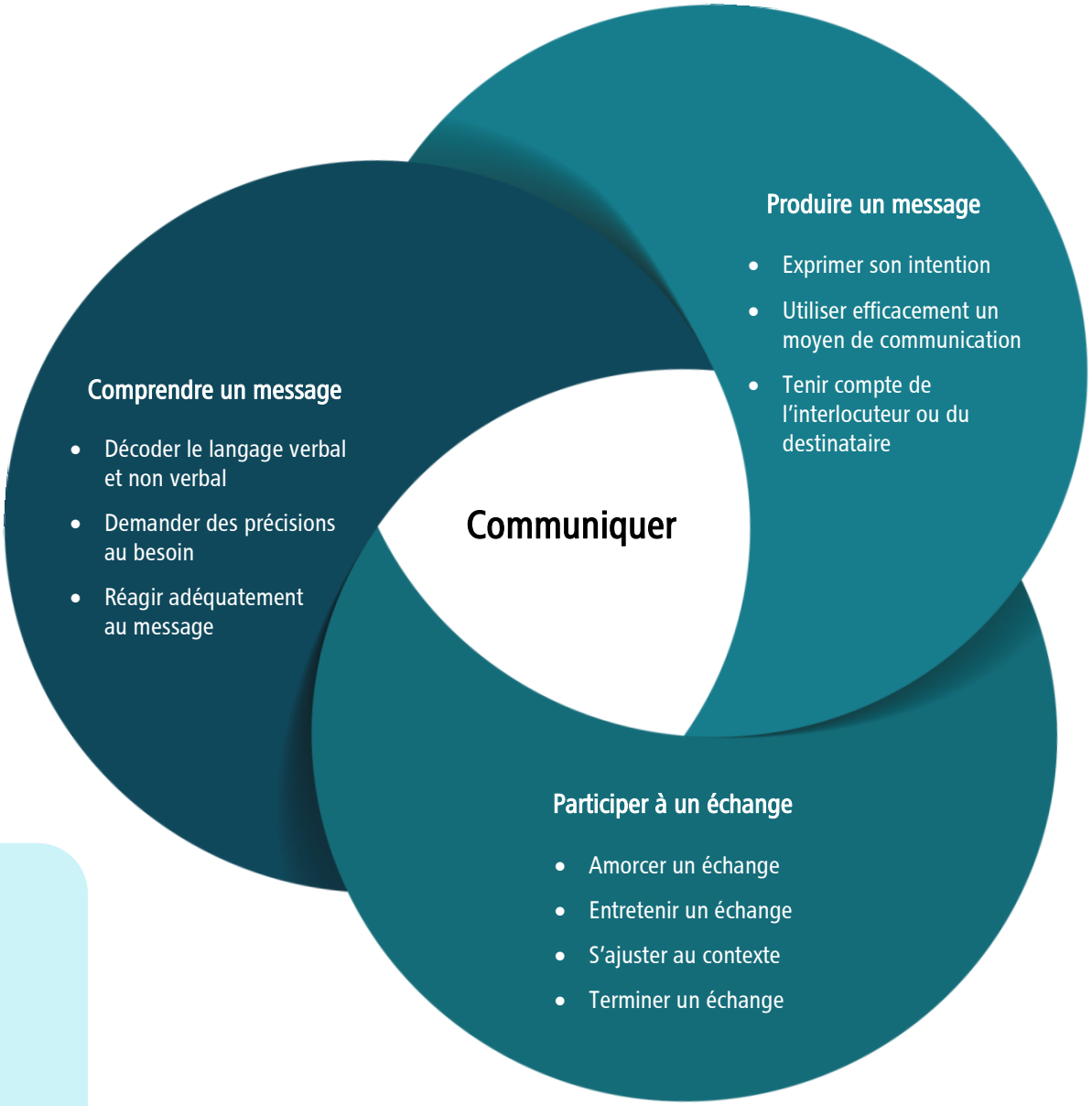
C

D

Degré de soutien apporté par l'adulte (applicable à chacun des niveaux)

Légende : *A – sans le soutien de l'adulte*
B – soutien occasionnel de l'adulte
C – soutien fréquent de l'adulte
D – soutien constant de l'adulte

COMPÉTENCE 1– Communiquer
Composantes et critères d'évaluation



Critères d'évaluation

- Démonstration de sa compréhension des messages reçus
- Pertinence et clarté des messages produits
- Participation appropriée lors des échanges

ÉCHELLE DE NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Compétence 2
Exploiter l’information

Compétence 2 – Exploiter l'information

Contexte habituel
L'élève démontre sa compétence dans un contexte habituel lorsqu'**il connaît** les personnes qui interagissent avec lui **et** l'environnement physique où se déroule l'action.

→

Contexte familier
L'élève démontre sa compétence dans un contexte familier lorsqu'**il connaît moins** les personnes qui interagissent avec lui **ou** l'environnement physique où se déroule l'action.

Niveau 1 Compétence émergente

L'élève regarde avec attention les sources d'information présentées par l'adulte. Il pointe ou nomme les sources d'information fréquemment utilisées en classe. Dans ces sources, il repère, à l'occasion, des images, des pictogrammes ou des symboles, pour répondre à une question de l'adulte.

Niveau 2 Compétence élémentaire

L'élève explore les sources d'information mises à sa disposition en pointant des données ou en posant des questions démontrant son intérêt. Dans ces sources, il repère, des images, des pictogrammes ou des symboles, pour répondre à une question de l'adulte.

Niveau 3 Compétence intermédiaire

Parmi les sources d'information disponibles en classe ou présentes à l'école, l'élève reconnaît celle pouvant répondre à son besoin ou à sa question. Dans ces sources, il repère des données pertinentes. Il se réfère à un expert, au besoin. À l'occasion, il agit, réagit ou prend une décision.

Niveau 4 Compétence assurée

L'élève consulte les sources d'information mises à sa disposition (ex. : album documentaire, menu de restaurant, cahier publicitaire, site Web). Il choisit celle pouvant répondre à son besoin ou à sa question. Il sélectionne les données pertinentes ou intéressantes pour lui. Selon les circonstances, il agit, réagit ou prend une décision.

Niveau 5 Compétence marquée

L'élève choisit, parmi une variété de sources d'information, la plus appropriée à la situation. Il sélectionne avec aisance les données pertinentes ou intéressantes pour lui. Si les données dont il a besoin ne sont pas disponibles, il recherche une autre source d'information ou d'autres données. Il s'ajuste aux données disponibles, si nécessaire.

A

B

C

D

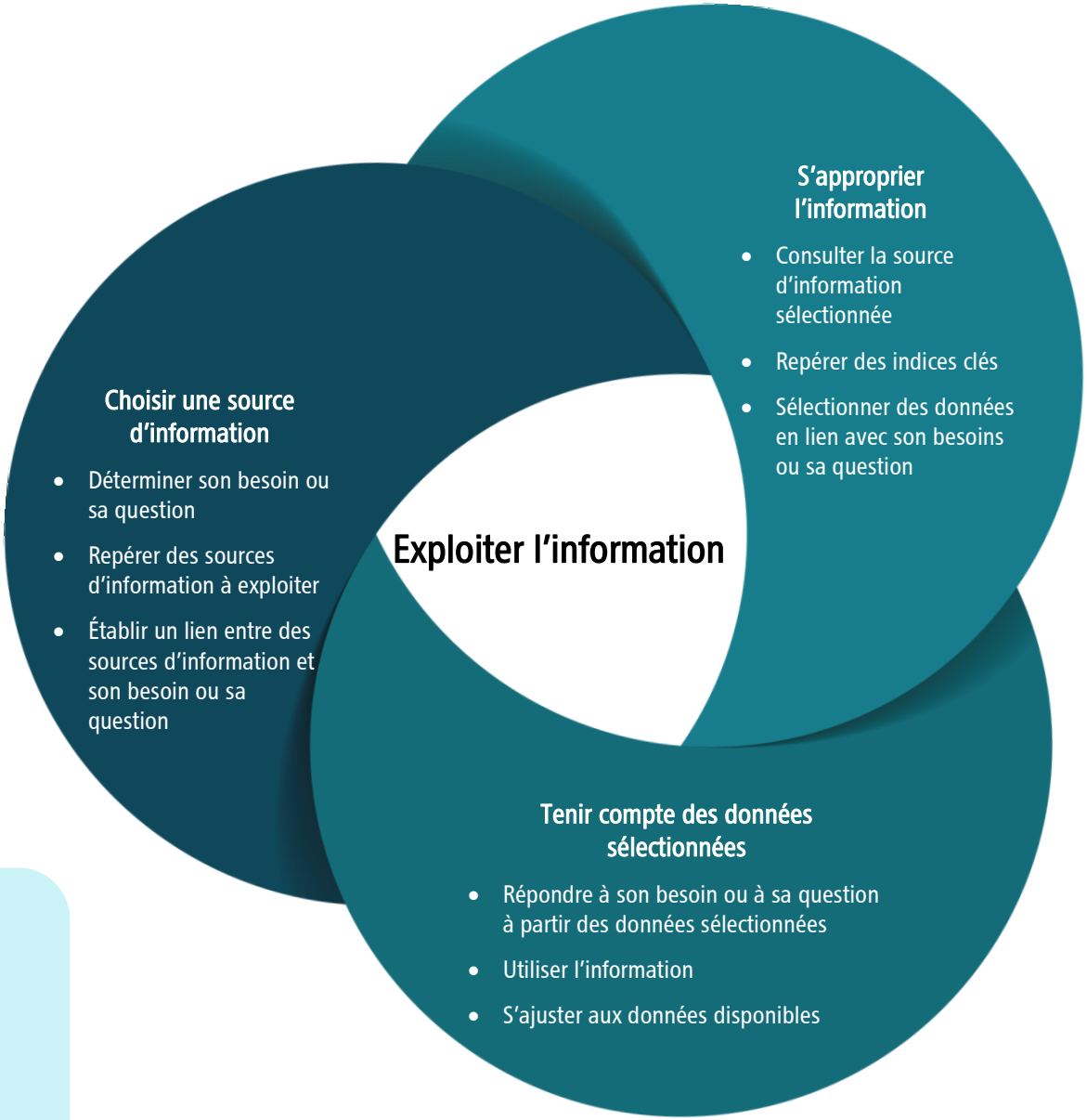
N. B. Les sources d'information fournissent des données pouvant répondre à un besoin ou à une question. Par exemple, l'horaire est la source d'information et l'heure du dîner constitue une donnée.

Degré de soutien apporté par l'adulte (applicable à chacun des niveaux)

Légende : *A – sans le soutien de l'adulte*
B – soutien occasionnel de l'adulte
C – soutien fréquent de l'adulte
D – soutien constant de l'adulte

COMPÉTENCE 2 – Exploiter l'information

Composantes et critères d'évaluation



Critères d'évaluation

- Sélection de la source d'information en lien avec son besoin ou sa question
- Sélection de données pertinentes
- Recours aux données pertinentes : action, réaction ou prise de décision

ÉCHELLE DE NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Compétence 3
Interagir avec son milieu

Compétence 3 – Interagir avec son milieu

Contexte habituel
L'élève démontre sa compétence dans un contexte habituel lorsqu'**il connaît** les personnes qui interagissent avec lui **et** l'environnement physique où se déroule l'action.

→

Contexte familier
L'élève démontre sa compétence dans un contexte familier lorsqu'**il connaît moins** les personnes qui interagissent avec lui **ou** l'environnement physique où se déroule l'action.

Niveau 1 Compétence émergente

L'élève s'intéresse à certaines activités de groupe dans la classe. Il manifeste de l'intérêt envers les propos des autres. Il recherche la présence d'une personne connue. Il réagit adéquatement lorsqu'il est interpellé. Il respecte les normes sociales élémentaires en faisant 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.

Niveau 2 Compétence élémentaire

L'élève porte attention aux consignes des activités ou des projets collectifs et effectue les tâches qui lui sont attribuées. Il accepte de travailler ou de jouer avec une autre personne. 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.

Niveau 3 Compétence intermédiaire

L'élève assume des responsabilités à sa mesure à l'intérieur d'un groupe. Il manifeste son appréciation aux autres. 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.

Niveau 4 Compétence assurée

L'élève exprime son point de vue sur les propositions concernant la vie de groupe et écoute celui des autres. Il effectue un travail avec d'autres dans le cadre d'une activité ou d'un projet collectif. Il aborde différentes personnes. Il partage ses sentiments. 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.

Niveau 5 Compétence marquée

L'élève partage 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 la situation. Il respecte la plupart des normes sociales.

A

B

C

D

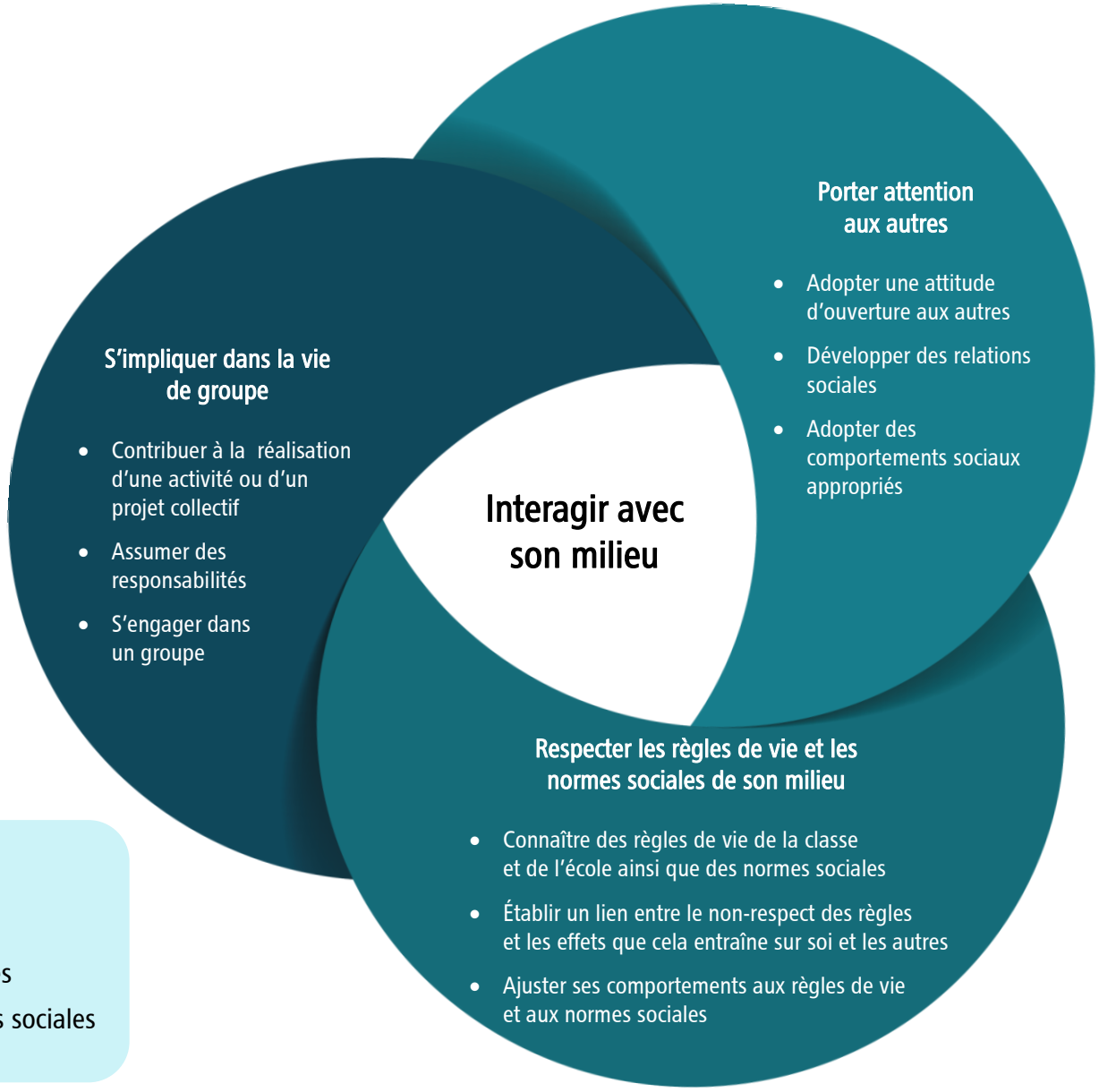
N. B. Règles de vie : règles écrites qui favorisent un meilleur climat et qui aident à comprendre ce qui est autorisé ou interdit en classe et dans l'école.
Normes sociales : manières d'agir considérées comme convenables par un groupe social (ex. : politesse, gestes d'affection appropriés à la situation,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

Degré de soutien apporté par l'adulte (applicable à chacun des niveaux)

Légende : *A – sans le soutien de l'adulte*
B – soutien occasionnel de l'adulte
C – soutien fréquent de l'adulte
D – soutien constant de l'adulte

COMPÉTENCE 3 – Interagir avec son milieu

Composantes et critères d'évaluation



Critères d'évaluation

- Participation à la vie de groupe
- Expression de son intérêt pour les autres
- Respect des règles de vie et des normes sociales

ÉCHELLE DE NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Compétence 4
Agir avec méthode

Compétence 4 – Agir avec méthode

Contexte habituel
L'élève démontre sa compétence dans un contexte habituel lorsqu'**il connaît** les personnes qui interagissent avec lui **et** l'environnement physique où se déroule l'action.

→

Contexte familier
L'élève démontre sa compétence dans un contexte familier lorsqu'**il connaît moins** les personnes qui interagissent avec lui **ou** l'environnement physique où se déroule l'action.

Niveau 1 Compétence émergente	Niveau 2 Compétence élémentaire	Niveau 3 Compétence intermédiaire	Niveau 4 Compétence assurée	Niveau 5 Compétence marquée	
L'élève suit quelques étapes des procédures routinières. Il nomme ou désigne quelques ressources matérielles nécessaires à l'accomplissement de la tâche. Il utilise le matériel mis à sa disposition selon les consignes données. Il utilise l'espace désigné par l'adulte pour accomplir la tâche.	L'élève suit des procédures routinières pour accomplir des tâches. Il démontre sa compréhension de la tâche par des gestes ou des mots. Il prend le matériel nécessaire selon les consignes données. Il repère l'instrument mis à sa disposition pour se situer dans le temps (ex. : horloge, minuterie), sans parvenir à gérer son temps.	L'élève suit quelques étapes d'une procédure complexe. Il demande de l'aide pour compléter la procédure. Il nomme l'intention de la tâche. Il repère la procédure appropriée. Il choisit le matériel nécessaire et le dispose selon les consignes de l'adulte. À l'occasion, il accomplit la tâche dans le temps alloué par l'adulte en utilisant l'instrument mis à sa disposition pour se situer dans le temps.	L'élève suit une procédure complexe pour accomplir des tâches. Il nomme les principales caractéristiques du contexte de réalisation de la tâche, soit l'intention, le destinataire, et la durée. Il choisit son matériel et le dispose de manière à faciliter l'accomplissement de la tâche. Il accomplit la tâche dans le temps alloué par l'adulte en utilisant un instrument pour se situer dans le temps. Il demande de l'aide lorsqu'il en a vraiment besoin.	L'élève mène à terme les tâches avec aisance dans un délai acceptable en se référant, au besoin, à 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.	A B C D

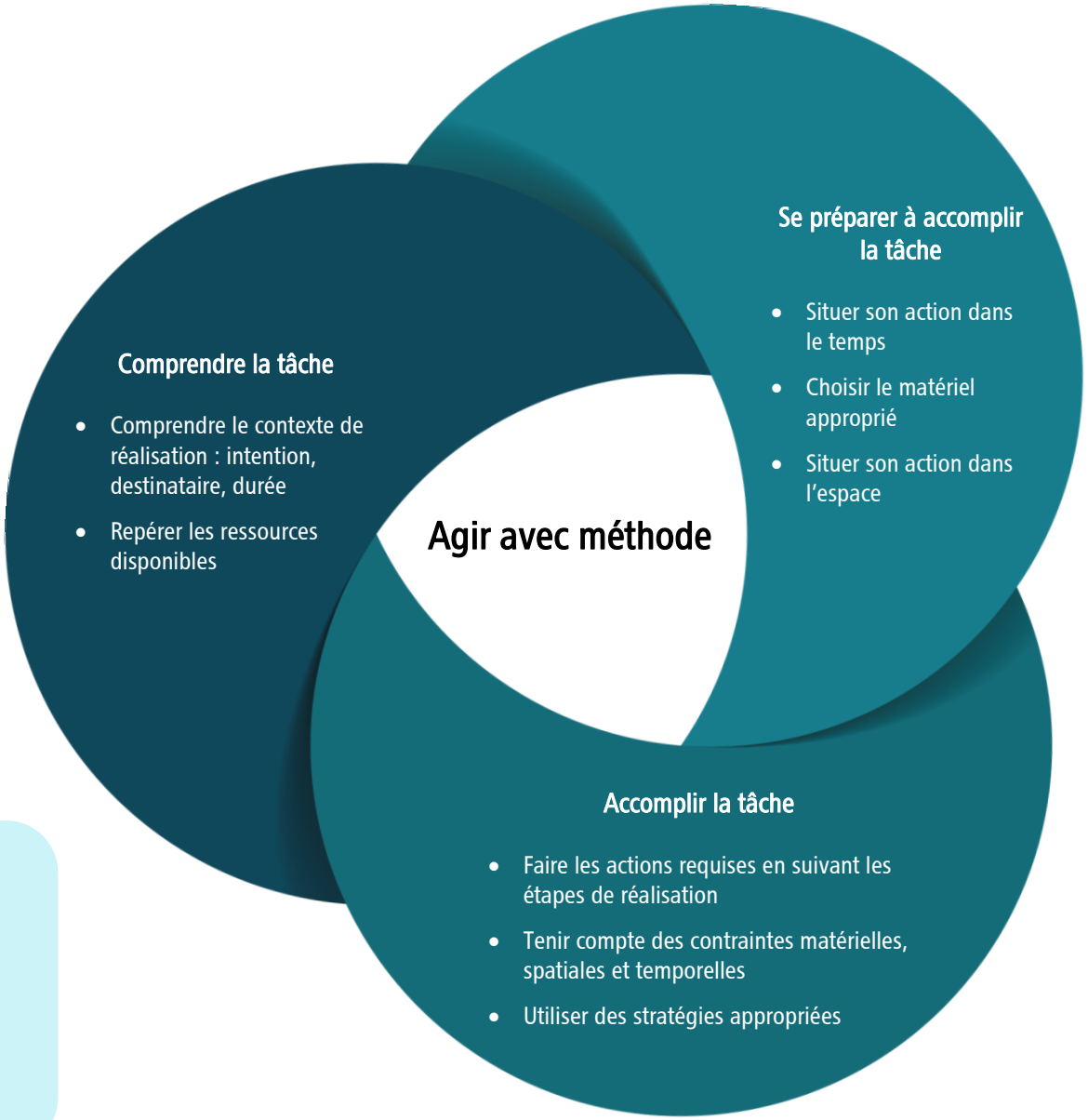
N. B. Une procédure est **routinière** si les étapes de réalisation demeurent toujours les mêmes pour une tâche donnée et que les élèves peuvent les appliquer de façon automatique (ex. : se laver les mains à l'école, changer de vêtements avant d'aller au cours d'éducation physique, utiliser un baume pour les lèvres). Une procédure est plus **complexe** si elle exige que l'élève se questionne à certaines étapes et qu'il fasse des choix. Il doit mobiliser les connaissances ou les stratégies appropriées pour s'ajuster à chaque situation (ex. : payer une collation, réaliser une œuvre plastique destinée à ses parents, utiliser les fonctions du courriel pour transmettre un message à un ami).

Degré de soutien apporté par l'adulte (applicable à chacun des niveaux)

Légende : *A – sans le soutien de l'adulte*
B – soutien occasionnel de l'adulte
C – soutien fréquent de l'adulte
D – soutien constant de l'adulte

COMPÉTENCE 4 – Agir avec méthode

Composantes et critères d'évaluation



Critères d'évaluation

- Compréhension adéquate de la tâche
- Préparation appropriée en vue d'accomplir la tâche
- Efficacité dans l'accomplissement de la tâche

ÉCHELLE DE NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Compétence 5
Agir de façon sécuritaire

Compétence 5 – Agir de façon sécuritaire

Contexte habituel
L'élève démontre sa compétence dans un contexte habituel lorsqu'**il connaît** les personnes qui interagissent avec lui **et** l'environnement physique où se déroule l'action.

→

Contexte familier
L'élève démontre sa compétence dans un contexte familier lorsqu'**il connaît moins** les personnes qui interagissent avec lui **ou** l'environnement physique où se déroule l'action.

Niveau 1 Compétence émergente

L'élève utilise prudemment des objets usuels selon les consignes données. Il reconnaît quelques indices de danger. Il reconnait des personnes significatives pouvant l'aider en présence d'indices de danger.

Niveau 2 Compétence élémentaire

L'élève utilise prudemment des objets usuels. Il reconnaît des gestes imprudents. Il reconnaît les pictogrammes associés à un danger. Il se déplace dans l'école en respectant les règles de sécurité. Il respecte les règles de sécurité propres aux lieux souvent fréquentés.

Niveau 3 Compétence intermédiaire

L'élève se sert prudemment de certains appareils usuels ou technologiques selon les consignes. Il fait usage d'objets ou de produits pouvant être dangereux en respectant les consignes. Il se déplace autour de l'école en respectant les règles de sécurité. Il reconnait des situations non sécuritaires et des situations d'urgence.

Niveau 4 Compétence assurée

L'élève se sert prudemment d'appareils usuels, d'appareils technologiques et d'équipements. Il reconnaît les conséquences des gestes imprudents et des situations non sécuritaires. Il connaît des stratégies pouvant l'aider quand il se sent menacé ou intimidé. Il connait les stratégies ou les procédures à suivre en présence d'indices de danger ou en cas d'urgence.

Niveau 5 Compétence marquée

L'élève démontre une attitude prudente dans ses activités quotidiennes :

- en utilisant les objets, les produits pouvant être dangereux, les équipements et les appareils de façon appropriée ;
- en posant des gestes sécuritaires adaptés des lieux fréquentés ;
- en évitant de se placer dans des situations non sécuritaires.

A

B

C

D

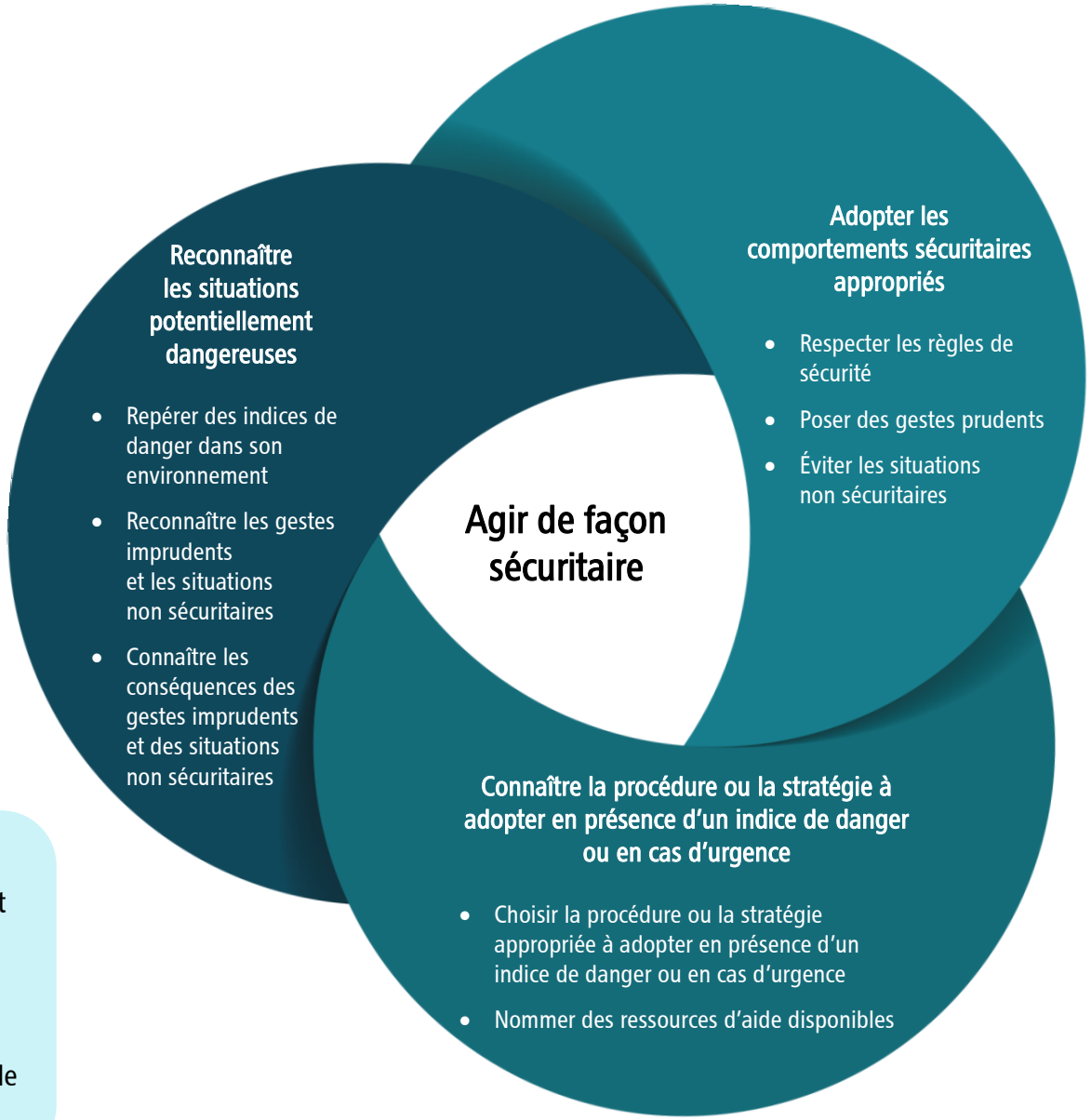
N. B. Indice de danger : signe apparent à caractère inhabituel pouvant présenter un danger (ex. : trou dans la rue, trottoir glacé, geste menaçant, foudre, odeur inusitée). **Geste imprudent** : mouvement du corps pouvant présenter un risque ou un danger pour soi, les autres ou des matériaux (ex. : pointer 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 comportent un risque pour lui (ex. : suivre un inconnu, laisser son porte-monnaie sur un banc, quitter l'école sans autorisation, 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). **Situation d'urgence** : situation nécessitant une intervention rapide et immédiate (ex. : incendie, accident, explosion, réaction allergique grave).

Degré de soutien apporté par l'adulte (applicable à chacun des niveaux)

Légende : *A – sans le soutien de l'adulte*
B – soutien occasionnel de l'adulte
C – soutien fréquent de l'adulte
D – soutien constant de l'adulte

COMPÉTENCE 5 – Agir de façon sécuritaire

Composantes et critères d'évaluation



Critères d'évaluation

- Reconnaissance des situations potentiellement dangereuses
- Manifestation de comportements sécuritaires
- Reconnaissance de la procédure ou de la stratégie appropriée en présence d'un indice de danger ou en cas d'urgence

Bibliographie

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

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

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

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 ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Programme éducatif CAPS-I – Compétences axées sur la participation sociale*, Québec, 2019.

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

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

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.

ANNEXE I

Un exemple de bulletin

BULLETIN
PROGRAMME ÉDUCATIF CAPS-I – 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 *(Cocher)* : Père ☐ Mère ☐ Tutrice, tuteur ☐ Autre ☐ Nom : Adresse : Téléphone (code rég. et n°) : Télécopieur (code rég. et n°) : Autre n° :
Étape de communication : Début : Fin :	Assiduité

Étapes	1	2	3
Jours d'absence			
Jours de classe			

2. Résultats

LÉGENDE			
Niveau de compétence		Degré de soutien apporté par l'adulte	
5	Compétence marquée	A	Sans le soutien de l'adulte.
4	Compétence assurée	B	Soutien occasionnel de l'adulte.
3	Compétence intermédiaire	C	Soutien fréquent de l'adulte.
2	Compétence élémentaire	D	Soutien constant de l'adulte.
1	Compétence émergente		

	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Communiquer						
Observations						

	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Exploiter l'information						
Observations						

	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Interagir avec son milieu						
Observations						

	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Agir avec méthode						
Observations						

	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Agir de façon sécuritaire						
Observations						

Commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant

Commentaires du parent, de la tutrice ou du tuteur

education.gouv.qc.ca

Québec