

PROGRAMME ÉDUCATIF CAPS-II

COMPÉTENCES AXÉES SUR LA PARTICIPATION SOCIALE

Guide de soutien en évaluation des apprentissages

Coordination et rédaction

Direction des services à l'élève et de l'adaptation scolaire
Direction générale des services de soutien aux élèves
Sous-ministériat de la réussite éducative et de la main-d'œuvre

Pour information

Renseignements généraux
Ministère de l'Éducation
1035, rue De La Chevrotière, 27^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 643-7095
Ligne sans frais : 1 866 747-6626

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

ISBN 978-2-555-01646-0 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2025

AVANT-PROPOS

Le guide de soutien en évaluation des apprentissages du programme éducatif CAPS-II – Compétences axées sur la participation sociale, qui s'adresse aux élèves âgés de 16 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, a été conçu pour accompagner le personnel enseignant dans la mise en place de l'ensemble des activités d'évaluation des apprentissages conformes à ce programme. Il s'adresse aussi aux actrices et acteurs du milieu scolaire concernés par l'évaluation des apprentissages (directions d'école, conseillères et conseillers pédagogiques, autres membres de l'équipe-école qui interviennent auprès des élèves, etc.). Ce guide traite des pratiques à mettre en œuvre en classe, du processus d'évaluation, des échelles des niveaux de compétence ainsi que de la communication avec l'élève et les parents. Il fournit des pistes pour l'évaluation de la compétence *Participer à des activités contributives*, qui, par son caractère particulier, nécessite la collaboration de plusieurs intervenantes et intervenants, dont certains sont à l'extérieur de l'école. Il propose aussi des exemples à partir desquels le milieu scolaire pourra établir ses choix au moment de la révision de ses normes et modalités d'évaluation des apprentissages pour les rendre conformes au programme et aux encadrements juridiques.

Le présent document a été élaboré conformément aux principes fondamentaux de la Politique d'évaluation des apprentissages, adoptée en 2003, et d'autres documents d'encadrement ministériels, notamment la Politique de l'adaptation scolaire. Les principes qui sont énoncés dans ces documents ont été adaptés au programme éducatif CAPS-II. Le présent guide s'inscrit dans la continuité du guide de soutien en évaluation des apprentissages du programme éducatif CAPS-I. Certains éléments sont repris tels quels, vu leur importance et leur pertinence. D'autres éléments s'ajoutent pour répondre aux besoins des enseignantes et des enseignants responsables de l'évaluation des élèves âgés de 16 à 21 ans.

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE I – UNE VISION COMMUNE DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES1

CHAPITRE 1 – DES PRATIQUES D'ÉVALUATION À METTRE EN ŒUVRE.....3

Une évaluation au service de l'apprentisSAGE3

La régulation.....4

Les rétroactions.....5

Des objets d'évaluation conformes au programme7

L'évaluation des compétences8

L'évaluation de l'acquisition des éléments d'apprentissage10

Un processus d'évaluation rigoureux et souple10

Planification.....12

Prise d'information et interprétation.....12

Jugement.....14

Décision-action.....14

Communication.....15

Un jugement professionnel éclairé15

L'exercice du jugement professionnel15

Des moyens pour accroître la qualité du jugement
professionnel.....16

CHAPITRE 2 – DES OUTILS POUR INTERPRÉTER L'INFORMATION : LES ÉCHELLES DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE20

Présentation du modèle.....20

La structure des échelles 20

Les contextes 22

Les niveaux de compétence 23

Le degré de soutien apporté par l'adulte..... 24

Élaboration des échelles.....27

Utilisation des échelles.....30

CHAPITRE 3 – LA COMMUNICATION AVEC L'ÉLÈVE ET LES PARENTS 32

Le bulletin scolaire32

Niveau de compétence..... 33

Degré de soutien apporté par l'adulte 33

Les autres moyens de communication35

Commentaires écrits et annotations sur les productions
de l'élève et dans son agenda scolaire..... 35

Le dossier d'apprentissage 35

La fiche synthèse des apprentissages..... 36

Les rencontres avec les parents 36

CHAPITRE 4 – L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE PARTICIPER À DES ACTIVITÉS CONTRIBUTIVES 39

La planification39

La planification de l'évaluation..... 40

La planification du stage..... 41

La prise d'information et son interprétation	41
Choisir une activité contributive	41
Expérimenter l'activité contributive	42
Faire le point sur sa participation.....	42
Le jugement.....	43
CHAPITRE 5 – LA RÉVISION DES NORMES ET MODALITÉS D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.....	45
Bref rappel des caractéristiques des normes et modalités d'évaluation des apprentissages et de leur raison d'être	45
Prise en compte du programme éducatif CAPS-II dans les normes et modalités d'évaluation des apprentissages.....	47
PARTIE II – LES ÉCHELLES POUR CHACUNE DES COMPÉTENCES DU PROGRAMME	48
CHAPITRE 6 – LES ÉCHELLES DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE...	50
Compétence 1 – COMMUNIQUER.....	50
Compréhension d'éléments du programme	50
Soutien apporté par l'adulte	51
Échelle des niveaux de compétence	52
Compétence 2 – EXPLOITER L'INFORMATION.....	54
Compréhension d'éléments du programme	55
Soutien apporté par l'adulte	55
Échelle des niveaux de compétence	56

Compétence 3 – INTERAGIR AVEC LES AUTRES	58
Compréhension d'éléments du programme	58
Soutien apporté par l'adulte	59
Échelle des niveaux de compétence	60
Compétence 4 – AGIR AVEC MÉTHODE	62
Compréhension d'éléments du programme	63
Soutien apporté par l'adulte	63
Échelle des niveaux de compétence	64
Compétence 5 – AGIR DE FAÇON SÉCURITAIRE.....	66
Compréhension d'éléments du programme	66
Soutien apporté par l'adulte	67
Échelle des niveaux de compétence	68
Compétence 6 – PARTICIPER À DES ACTIVITÉS CONTRIBUTIVES ...	70
Compréhension d'éléments du programme	71
Soutien apporté par l'adulte	71
Échelle des niveaux de compétence	72
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	75
ANNEXE I – EXEMPLE DE FICHE SYNTHÈSE DES STAGES	82
ANNEXE II – EXEMPLE DE FICHE POUR ÉTABLIR LE PROFIL DE L'ÉLÈVE ET RÉSUMER SES PARTICIPATIONS À DES ACTIVITÉS CONTRIBUTIVES	87
ANNEXE III – EXEMPLES DE NORMES ET MODALITÉS D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	90

Partie I – Une vision commune de l'évaluation des apprentissages

CHAPITRE 1

Des pratiques d'évaluation à mettre en œuvre

CHAPITRE 1 – DES PRATIQUES D'ÉVALUATION À METTRE EN ŒUVRE

Par souci de cohérence, l'évaluation des apprentissages est conforme aux orientations du programme éducatif CAPS-II. L'obligation de se conformer aux programmes prescrits par le ministère de l'Éducation est une condition essentielle pour assurer la cohérence et, de ce fait, satisfaire aux valeurs que sont la justice, l'égalité et l'équité, sur lesquelles toute action d'évaluation doit reposer. Dans cette perspective, l'évaluation est au service de l'apprentissage. Elle doit porter sur les compétences dont le programme vise le développement et prendre en considération leurs caractéristiques, entre autres leur complexité, leur globalité, les contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre ainsi que le fait que leur développement requiert du temps. 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 actions nécessaires à ses progrès sont mises en place dans le cadre du processus d'évaluation. Le jugement professionnel s'exerce à toutes les étapes du processus d'évaluation et des moyens reconnus efficaces permettent d'en accroître la qualité.

UNE ÉVALUATION AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE

Dans le cadre du programme éducatif CAPS-II, il importe que l'évaluation soit un levier pour l'apprentissage et qu'elle contribue au développement global des élèves, quelles que soient leurs capacités. La fonction première de l'évaluation est l'aide à l'apprentissage. Elle vise à soutenir les élèves dans le développement de leurs compétences et l'acquisition des ressources nécessaires pour les exercer. 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'enseignante ou l'enseignant. Les régulations peuvent porter sur divers objets d'apprentissage et être effectuées à différents moments. Les régulations faites pendant les activités d'apprentissage occupent néanmoins une place prépondérante.

La régulation

Une régulation efficace repose sur certaines conditions : les apprentissages attendus doivent être clairs, de façon que l’enseignante ou l’enseignant puisse constater régulièrement dans quelle mesure l’élève s’en approche et lui donner une rétroaction significative. De plus, la régulation nécessite que soient mis en place des ajustements ou d’autres actions pour guider les prochaines étapes de l’apprentissage. Il est d’usage de distinguer trois types de régulation : la régulation proactive, la régulation interactive et la régulation rétroactive. Ces modalités font référence au moment où les ajustements sont effectués.

La régulation proactive

La régulation proactive se fait avant d’engager l’élève dans une nouvelle activité d’apprentissage. Elle prend appui sur les observations réalisées au cours de situations d’apprentissage et d’évaluation antérieures et permet d’orienter les situations futures. Par exemple, l’enseignante ou l’enseignant se base sur sa connaissance des besoins de l’élève pour planifier une séquence d’activités adaptées à ses besoins et qui sont susceptibles d’assurer sa progression. La régulation proactive est notamment liée à la différenciation de l’enseignement, dont l’un des fondements est la prise en compte des capacités, des champs d’intérêt et des besoins d’apprentissage des élèves.

La régulation interactive

La régulation interactive est utilisée par l’enseignante ou l’enseignant pendant la situation d’enseignement et d’apprentissage. L’observation et les différents types d’échanges lui permettent de fournir immédiatement à l’élève de l’information pour l’aider à améliorer sa démarche, sa compréhension de la tâche ou une technique, ou pour confirmer qu’elle ou il est dans la bonne voie. L’enseignante ou l’enseignant peut aussi ajuster ses interventions au besoin. La régulation interactive est susceptible de favoriser la persévérance et, en conséquence, peut contribuer à augmenter la motivation à apprendre. Les régulations faites pendant les activités d’apprentissage jouent un rôle important dans le choix des décisions à prendre pour faire progresser l’élève.

La régulation rétroactive

La régulation rétroactive consiste à revoir avec l’élève des tâches réalisées au cours d’une période donnée. Elle a lieu à des moments propices du développement des compétences et permet d’ajuster les interventions pédagogiques en fonction des difficultés observées. L’enseignante ou l’enseignant a souvent recours à la régulation rétroactive pour remédier aux difficultés qui persistent malgré la régulation interactive.

La régulation, qu’elle soit de nature proactive, interactive ou rétroactive, vise à faire progresser les élèves et à développer leur autonomie, de sorte que la régulation de leurs apprentissages puisse se faire, à terme, avec une aide minimale. Les régulations de l’enseignante ou de l’enseignant doivent servir à préparer l’élève à

exercer éventuellement un plus grand contrôle sur ses activités. L'autorégulation, l'une des manifestations de l'autodétermination, se développe notamment lorsque l'élève comprend bien la tâche à réaliser pour démontrer sa compétence et les critères qui serviront à juger ses actions. Diverses interventions peuvent lui permettre de bien s'approprier les critères; entre autres, des échanges sur la nature des tâches et des activités propices au développement d'une compétence, ou la présentation d'exemples pour dégager les caractéristiques d'un produit ou d'une démarche réussie. Les échanges entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant lui permettent de raffiner sa compréhension de ce qui est attendu. Avec du soutien et des questions, l'élève peut contribuer à déterminer les aspects de son apprentissage à améliorer et les moyens d'y arriver.

La régulation de l'enseignement est un processus complexe et exigeant, qui prend du temps. Il peut arriver que les régulations de l'enseignante ou de l'enseignant ne produisent pas les effets escomptés, notamment dans les cas suivants :

- Trop d'ajustements se produisent à la fois ou à partir de trop de sources d'information;
- Trop peu ou pas d'ajustements sont apportés, alors qu'ils seraient nécessaires;
- Les ajustements sont inadéquats ou inappropriés aux difficultés de l'élève.

Pour être efficaces, les régulations doivent donc intervenir au bon moment, être bien dosées et porter sur les objets d'apprentissage appropriés. La régulation interactive est particulièrement prenante, car les décisions sont prises dans l'action. La responsabilité de la régulation incombe d'abord à l'enseignante ou à l'enseignant. Cependant, l'élève peut, à certaines conditions, y contribuer pour graduellement prendre en charge ses apprentissages. L'autorégulation joue un rôle déterminant dans les apprentissages scolaires, et tout au long de la vie.

Les rétroactions

L'une des conditions pour qu'une régulation soit efficace consiste à donner des rétroactions à l'élève. La rétroaction est l'information que l'enseignante ou l'enseignant donne à l'élève après l'avoir observé ou questionné, information de nature à l'aider à améliorer sa production, son processus de réalisation ou ses comportements. Une rétroaction de qualité est susceptible de permettre à l'élève d'apprendre et de s'améliorer, et d'accroître sa motivation. Elle l'aide à prendre en main ses apprentissages et à les gérer.

La rétroaction a un effet positif avéré sur les apprentissages et la réussite de l'élève, mais à certaines conditions. Une rétroaction ayant le potentiel de participer activement à l'apprentissage de l'élève est :

- ciblée, pour aider l'élève à atteindre un but précis;
- sélective, pour éviter de créer une surcharge cognitive et pour respecter le rythme d'apprentissage de l'élève; elle porte sur un petit nombre d'éléments pertinents;

- explicite, car pour être utiles, l'information ou les commentaires sont précis et descriptifs (ex. : « Cela est bien parce que... » plutôt que seulement « Bien! »);
- bienveillante, pour donner confiance à l'élève et l'inciter à s'améliorer;
- adaptée aux caractéristiques cognitives et affectives de l'élève, pour qu'elle ou il soit en mesure de la comprendre, se sente concerné et appuyé dans son apprentissage;
- ouverte à la discussion, pour encourager l'élève à questionner l'enseignante ou l'enseignant afin de mieux comprendre ses explications ou ses commentaires.

Les rétroactions données au moment opportun ont plus de chance de faire progresser l'élève. Il est préférable de lui fournir la rétroaction aussitôt que possible pendant les activités d'apprentissage plutôt qu'à la fin de celles-ci. Il faut toutefois que l'élève soit réceptif aux suggestions, par exemple quand elle ou il a encore son travail en tête et démontre un intérêt à le modifier ou à le reprendre pour l'améliorer. Bien que les rétroactions immédiates soient plus porteuses d'ajustements, l'enseignante ou l'enseignant peut choisir de les différer quand l'élève n'est pas en mesure d'en profiter. Même si le contenu et le ton des rétroactions ont de l'importance, elles auront les effets escomptés sur les apprentissages si les situations dans lesquelles elles surviennent permettent à l'élève de les comprendre et d'en tirer profit. Il est important de tenir compte des caractéristiques cognitives et affectives de l'élève au moment de lui communiquer une rétroaction. Que la rétroaction soit immédiate ou différée, l'enseignante ou l'enseignant s'assure que l'élève l'a comprise et que du temps lui est accordé pour l'appliquer.

Dans certaines circonstances, la rétroaction peut provenir des pairs. Guidés par l'enseignante ou l'enseignant, ces derniers utilisent un ou quelques critères pour évaluer le travail d'une ou d'un autre élève, ce qui leur permet en même temps d'améliorer leur propre compréhension de la tâche à accomplir. À partir des questions qui lui sont posées, l'élève peut aussi évaluer son travail et faire des ajustements. L'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation enrichissent la rétroaction donnée par l'enseignante ou l'enseignant.

La rétroaction affective

La rétroaction affective n'est pas liée à une tâche spécifique et permet d'exprimer des jugements positifs ou négatifs sur l'élève (ex. : « Tu es vraiment habile! », « Je sais que tu es capable! »). Il est reconnu que ce type de rétroaction n'a pratiquement pas d'effet sur les apprentissages. Ces commentaires peuvent conduire l'élève à attribuer le compliment ou les félicitations à des qualités personnelles plutôt qu'à ses actions. Les rétroactions affectives peuvent être utilisées à certains moments, à condition que d'autres types de rétroactions permettent à l'élève d'établir le lien entre ses actions et celles à poser pour parvenir au résultat désiré.

La rétroaction informative

La rétroaction informative de l'enseignante ou de l'enseignant se présente sous la forme d'une affirmation ou d'une règle à suivre. Elle consiste à indiquer à l'élève si sa réponse, son action ou son geste est correct ou incorrect et à lui fournir le résultat attendu.

La rétroaction instructive

En donnant une rétroaction instructive, l'enseignante ou l'enseignant indique à l'élève quoi améliorer, comment et pourquoi l'améliorer. La rétroaction instructive propose à l'élève des informations concrètes et précises sur ce qu'elle ou il doit faire. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut indiquer une ou des stratégies à employer pour utiliser le Web de façon sécuritaire. Dans certains cas, l'enseignement d'une notion ou des étapes d'un processus peut s'avérer nécessaire. Cependant, il importe de mettre l'accent sur les éléments auxquels l'élève doit être particulièrement attentif.

La rétroaction métacognitive

La rétroaction métacognitive de l'enseignante ou de l'enseignant amène l'élève à réfléchir sur ce qui lui permet de réussir ou non une tâche en particulier ou d'autres tâches semblables. À cette fin, des questions lui sont posées dans le but de l'aider à s'autoréguler. Ainsi, les questions à l'élève pourraient porter :

- sur sa compréhension de la tâche à accomplir (ex. : « Que dois-tu faire en premier? »);
- sur son choix de stratégies (ex. : « Que devrais-tu faire pour t'assurer de terminer ta tâche à temps? »);
- sur la qualité de son travail (ex. : « Qu'est-ce qui te paraît réussi dans ton travail? Qu'est-ce que tu pourrais améliorer? »).

Ce type de rétroaction donne à l'élève des pistes pour l'aider à gérer les difficultés qui se présentent, à s'autoréguler et à s'autoévaluer. L'élève qui apprend à surveiller et à améliorer son travail est susceptible de progresser. En plus d'amener graduellement l'élève à s'autoréguler, la rétroaction métacognitive l'incite à demander une rétroaction au moment opportun, à utiliser de façon appropriée les informations reçues et à attribuer aux actions posées un succès ou un échec. Le but ultime de ce type de rétroaction est de rendre l'élève autonome en l'amenant à intégrer peu à peu son propre questionnement réflexif et en lui fournissant de moins en moins de soutien.

En résumé, la rétroaction instructive et la rétroaction métacognitive sont celles qui sont les plus susceptibles de bénéficier aux élèves en leur permettant de développer leurs compétences, leur motivation et leur autonomie.

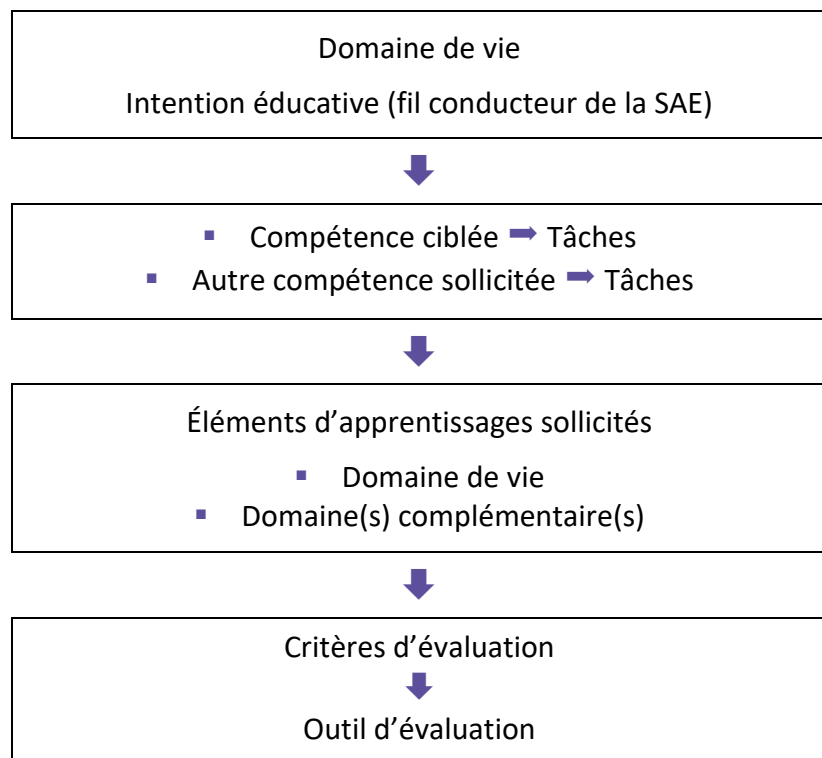
DES OBJETS D'ÉVALUATION CONFORMES AU PROGRAMME

Le programme éducatif CAPS-II est défini par compétences. Leur développement et leur évaluation requièrent que les élèves soient placés dans des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) ayant comme point de départ les domaines de vie et comportant une ou plusieurs tâches. Bien que dans les SAE les compétences soient les premières cibles de l'évaluation, les éléments d'apprentissage des domaines de vie et des domaines complémentaires doivent aussi être pris en considération, puisque ceux-ci sont essentiels au développement des compétences. En complément, des activités d'apprentissage et d'évaluation sont planifiées à des moments jugés propices par l'enseignante ou l'enseignant.

L'évaluation des compétences

Une SAE permet à l'élève de développer et d'exercer une ou plusieurs compétences, et à l'enseignante ou à l'enseignant d'assurer le suivi du développement des compétences dans une perspective d'aide à l'apprentissage. La figure 1 représente les éléments qui composent généralement une SAE. Elle est suivie d'une brève description de chacun d'eux.

Figure 1 : Situation d'apprentissage et d'évaluation



Le domaine de vie

Chaque SAE est liée à un domaine de vie et à un ou des axes de développement, de façon à circonscrire le champ d'apprentissage (se référer au chapitre 4 du Programme). L'intention éducative est traduite aux élèves sous la forme d'un but à atteindre qui tient compte de leurs besoins ou de leurs champs d'intérêt. Elle suscite leur motivation et leur donne le goût de se mettre en action. L'intention éducative sert aussi de fil conducteur tout au long de la situation.

Les compétences

Une SAE sollicite généralement plusieurs compétences qui ne sont pas obligatoirement des objets d'évaluation. Pour déterminer le nombre de compétences à évaluer, plusieurs facteurs sont pris en compte : les caractéristiques de la situation, le niveau d'autonomie des élèves, le temps disponible, etc. Le nombre de compétences à évaluer est généralement limité pour que l'enseignante ou l'enseignant soit en mesure d'apporter des ajustements durant la situation et de recueillir de l'information pertinente dont elle ou il pourra tirer profit ultérieurement.

Les tâches

Dans une SAE, les tâches sont choisies en fonction de l'intention éducative et elles sont liées aux compétences du programme. 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 maintenir 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 incitent les élèves à mobiliser des ressources (connaissances, habiletés, stratégies, procédures, techniques). Le degré de complexité des tâches doit être adapté aux élèves, c'est-à-dire suffisamment simple pour leur permettre de s'appuyer sur leurs connaissances, et assez difficile pour les amener à relever un défi à leur portée. Le degré de complexité varie selon le nombre de contraintes que comportent les tâches, le nombre d'opérations à effectuer ainsi que l'envergure de la production à réaliser. Le processus de réalisation d'une tâche et la production peuvent être différents selon les élèves et sont évalués à partir de critères d'évaluation. La production peut être tangible ou non (ex. : carte de souhaits, ouvrage de menuiserie, séquence de mouvements, conversation). Les échelles des niveaux de compétence (se référer à la partie II du guide) fournissent certaines indications pouvant aider l'enseignante ou l'enseignant à concevoir des tâches qui présentent un défi réaliste pour les élèves.

Les ressources à mobiliser

Pour accomplir une tâche, les élèves doivent mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, habiletés, stratégies, procédures, techniques). Ces ressources correspondent à des éléments d'apprentissage associés aux axes de développement des domaines de vie et des domaines complémentaires retenus dans la SAE. Il est important que l'enseignante ou l'enseignant détermine les ressources susceptibles d'être mobilisées par les élèves pour accomplir la tâche, afin d'être en mesure d'assurer un suivi sur celles qui ont effectivement été mobilisées et celles qui ne font pas encore partie de leur répertoire.

Les critères d'évaluation

Les critères d'évaluation sont indiqués dans le programme. L'enseignante ou l'enseignant retient l'ensemble des critères ou choisit ceux qu'elle ou il juge les plus pertinents selon le but visé. Le choix des critères d'évaluation est important, car l'interprétation des données et le jugement en dépendent. Les critères sélectionnés sont traduits en éléments observables adaptés aux caractéristiques de la situation, au moment de l'année, aux acquis des élèves et aux éléments d'apprentissage visés par la tâche. Ces critères ainsi que les éléments observables servent à la construction des outils d'évaluation.

Les moyens et les outils d'évaluation

Selon l'objet d'évaluation et l'intention de l'enseignante ou de l'enseignant, un ou des moyens d'évaluation sont ciblés : observation, entretien, tâche menant à une production. En fonction

des moyens choisis, un ou des outils d'évaluation sont conçus ou adaptés dans le but de recueillir des données sur la ou les compétences évaluées. Ces outils comportent les critères d'évaluation retenus ainsi que les éléments observables. D'autres sont prévus pour consigner l'information utile à la régulation des interventions.

L'évaluation de l'acquisition des éléments d'apprentissage

Les éléments d'apprentissage, qu'il s'agisse de connaissances, d'habiletés, de stratégies, de procédures ou de techniques, peuvent être enseignés à l'intérieur des SAE pour donner plus de sens aux apprentissages, ou de façon décontextualisée lorsque nécessaire. Les activités visent à faire acquérir aux élèves les ressources nécessaires à la réalisation des tâches et à enrichir leur répertoire. L'évaluation peut porter sur des éléments d'apprentissage déterminés lorsque l'enseignante ou l'enseignant juge avoir besoin de plus d'information pour ajuster ses interventions. Elle ou il peut faire l'évaluation en questionnant oralement les élèves, en les observant ou en leur proposant des exercices dont les degrés de difficulté sont progressifs.

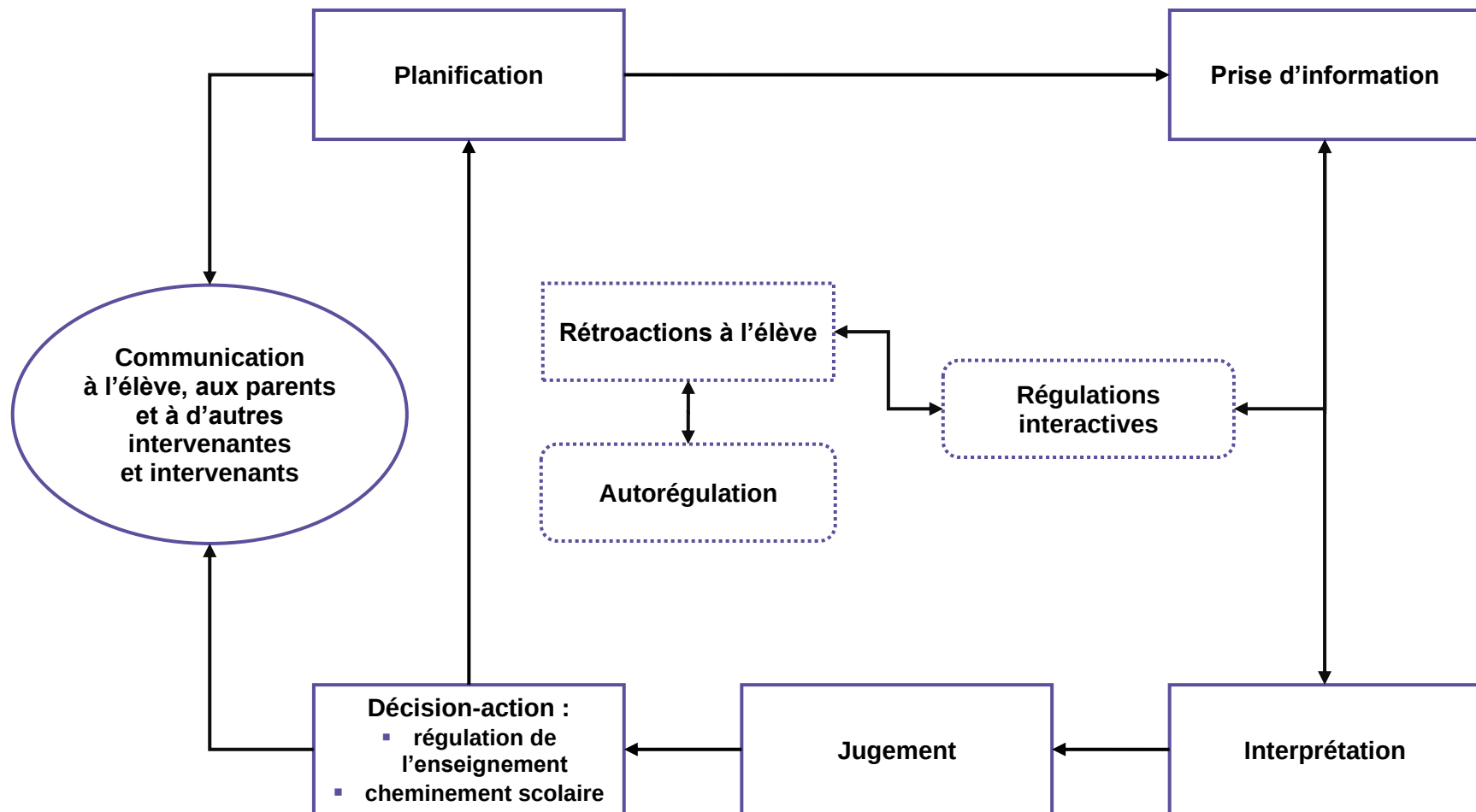
UN PROCESSUS D'ÉVALUATION RIGoureux ET SOUPLE

Pour rendre compte de l'évolution de l'élève au regard du développement des compétences et de l'acquisition des ressources nécessaires pour les exercer, l'enseignante ou l'enseignant doit

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. La perspective de l'évaluation à titre d'aide à l'apprentissage doit se refléter à toutes les étapes du processus, tant dans le choix des outils que dans la façon d'interpréter l'information et de la communiquer. L'enseignante ou l'enseignant recueille des données et les interprète pour décider où en est l'élève dans ses apprentissages pour préciser ceux qui restent à réaliser et les façons d'y arriver.

Bien que le processus d'évaluation comporte des étapes définies, il est itératif plutôt que linéaire, 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, dans le cadre d'une SAE, les étapes d'interprétation et de jugement sont concomitantes, et la décision est immédiate. La figure 2 illustre le processus d'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage et la relation avec les communications à divers destinataires. Les caractéristiques de chacune des étapes sont ensuite présentées. La section 1.4 est consacrée au jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant en raison de la valeur qui lui est accordée dans la Politique d'évaluation des apprentissages.

Figure 2 : Processus d'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage



Planification

L'évaluation vise essentiellement à soutenir la progression de l'élève. C'est dans une perspective d'aide à l'apprentissage que la planification est établie. Pour assurer la rigueur de la planification, il s'agit d'abord de circonscrire les compétences et les éléments d'apprentissage dans le respect du programme éducatif CAPS-II, des capacités de l'élève et de ses besoins. Les compétences et les éléments d'apprentissage seront les objets d'apprentissage et d'évaluation au cours d'une période donnée et serviront à choisir ou à élaborer des activités d'apprentissage différenciées selon les capacités des élèves. Puis, il convient de déterminer les moments et les outils pour la prise d'information et son interprétation, le jugement ainsi que la décision-action. La planification gagne en qualité quand elle est établie en collaboration avec les autres personnes qui interviennent auprès de l'élève. La collaboration favorise non seulement l'adhésion aux visées du programme, mais assure également la cohérence des activités d'enseignement et d'évaluation. La concertation entre les enseignantes et les enseignants facilite le suivi des élèves au cours d'une année et d'une année à l'autre, au regard du développement des compétences, de la prise en compte des domaines de vie et des éléments d'apprentissage. Des éléments de la planification sont communiqués à l'élève, aux parents ainsi qu'aux intervenantes et intervenants concernés, à des moments propices et au moyen d'outils adaptés à chacun.

Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, la planification doit non seulement être rigoureuse, mais elle doit conserver une certaine souplesse, si bien qu'elle sera ajustée à des moments opportuns.

L'enseignante ou l'enseignant peut modifier en tout temps sa planification pour apporter une aide spécifique dont l'élève a besoin ou pour tirer parti d'un événement pouvant être la source d'une activité non prévue. Elle ou il évalue régulièrement la pertinence des moyens mis en place pour l'élève dans le plan d'intervention et les ajuste, au besoin, de façon à soutenir la progression de ses apprentissages.

Prise d'information et interprétation

La prise d'information consiste à recueillir de l'information pertinente et suffisante et à leur donner un sens en les interprétant pour appuyer le jugement. La pertinence de l'information tient à la cohérence entre les moyens d'évaluation utilisés et l'objet à évaluer. Elle exige la compréhension du sens de la compétence ainsi que des critères d'évaluation qui y sont associés, et la connaissance des moyens de la développer. Pour recueillir des données pertinentes du développement des compétences, il est nécessaire de prévoir des situations qui mettent l'élève en action et l'amènent à mobiliser des ressources de manière plus ou moins autonome selon ses capacités, dans le but de réaliser des tâches significatives. La prise d'information dans le cadre d'activités qui portent sur des éléments d'apprentissage peut s'avérer utile et faciliter la régulation de l'enseignement.

L'information est considérée comme suffisante lorsque l'enseignante ou l'enseignant dispose de données qui lui permettent de porter un jugement et de prendre des décisions. L'élève doit avoir eu des occasions suffisantes d'exercer ses compétences et de les démontrer. Le nombre de situations à mettre en place pour recueillir de l'information peut être différent selon le profil des élèves. Il dépend de leurs caractéristiques, de leurs acquis et de leurs besoins. Pour certains élèves, il peut être nécessaire de faire plus d'observations ou de leur poser des questions supplémentaires parce que l'information disponible est insuffisante pour porter un jugement éclairé.

L'observation est un moyen de prise d'information à privilégier par les enseignantes et 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. L'observation est parfois le principal moyen d'obtenir des données sur l'apprentissage des élèves utilisant des formes de communication non verbales. Réaliser des vidéos est un autre moyen efficace de prise d'information sur les apprentissages des élèves ayant de graves difficultés. Les vidéos permettent aux enseignantes et enseignants d'avoir plus de temps pour réfléchir à leur évaluation et d'échanger avec d'autres intervenantes et intervenants à partir des preuves documentaires recueillies.

Il est également nécessaire d'échanger avec l'élève pour recueillir de l'information. Toutefois, les entretiens avec l'élève ne sont efficaces que si les questions sont formulées de façon à lui laisser suffisamment de temps pour y répondre, et si elles sont accessibles et compréhensibles. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant utilise des gestes et des stimuli visuels et accepte plusieurs modes de réponse.

La prise d'information peut se faire de façon non formelle. Pendant les activités habituelles, il suffit à l'enseignante ou à l'enseignant d'observer et de questionner l'élève pour obtenir l'information qui lui permettra d'intervenir efficacement. Ces moyens d'évaluation, spontanés et non instrumentés, donnent lieu à des régulations interactives qui permettent de fournir rapidement à l'élève des rétroactions qui lui sont nécessaires pour poursuivre sa tâche ou améliorer le processus suivi. Ces rétroactions contribuent à développer chez l'élève sa capacité à s'autoréguler. Elles permettent aussi à l'enseignante ou à l'enseignant d'ajuster immédiatement son action pédagogique, telle que préciser une consigne, ajouter des explications, etc.

Même si la prise d'information non instrumentée s'avère utile et 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 être employés dans plusieurs situations, ce qui crée un cadre de travail stable favorisant les échanges entre les personnes qui interviennent auprès de l'élève.

Les observations portant sur les apprentissages de l'élève sont consignées au fur et à mesure, et ses productions les plus pertinentes sont conservées; ainsi, elles sont accessibles au moment opportun. Le journal de bord de l'enseignante ou de l'enseignant ou le dossier d'apprentissage de l'élève sont les outils les plus employés. Il s'avère souvent efficace d'utiliser en complémentarité différents outils pour consigner l'information. De façon générale, il est reconnu que la combinaison de plusieurs outils est importante pour apporter de la rigueur à la démarche et de la précision au jugement.

Pendant une situation d'apprentissage et d'évaluation, l'interprétation et le jugement se font dans l'action, et la décision qui en découle se traduit par des ajustements immédiats. Avant la remise des bulletins ou à des moments propices, l'interprétation de l'information recueillie au cours d'une période donnée est nécessaire pour que l'enseignante ou l'enseignant soit en mesure de porter un jugement sur les apprentissages effectués. Il lui faut alors procéder à l'analyse des observations consignées et les synthétiser dans le but de porter un jugement. L'information recueillie au cours d'une seule situation n'est pas fiable pour que l'enseignante ou l'enseignant puisse juger du développement d'une compétence et pour prendre une décision.

Jugement

Porter un jugement consiste à situer les apprentissages de l'élève par rapport à un point de référence : les critères d'évaluation dans une situation d'apprentissage et d'évaluation ou les échelles des niveaux de compétence à des moments stratégiques. Les critères d'évaluation traduits en éléments observables et adaptés aux caractéristiques de la situation permettent de repérer les forces et les difficultés de l'élève qui sont exploitées pour réguler l'enseignement. Quant aux échelles des niveaux de compétence présentées dans la deuxième partie du guide, elles permettent de situer globalement les apprentissages de l'élève. Elles sont utiles au moment de porter un jugement sur le niveau de développement des compétences de l'élève. Le jugement doit traduire le mieux possible la progression de l'élève. Il s'agit de tirer une conclusion concernant ses apprentissages sur la base de l'information recueillie et en tenant compte de certaines considérations, comme le temps alloué, les ressources mises à sa disposition et le soutien qui lui a été apporté.

Comme aux autres étapes du processus, la collaboration entre les enseignantes et enseignants qui développent une même compétence s'avère importante. Elle permet de comparer les informations, de discuter de leur interprétation et de porter des jugements éclairés et fondés à partir d'une compréhension des éléments constitutifs du programme.

Décision-action

Lorsque le jugement est porté, l'enseignante ou l'enseignant doit prendre une décision. L'élève peut participer à cette étape en contribuant à déterminer des défis à relever dans les prochaines activités. Les décisions sont surtout de nature pédagogique, donc orientées vers la régulation de l'enseignement. Des hypothèses sur les interventions à faire sont formulées, en fonction des forces de l'élève et des éléments à améliorer. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant a jugé qu'une ou un élève manifeste peu de progrès depuis un certain temps concernant la compétence à communiquer. Pour l'aider à progresser, l'enseignante ou l'enseignant amène l'élève à développer des stratégies afin qu'elle ou il utilise efficacement son outil d'aide à la communication et s'en serve davantage. La décision de fournir à l'élève des mesures de soutien particulières peut nécessiter la collaboration d'une ou d'un spécialiste, comme une personne-ressource dans le domaine des technologies de l'information et de la communication. Dans certains cas, les décisions sont de nature pédagogique et administrative, entre autres quand la décision implique d'intégrer l'élève dans un autre groupe qui répond davantage à ses besoins.

Communication

La décision-action conduit toujours à une communication qui doit favoriser l'intervention pédagogique. Au cours d'une situation d'apprentissage et d'évaluation, la communication à l'élève peut être immédiate ou différée. L'information relative aux apprentissages effectués au cours d'une période donnée est communiquée à l'élève, aux parents et, au besoin, à d'autres intervenantes ou intervenants concernés, 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. La variété et la clarté des moyens utilisés permettent de suivre les progrès de l'élève.

UN JUGEMENT PROFESSIONNEL ÉCLAIRÉ

Dans la Politique d'évaluation des apprentissages, le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant est considéré comme la pierre angulaire de l'évaluation des apprentissages. Cette orientation confirme le fait que l'évaluation des élèves est un acte professionnel en raison des décisions importantes qui en découlent. L'exercice du jugement professionnel en enseignement n'est pas nouveau. Cependant, l'évaluation des compétences et la différenciation pédagogique demandent un renouvellement des pratiques évaluatives et requièrent qu'une plus grande place soit accordée au jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant. Vu son importance, la présente section traite de l'exercice du jugement professionnel et vise à mieux cerner certaines de ses caractéristiques et les moyens à prendre pour accroître sa qualité.

L'exercice du jugement professionnel

Le jugement est un processus interprétatif complexe et incontournable dans la prise de décision, et ce, dans tous les champs de l'activité humaine. Il est complexe parce qu'il fait appel à la capacité de la personne qui évalue – dans le cas présent, l'enseignante ou l'enseignant – de donner du sens à des situations en prenant en compte des acteurs sociaux, des valeurs liées à la profession, des cultures d'établissement et des critères. L'exercice du jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant englobe l'exercice du jugement critique et du jugement éthique. La dimension critique comprise dans le jugement professionnel se traduit par une recherche de la plus grande objectivité possible. L'objectivité est liée à la capacité et à la volonté de mettre de côté ses croyances, ses préférences et ses valeurs par rapport au sujet traité. La dimension éthique appelle à la transparence et à la responsabilisation. Elle se manifeste par des comportements autorégulés de l'enseignante ou de l'enseignant, qui l'aident à comprendre, à réfléchir, à choisir ce qui est préférable pour chaque élève.

Comme l'indique la Politique d'évaluation des apprentissages, le jugement professionnel est au cœur du processus d'évaluation. L'enseignante ou l'enseignant exerce son jugement professionnel dans la planification des moyens appropriés à la prise de décision et dans l'interprétation des données formelles et informelles qui la ou le conduit à porter un jugement sur les apprentissages des élèves. Ce jugement est l'aboutissement du processus d'évaluation, qui fait appel aux capacités de réflexion et d'autocritique de l'enseignante ou de l'enseignant, à chacune des étapes.

Le jugement professionnel ne se limite pas à l'évaluation des apprentissages des élèves, mais fait aussi référence à plusieurs gestes professionnels qui exigent des prises de décision d'ordre divers. L'enseignante ou l'enseignant prend des décisions relatives aux différentes approches pédagogiques à privilégier, au choix de la meilleure intervention pédagogique à utiliser pour l'élève, à la façon d'aborder un parent pour communiquer des informations à propos de son enfant. L'enseignante ou l'enseignant peut également décider des moyens à mettre en place pour rassurer les élèves, sachant que le fait d'être observé ou questionné est susceptible de leur occasionner du stress, selon les expériences vécues antérieurement à l'école ou ailleurs.

Des moyens pour accroître la qualité du jugement professionnel

Le respect des valeurs retenues dans la Politique d'évaluation des apprentissages, le recours à des pratiques d'évaluation reconnues efficaces et la mise en place d'échanges professionnels entre les enseignantes et enseignants font partie des moyens préconisés pour accroître la qualité du jugement professionnel. Ces moyens permettent que l'évaluation joue véritablement son rôle de soutien à l'élève, en étant plus juste, plus transparente et plus rigoureuse.

Le respect des valeurs propres à l'évaluation des apprentissages

Une évaluation de qualité suppose d'abord que les valeurs propres à l'évaluation des apprentissages soient respectées. La justice, l'égalité et l'équité, qui sont les valeurs fondamentales retenues dans la Politique d'évaluation des apprentissages, sont interreliées. En l'absence d'égalité et d'équité, il ne peut y avoir de justice. À ces valeurs s'en ajoutent trois autres, de nature instrumentale, soit la cohérence, la rigueur et la transparence, qui ont des retombées concrètes sur les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant.

La cohérence suppose que l'évaluation est directement liée à l'apprentissage et au programme qui l'encadre. Il est donc essentiel de tenir compte des éléments que contient le programme, notamment les compétences, les éléments d'apprentissage des domaines et les critères d'évaluation. De plus, la cohérence exige qu'il y ait toujours un rapport étroit entre ce qui est évalué et ce qui a fait l'objet d'apprentissage.

La rigueur se traduit par une évaluation soucieuse d'exactitude et de précision pour un jugement le plus juste possible, ce qui nécessite :

- la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation adaptées à la capacité des élèves et conformes au programme;
- l'utilisation d'outils d'évaluation appropriés aux situations;
- la consignation suffisante d'informations pertinentes;
- l'interprétation en cohérence avec les critères d'évaluation;
- une prise de décision menant à des actions qui vont servir à faire progresser l'élève.

La transparence implique que l’enseignante ou l’enseignant fasse connaître à l’élève ce qui est attendu sur le plan des apprentissages ainsi que les critères et les exigences qui seront appliqués. Elle se traduit aussi par la nécessité d’expliquer à l’élève et aux parents les jugements et les décisions concernant ses apprentissages. L’information doit être accessible et compréhensible pour les destinataires. Une information de qualité doit aussi être accessible aux autres intervenantes ou intervenants concernés, selon la situation.

La mise en œuvre des pratiques d’évaluation reconnues efficaces

Pour accroître la qualité du jugement professionnel des enseignantes et enseignants, des pratiques d’évaluation sont reconnues efficaces tant par la communauté scientifique que par les acteurs scolaires. Elles s’appliquent à différentes étapes du processus d’évaluation. Certaines concernent davantage la planification et d’autres, l’interprétation et le jugement.

S’appuyer sur les références officielles

Pour exercer son jugement professionnel, l’enseignante ou l’enseignant est fidèle aux orientations de la Politique d’évaluation des apprentissages. Elle ou il se réfère au programme et aux normes et modalités d’évaluation des apprentissages établies par l’équipe-école. Le recours à ces références contribue à la régulation de l’enseignement et favorise la concertation entre les enseignantes et enseignants. Il est dans leur intérêt et dans celui des élèves de faire en sorte que le jugement professionnel puisse s’appuyer sur un certain nombre de références communes qui réduisent les possibilités d’interprétation.

Mettre en relation les données recueillies

Dans une approche par compétences, l’exercice du jugement professionnel de l’enseignante et de l’enseignant se fonde sur des tâches réalisées dans des contextes différents qui auront permis à l’élève de développer ses compétences. Les données sur les apprentissages de l’élève sont recueillies à différents moments à l’aide d’outils d’évaluation variés. Une mise en relation des différentes données ainsi recueillies est nécessaire pour saisir la complexité des apprentissages réalisés. Selon le but poursuivi, l’enseignante ou l’enseignant peut comparer les données recueillies :

- à l’aide de moyens et d’outils d’évaluation variés;
- à différents moments sur une période donnée;
- par d’autres intervenantes et intervenants.

La mise en relation des données recueillies dans différents contextes augmente l’objectivité en diminuant, notamment, un éventuel biais causé par une approche particulière. Or, aucun moyen de recueillir des données n’est parfait. Par exemple, l’observation ne peut, à elle seule, témoigner des apprentissages de l’élève. De plus, la mise en relation des données recueillies ajoute de la profondeur à leur interprétation et permet de mieux juger des acquis. Cette façon de procéder enrichit le portrait de l’élève, en mettant en évidence des forces et des faiblesses qui ne ressortiraient pas autrement. Il ne suffit pas d’avoir des données en quantité suffisante, encore faut-il qu’elles soient détaillées et nuancées.

Réduire l'inévitable subjectivité

Évaluer, c'est donner du sens aux données recueillies. Il y a donc là une part inévitable de subjectivité. En effet, les jugements de l'enseignante et de l'enseignant relèvent d'aspects inconscients : ses valeurs personnelles, ses croyances en éducation, son expérience, sa formation. Des facteurs extérieurs influencent aussi son jugement. Sa connaissance des caractéristiques personnelles de l'élève et de ses résultats antérieurs, son environnement de travail ou son état de fatigue sont les plus connus. Le jugement professionnel est donc subjectif en raison de la présence du sujet qu'est l'évaluatrice ou l'évaluateur. Il est important d'en prendre conscience, de l'accepter et d'adopter des moyens susceptibles de réduire la subjectivité.

Faire preuve de collaboration

La collaboration entre les enseignantes et enseignants est un moyen de soutien, de validation ou d'ajustement du jugement en matière d'évaluation. Lorsque le processus d'évaluation est partagé entre les personnes qui interviennent auprès de l'élève, les apports de chacune permettent de l'améliorer, et ce, au bénéfice de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'élève. La crédibilité des jugements portés sur les apprentissages de l'élève s'en trouve accrue et la décision, plus fondée. La prise de décision ne devrait pas dépendre de la seule personne qui a interprété les données recueillies et jugé de la progression de l'élève. La collaboration entre les personnes qui interviennent auprès de l'élève ne diminue en rien la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant, à qui il incombe d'attribuer les résultats qui sont portés au bulletin.

Les échanges professionnels entre les enseignantes et enseignants dans le cadre de rencontres formelles sont une autre forme de collaboration. L'équipe-école peut prévoir des moments de rencontres pour les échanges professionnels, par exemple dans ses normes et modalités d'évaluation des apprentissages. Ces moments peuvent servir à mettre en commun des réflexions et à résoudre des problèmes liés aux pratiques évaluatives, ou déboucher sur une production d'outils divers. Les rencontres permettent aux enseignantes et enseignants de s'approprier les changements de pratiques souhaités dans le cadre de la mise en œuvre d'un nouveau programme et d'accroître leurs habiletés liées à l'exercice du jugement.

CHAPITRE 2

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

CHAPITRE 2 – DES OUTILS POUR INTERPRÉTER L'INFORMATION : LES ÉCHELLES DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Dans le cadre du programme éducatif CAPS-II, l'évaluation vise à apporter aux élèves le soutien nécessaire pour qu'elles et ils développent leurs compétences. Suivre les progrès des élèves sur un an, et à plus forte raison sur plusieurs années, peut s'avérer difficile si les enseignantes ou les enseignants ne disposent pas de repères concernant le développement des compétences. Les échelles des niveaux de compétence ont été élaborées dans le but de les soutenir et de leur fournir des références communes pour l'évaluation des six compétences du programme. Les échelles sont représentatives d'éléments importants du programme et sont le fruit d'une collaboration avec des enseignantes et des conseillères pédagogiques expérimentées ainsi que des spécialistes du domaine de la déficience intellectuelle.

Les échelles permettent d'interpréter l'information consignée et de porter un jugement global sur les apprentissages des élèves afin de situer l'évolution de leurs compétences. L'utilisation périodique des échelles des niveaux de compétence aide les enseignantes et enseignants à décider de l'ajustement à apporter à leurs interventions pédagogiques ainsi qu'à fixer des cibles réalistes pour les élèves. Dans cette perspective, les échelles s'inscrivent essentiellement dans une logique d'aide à l'apprentissage.

PRÉSENTATION DU MODÈLE

La structure des échelles

Les échelles associées à chaque compétence sont élaborées selon une même structure. Elles comprennent cinq niveaux, allant de *Compétence émergente* à *Compétence marquée*, qui correspondent aux grandes étapes du développement de la compétence. Les descriptions des niveaux se présentent sous la forme de portraits relativement concis de ce que les élèves peuvent faire à chaque niveau. La première phrase de chaque niveau a un caractère englobant. Elle donne un aperçu du niveau de compétence en précisant le ou les contextes dans lesquels les élèves sont placés pour la démontrer, soit un contexte habituel, familier ou nouveau. Les énoncés qui suivent en précisent le sens. À chacun de ces niveaux est rattachée une échelle qualitative comportant les cotes A, B, C et D qui permet 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 3 illustre la structure de cet outil.

Figure 3 : Structure de l'échelle de niveaux de compétence

Niveau 5 A B C D	Compétence marquée
Niveau 4 A B C D	Compétence assurée
Niveau 3 A B C D	Compétence intermédiaire
Niveau 2 A B C D	Compétence élémentaire
Niveau 1 A B C D	Compétence émergente

**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

Les contextes

Le contexte comprend les conditions dans lesquelles se trouve l'élève pour développer ses compétences et acquérir des éléments d'apprentissage. Ces conditions incluent plusieurs variables, mais les personnes que l'élève rencontre et l'environnement physique dans lequel elle ou il est placé sont les plus susceptibles d'influencer son action. C'est pourquoi ces deux variables ont été retenues pour délimiter les contextes.

L'élève interagit avec plusieurs personnes : des proches, des connaissances et des inconnus. Les personnes considérées comme des proches sont celles que l'élève côtoie régulièrement ou très souvent, et avec lesquelles elle ou il entretient des liens étroits : famille, autres personnes de sa résidence, enseignante ou enseignant, éducatrice ou éducateur spécialisé, camarades de classe, amies et amis, amoureuse ou amoureux, etc.

L'élève interagit moins souvent avec d'autres personnes. Elle ou il les rencontre périodiquement et entretient des liens sociaux avec elles. Ces personnes font partie des connaissances de l'élève : concierge de l'école, personne désignée pour accompagner les élèves pendant les sorties, superviseure ou superviseur et collègues dans le cadre d'un stage, partenaires de jeu au centre de loisirs, personnel habituel d'un commerce de proximité, ergothérapeute, etc.

D'autres personnes sont des inconnues parce que l'élève interagit avec elles de manière passagère ou pour la première fois. Il peut s'agir d'une personne issue des arts de la scène qui est de passage à l'école, du personnel d'un commerce ouvert récemment, d'une passagère ou d'un passager dans l'autobus, de l'animatrice ou de

l'animateur d'une nouvelle activité, de la ou du responsable des stages dans une entreprise, etc. Une personne inconnue de l'élève au départ pourra faire partie de ses connaissances si des rencontres ont lieu périodiquement. Par exemple, une superviseure ou un superviseur de stage en milieu de travail devient, avec le temps, une connaissance, de même que toute personne inconnue de l'élève lors d'une première rencontre.

L'environnement physique englobe le lieu et son aménagement. L'élève fréquente différents lieux. Certains lui sont connus parce qu'elle ou il les fréquente régulièrement et que leur aménagement demeure le même (ex. : classe, cour d'école), tandis que d'autres lui sont moins connus parce qu'elle ou il ne s'y rend qu'à l'occasion (ex. : bibliothèque municipale, bureau de l'infirmière à l'école, parc avoisinant). Un lieu connu de l'élève peut lui sembler moins connu lorsque son aménagement a été modifié, par exemple quand le mobilier, les équipements ou les repères visuels de la classe-atelier qu'il fréquente régulièrement ont été déplacés.

Les précisions apportées précédemment permettent d'établir les caractéristiques des contextes dans lesquels les élèves seront placés pour développer leurs compétences : un contexte habituel, un contexte familial et un contexte nouveau.

- Un **contexte est habituel** lorsque les conditions dans lesquelles l'élève est placé sont celles rencontrées régulièrement. Les personnes qui interagissent avec l'élève font partie de ses proches, et l'environnement physique où se déroule l'action lui est connu.

- Un **contexte est familier** lorsque les conditions dans lesquelles l'élève est placé sont semblables à celles rencontrées périodiquement. Les personnes qui interagissent avec l'élève sont des connaissances, ou l'environnement physique où se déroule l'action lui est moins connu.
- Un **contexte est nouveau** lorsque les conditions dans lesquelles l'élève est placé sont inhabituelles. Les personnes qui interagissent avec l'élève et l'environnement physique où se déroule l'action lui sont inconnus.

Les caractéristiques des trois contextes posent des balises d'ordre général. Il convient d'analyser le contexte particulier d'une situation d'apprentissage et d'évaluation au regard des expériences antérieures de l'élève, pour qui un contexte nouveau peut devenir, avec le temps, un contexte familier.

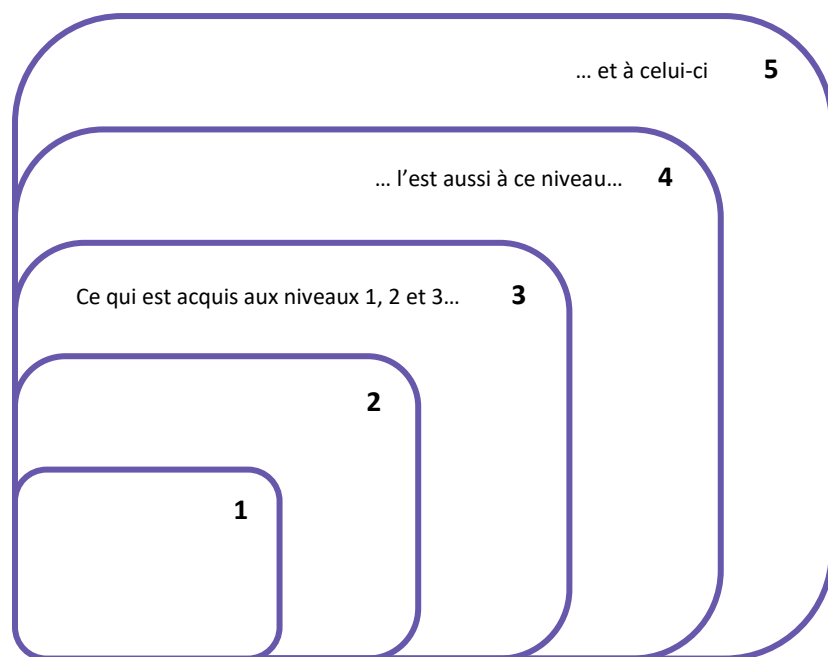
D'une manière générale, les élèves apprennent à exercer leurs compétences dans des contextes habituels. Au fur et à mesure qu'elles ou ils développent leurs compétences, il importe toutefois de leur donner des occasions de les exercer dans des contextes familiers. Selon leurs capacités, et avec le soutien requis, les élèves devraient avoir de nombreuses occasions de développer leurs compétences dans des contextes nouveaux. Les contextes nouveaux offrent aux élèves davantage de possibilités de développer et de mettre à profit leurs capacités d'ajustement. Rappelons que la définition retenue pour la compétence renvoie à la capacité de transfert des apprentissages, qui suppose que les élèves pourront réinvestir ceux-ci efficacement dans des contextes variés.

Les niveaux de compétence

L'échelle associée à chaque compétence comporte cinq niveaux, qui correspondent 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 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, comme l'illustre la figure 4. Par exemple, la description du niveau de compétence 3 englobe celles des niveaux 1 et 2, sans que les manifestations propres à ces niveaux soient répétées.

Figure 4 : Le caractère inclusif des échelles



Les échelles des niveaux de compétence établissent des jalons qui permettent de situer l'élève dans le développement de ses compétences tout au long de sa formation. Toutefois, les niveaux de compétence ne peuvent pas être associés à l'âge de l'élève. Le processus d'apprentissage est continu et individuel. Il n'existe pas deux élèves qui ont exactement les mêmes compétences ou qui les développent de la même façon.

Le degré de soutien apporté par l'adulte

Au moment de déterminer le niveau de compétence de l'élève, l'enseignante ou l'enseignant doit considérer l'autonomie qu'elle ou il a démontrée pendant les situations d'apprentissage et d'évaluation. Une échelle associée à chaque niveau de compétence permet d'en rendre compte. Avant de présenter cette échelle, il est important de rappeler les conditions d'exercice d'une compétence, afin de préciser ce qui est attendu de l'élève en matière d'autonomie. Pour développer et démontrer une compétence, l'élève doit accomplir des tâches signifiantes d'une certaine complexité, dont la durée est variable. La tâche à accomplir correspond à un défi réaliste, et les conditions de réalisation se rapprochent de celles rencontrées dans la vie quotidienne ou au travail. L'élève peut recourir à différentes ressources matérielles, et demander de l'aide ou des rétroactions. À des moments jugés opportuns, l'enseignante ou l'enseignant interagit avec l'élève, sans faire d'intervention pour l'aider à accomplir la tâche. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut :

- poser des questions sans orienter l'élève vers une réponse (ex. : « Qu'est-ce que tu pourrais améliorer? »);
- l'encourager à persévérer par un geste ou une parole, valider son travail;
- exercer une surveillance bienveillante pour rassurer l'élève;
- faire un rappel :
 - pour recentrer son attention sur la tâche (ex. : pointer l'outil de gestion du temps, pointer l'affiche illustrant les règles de sécurité);
 - pour évoquer une tâche semblable accomplie récemment.

La possibilité d’avoir recours à des ressources matérielles et humaines encourage l’élève à persévérer et contribue à développer chez elle ou chez lui des comportements autorégulés. Ces conditions de réalisation l’aident à donner sa pleine mesure. Elles s’apparentent à celles rencontrées dans la vie quotidienne, et même dans un milieu de travail. Il est donc nécessaire de mettre en place ces conditions au cours de la formation de l’élève.

Même si l’élève est placé dans les conditions optimales pour démontrer une compétence, elle ou il peut avoir besoin du soutien d’un adulte à différentes étapes de réalisation de la tâche. Le soutien correspond à de l’aide apportée à l’élève par une ou un adulte expert. L’adulte effectue une intervention qui rend possible ou plus facile pour l’élève la tâche qu’elle ou il tente d’accomplir. L’adulte lui apporte alors un concours indispensable quand elle ou il en a vraiment besoin. Le soutien apporté à l’élève peut être minimal ou important; il peut aller d’un geste qui l’aide à compléter la tâche jusqu’à accomplir une étape à sa place. Ces interventions visent à lui offrir un soutien adapté à ses besoins pour qu’il soit capable de mener à terme une tâche dans une situation donnée et qu’il devienne progressivement apte à l’accomplir sans le soutien de l’adulte. Les types de soutien que peut apporter l’adulte à l’élève, présentés selon un ordre croissant d’importance, sont définis dans le tableau 1.

Tableau 1 : Types de soutien apporté à l’élève, présentés selon un ordre croissant d’importance

L’ADULTE EXPERT SOUTIENT L’ÉLÈVE EN LUI APPORTANT DE L’AIDE	
Soutien gestuel	
Faire un ou des gestes pour donner à l’élève une brève indication qui l’aide à accomplir la tâche (ex. : pointer une image ou un pictogramme dans une procédure pour lui indiquer là où elle ou il est rendu, pointer l’outil à choisir ou la procédure à suivre pour accomplir la tâche, indiquer une direction).	
Soutien verbal	
- Poser des questions qui orientent l’élève vers une réponse (ex. : lui demander quelles sont les phrases à dire quand elle ou il rencontre une personne, lui demander quel est le symbole qui indique qu’un site est sécuritaire). - Donner une indication (ex. : nommer l’outil à choisir ou la procédure à suivre, nommer le symbole qui indique qu’un site est sécuritaire). - Rappeler à l’élève quoi faire ou quoi dire (ex. : dire à l’élève comment utiliser un outil ou quoi faire à l’une des étapes de la procédure, formuler une phrase à la place de l’élève).	
Soutien physique	
- Amorcer un geste que l’élève complète. - Accompagner physiquement l’élève pendant qu’elle ou il fait le geste. - Accomplir le geste pour l’élève.	

Dans une perspective de développement de l'autonomie, l'élève doit apprendre progressivement à mobiliser ses connaissances, des techniques connues et des stratégies apprises pour accomplir une tâche, sans le soutien de l'adulte. Le soutien diminue graduellement en fonction des progrès de l'élève, pour cesser quand elle ou il est prêt à accomplir la tâche sans aide. L'échelle rattachée à chaque niveau de compétence permet de témoigner de la progression de l'élève. Cette échelle montre que le progrès de l'élève au regard du développement d'une compétence ne consiste pas seulement à passer à un niveau supérieur. Le progrès se manifeste également à l'intérieur d'un niveau, au fur et à mesure que le soutien apporté par l'adulte diminue.

L'échelle comporte quatre échelons (A, B, C, D) et elle est applicable à chaque niveau de compétence.

- 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, l'élève qui exerce sa compétence sans le soutien de l'adulte ne reçoit aucune aide. L'élève 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.

L'échelle permet de mesurer l'autonomie de l'élève en fonction du nombre de fois qu'elle ou il a reçu de l'aide. Elle n'informe pas sur la nature de l'aide apportée à l'élève. Ce renseignement pertinent pourrait être communiqué dans la rubrique « Commentaires » du bulletin ou dans un autre document utilisé en classe pour informer les parents.

Quel que soit son niveau de compétence, l'élève peut, en tout temps :

- tirer profit des interactions avec l'enseignante ou l'enseignant, ou avec une personne-ressource (ex. : questions qui n'orientent pas l'élève vers une réponse, commentaires positifs, surveillance bienveillante, rappels);
- utiliser ses outils habituels pour exercer ses compétences (ex. : affiches, liste de mots, outils d'aide à la communication, outils d'aide à la lecture);
- solliciter de l'aide devant une difficulté ou demander des rétroactions, au besoin, manifestant ainsi un comportement autodéterminé.

À l'intérieur d'un niveau, le rythme de progression des élèves varie en raison de 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 :

- Une ou un élève demeure à l'échelon D du niveau 2 pendant un certain temps avant de passer directement à l'échelon B, ce qui montre ainsi un progrès marqué;
- Une ou un élève de niveau 1 progresse de façon régulière et franchit les quatre échelons;
- Deux élèves passent au niveau 4. L'un des élèves a besoin du soutien occasionnel de l'adulte pour accomplir la tâche (échelon B), alors que l'autre requiert le soutien constant de l'adulte à chaque étape (échelon D);
- Quand une ou un élève atteint les niveaux 4 et 5 de l'échelle, le soutien de l'adulte est lié à l'accomplissement de tâches plus complexes. Le soutien devrait aller en diminuant au fur et à mesure que l'élève développe la compétence, comme dans les autres niveaux.

L'élève qui accomplit une tâche sans le soutien de l'adulte manifeste certes de l'autonomie. Toutefois, son autonomie ne se résume pas au nombre de fois qu'elle ou il a reçu de l'aide pour accomplir des tâches dans une situation d'apprentissage et d'évaluation. L'autonomie fait référence à la capacité de l'élève à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins. Cette conception de l'autonomie suppose que l'élève acquiert un large éventail d'habiletés et d'attitudes, notamment celles qui lui permettent d'apprendre à faire des choix ou de demander de l'aide ou des rétroactions au bon moment. L'élève montre ainsi sa motivation à apprendre et à mieux répondre à ses besoins.

ÉLABORATION DES ÉCHELLES

Dans le programme éducatif CAPS-II, l'évaluation porte sur les cibles de formation que constituent les compétences et a pour fonction l'aide à l'apprentissage. Chacun des élèves est amené à développer ses compétences selon ses acquis, ses capacités et ses besoins. Dans cette perspective, l'élaboration des échelles consiste donc à créer, pour les enseignantes et enseignants, des outils comportant pour chaque compétence différents niveaux de développement sur un continuum, sans que soit spécifié un niveau à atteindre au cours de la formation ou à la fin.

Le sens des six compétences prescrites dans le programme a servi de base pour l'élaboration des échelles. Dans un premier temps, pour chacune des compétences, des manifestations susceptibles de témoigner d'un certain niveau de développement de la compétence ont d'abord été générées, et ce, pour chacun des critères d'évaluation. Les manifestations jugées typiques de la compétence ont été sélectionnées et classées en cinq niveaux. Un texte suivi a été rédigé pour chacun d'eux. La première phrase présente les caractéristiques générales du niveau pour le situer dans la structure hiérarchique de l'échelle.

À certaines étapes de leur production, les échelles ont fait l'objet de consultations auprès de personnes expertes dans le domaine de la déficience intellectuelle et d'un comité formé d'enseignantes et de conseillères pédagogiques expérimentées. Ces consultations visaient deux objectifs : retenir des comportements significatifs dans le développement de chaque compétence et les positionner sur l'échelle à cinq niveaux. Les personnes expertes consultées devaient analyser la description de chaque niveau de l'échelle. Leurs commentaires et leurs suggestions ont permis de faire des ajustements. En ce qui concerne le comité d'enseignantes et de conseillères pédagogiques, des questionnaires ont été élaborés. Pour chaque compétence, le questionnaire comprenait la liste des énoncés formant la description de chaque niveau de compétence, présentés selon un ordre aléatoire. Les enseignantes et les conseillères pédagogiques consultées devaient estimer le niveau de compétence requis pour réaliser l'action décrite par chaque énoncé. Le tableau 2 illustre la façon dont se présentaient les énoncés dans les questionnaires.

Tableau 2 : Exemples d'énoncés intégrés au questionnaire pour la compétence *Communiquer*

COMMUNIQUER								
		Manifestations jugées typiques des élèves ayant atteint le niveau de compétence...					Manifestations...	
Manifestations		Compétence émergente	Compétence élémentaire	Compétence intermédiaire	Compétence assurée	Compétence marquée	À clarifier	À éliminer
Critère – Démonstration de la compréhension des messages reçus								
1	Ses réponses et ses réactions démontrent une compréhension des demandes, des consignes et des informations simples se rapportant aux activités de la vie quotidienne.	1	2	3	4	5		
2	Ses réponses et ses réactions démontrent une bonne compréhension des messages oraux qui lui sont adressés.	1	2	3	4	5		

Les enseignantes et les conseillères pédagogiques ont d'abord rempli les questionnaires individuellement avant de participer à une rencontre. En guise d'étude préparatoire à la rencontre, leurs réponses ont été analysées dans le but de cibler les opinions convergentes et divergentes quant au positionnement des énoncés sur l'échelle. Pour chaque compétence, une rencontre avec le comité réparti en deux groupes a permis aux participantes d'exprimer leur point de vue sur la pertinence, la clarté et le positionnement des énoncés sur l'échelle dans le but de prendre des décisions qui ralliaient le plus grand nombre. Certains énoncés ont été retirés, alors que d'autres ont été reformulés. Les indicateurs retenus dans les échelles ont été classés selon le niveau mentionné le plus souvent par les enseignantes et les conseillères pédagogiques. En guise de dernière étape, la nouvelle

version des échelles a fait l'objet d'une consultation auprès d'un groupe restreint d'enseignantes et de conseillères pédagogiques ayant participé au comité. Leurs commentaires ont permis de faire les derniers ajustements aux échelles.

Tout au long du processus d'élaboration des échelles, les critères suivants ont guidé le travail de rédaction :

- la conformité au Programme;
- la pertinence des éléments retenus;
- la clarté des descriptions;
- la cohérence à l'intérieur d'un niveau et entre les niveaux de compétence;

- le caractère observable des éléments retenus;
- la netteté des distinctions entre les niveaux de compétence;
- la cohérence entre les niveaux de compétence des six échelles.

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'utilisation des échelles requiert une connaissance approfondie du sens de la compétence, des critères d'évaluation et des éléments d'apprentissage. Pour une utilisation judicieuse des échelles, il est essentiel de s'approprier en complément le sens donné dans ce chapitre aux contextes habituels, familiers et nouveaux ainsi qu'au degré de soutien apporté par l'adulte.

La responsabilité du jugement sur l'état de développement des compétences de l'élève revient à l'enseignante ou à l'enseignant, mais il serait souhaitable qu'il y ait concertation avec les autres intervenantes ou intervenants. L'analyse de l'information consignée permet à l'enseignante ou à l'enseignant de se faire une représentation de la compétence de l'élève, qu'elle ou 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'enseignante ou l'enseignant pose

un jugement sur le degré de soutien 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 enseignantes et enseignants d'une école en favorisant la planification concertée des actions pédagogiques. De plus, si l'élève change d'école, la communication de son niveau de compétence à partir des échelles permet aux enseignantes et enseignants qui le reçoivent de poursuivre le travail amorcé en prenant en compte ses acquis.

Les échelles donnent des indications sur la complexité des tâches à proposer aux élèves et les ressources à mobiliser, selon leur niveau de compétence; néanmoins, elles ne remplacent pas le programme. Chaque échelle doit être comprise à la lumière du sens de la compétence, des composantes, des critères d'évaluation et des éléments d'apprentissage qui s'y rattachent. Dès lors, au moment de la planification, l'enseignante ou l'enseignant se réfère au programme pour déterminer les éléments à considérer pour le développement et l'évaluation des compétences.

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

CHAPITRE 3

La communication avec l'élève et les parents

CHAPITRE 3 – LA COMMUNICATION AVEC L'ÉLÈVE ET LES PARENTS

Dans le respect du principe de la transparence, la communication des apprentissages réalisés par l'élève constitue l'un des aboutissements du processus d'évaluation. En classe, l'enseignante ou l'enseignant informe régulièrement l'élève en lui donnant des rétroactions sur la qualité de ses productions et sur les progrès accomplis. En plus de fournir des rétroactions à l'élève, l'enseignante ou l'enseignant doit informer ses parents sur une base régulière. Les bulletins scolaires constituent le principal moyen de leur communiquer de l'information sur la progression de leur enfant dans le développement de ses compétences. Ils servent également à informer les intervenantes et intervenants ainsi que les gestionnaires concernés. Le bulletin est un moyen formel de communication; il s'agit d'une exigence énoncée dans le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.

Vu l'importance des parents dans le progrès des élèves, il est nécessaire que les écoles utilisent d'autres moyens de communication qui leur apportent plus de renseignements que ce que contient un bulletin. Ce sont des moyens de communication informels, dont l'usage doit être systématisé pour que les parents puissent en tirer parti pour aider leur enfant. Aucune information contenue dans le bulletin ne devrait surprendre l'élève et ses parents. L'utilisation d'une variété de moyens de communication autre que le bulletin peut assurer que cette situation ne se produise pas.

LE BULLETIN SCOLAIRE

Parmi les moyens de communication utilisés, le bulletin scolaire occupe une place importante, puisqu'il informe l'élève et ses parents de manière officielle sur les apprentissages faits au cours d'une période donnée. Bien qu'il soit rédigé selon des normes, le bulletin s'inscrit dans la fonction d'aide à l'apprentissage. Il permet de suivre les progrès de l'élève et éclairer les parents et les intervenantes et intervenants concernés sur les décisions à prendre pour l'aider dans son cheminement scolaire. Pour tenir compte de ces destinataires et de leurs besoins sur le plan de l'information, il est nécessaire que les renseignements communiqués dans le bulletin soient clairs, pertinents et suffisants, de manière à traduire de façon fiable les apprentissages réalisés par l'élève.

L'Instruction annuelle prescrit les modalités relatives au nombre de compétences à évaluer en fonction de chacune des étapes du calendrier scolaire. C'est dans le cadre de l'établissement de ses propres normes et modalités d'évaluation des apprentissages que l'école détermine les compétences à évaluer à chacune des étapes.

Les résultats inscrits à la section du bulletin prescrit par l’Instruction annuelle sont exprimés au moyen de deux cotes, selon la légende suivante :

Niveau de compétence

5 Compétence marquée
4 Compétence assurée
3 Compétence intermédiaire
2 Compétence élémentaire
1 Compétence émergente

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

Pour chaque compétence évaluée, le niveau de compétence de l’élève ainsi que le degré de soutien apporté par l’adulte sont indiqués. Des espaces sont prévus dans le bulletin pour permettre à l’enseignante ou à l’enseignant d’inscrire des commentaires pour expliciter les résultats de l’élève au regard du développement des compétences. Pour les formuler, l’enseignante ou 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 améliorer. Elle ou il peut aussi ajouter de l’information sur le type de soutien apporté, le contexte d’observation, les ressources mobilisées par l’élève et les défis à relever. La figure 5 présente des exemples de résultats et de commentaires inscrits au bulletin à la fin d’une année scolaire.

Figure 5 : Exemples de résultats et de commentaires pouvant être inscrits au bulletin à la fin d'une année scolaire

	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Communiquer	2	C			2	B
Commentaires Force : Votre enfant se fait comprendre par les personnes côtoyées régulièrement. Soutien apporté par l'adulte : Pointer l'outil d'aide à la communication à utiliser.						
	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Exploiter l'information					3	C
Commentaires Force : Votre enfant trouve des renseignements ou des produits qui l'intéressent dans les sources d'information souvent utilisée (ex. : la météo sur une application pour tablette, sa musique préférée sur un site Web connu d'elle ou de lui). Élément à travailler : Demander de l'aide pour consulter une nouvelle source d'information.						
	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Interagir avec les autres	3	C			3	B
Commentaires Force : Votre enfant entre en relation avec les personnes qu'elle ou il connaît bien en les saluant et en amorçant des conversations. Soutien apporté par l'adulte : Lui rappeler les comportements à adopter avec des personnes qu'elle ou il connaît moins.						

	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Agir avec méthode			4	C	4	C
Commentaires Force : Votre enfant accomplit des tâches en suivant toutes les étapes de la procédure. Élément à travailler : Trouver le matériel nécessaire avant de commencer la tâche et se référer davantage à l'horloge pour la terminer dans un délai raisonnable.						
	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Agir de façon sécuritaire			2	B	2	A
Commentaires Force : Votre enfant applique les règles de sécurité en suivant les consignes durant les tâches ou les activités souvent réalisées. Soutien apporté par l'adulte : Lui rappeler les consignes en utilisant des outils visuels.						
	Étape 1		Étape 2		Étape 3	
Participer à des activités contributives			2C	C	2	C
Commentaires Force : Votre enfant choisit d'expérimenter l'activité qui lui plaît le plus parmi celles qui lui sont proposées. Soutien apporté par l'adulte : Identifier pour elle ou lui une réussite et une difficulté rencontrées au cours de l'activité.						

LES AUTRES MOYENS DE COMMUNICATION

Pour les élèves ayant un plan d'intervention, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire prescrit d'informer les parents du cheminement de leur enfant au moins une fois par mois. Il appartient aux écoles de choisir les moments et les moyens de le faire. Toutefois, quel que soit le moyen choisi, il est essentiel que l'information sur les progrès et les difficultés de leur enfant leur soit transmise régulièrement entre la remise des bulletins et qu'elle soit structurée et significative.

La concertation entre les enseignantes et enseignants d'une école est souhaitable quant aux choix des moyens à mettre en place pour communiquer régulièrement avec les parents au sujet des apprentissages de leur enfant. Les parents comprendront plus facilement l'information transmise si elle présente des constances et des récurrences thématiques. Les moyens de communication choisis doivent être cohérents et réalistes. Il faut éviter de surcharger les parents en leur transmettant trop d'information, sinon la communication risque d'être peu utile. L'information doit être transmise de manière appropriée et aux moments opportuns. Les écoles s'assurent que les moyens choisis conviennent aux parents et qu'ils sont implantés durablement. L'école pourrait mettre en place un mécanisme pour réviser ses choix ou adapter les moyens en vigueur pour mieux communiquer avec les parents.

Les moyens de communication avec les parents ne sont reconnus efficaces qu'à certaines conditions. Il est à noter qu'un moyen de communication ne peut à lui seul les informer adéquatement de la variété et de la complexité des apprentissages faits par leur enfant. Il est souvent nécessaire d'utiliser plus d'un moyen de communication : commentaires écrits, annotations, dossier d'apprentissage, fiche synthèse, rencontres parents-élève.

Commentaires écrits et annotations sur les productions de l'élève et dans son agenda scolaire

L'enseignante ou l'enseignant peut consigner de l'information sur les productions de l'élève et dans son agenda de façon hebdomadaire ou plus régulièrement, selon les besoins. L'information au sujet de ses réussites et de ses difficultés doit être claire et précise pour que les parents soient en mesure de la comprendre.

Le dossier d'apprentissage

Le dossier d'apprentissage sert à consigner de l'information pour rendre compte des réalisations de l'élève et de ses progrès. Ce dossier peut prendre différentes formes, et son contenu varie selon les élèves. Certaines pièces sont choisies uniquement par l'enseignante ou l'enseignant, tandis que d'autres sont sélectionnées en collaboration avec l'élève. Pour soutenir l'élève, l'enseignante ou l'enseignant 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 de l'élève, puisqu'elle ou il doit faire des choix, apprécier ses propres

productions et en arriver progressivement à se fixer des objectifs avec du soutien. C'est ainsi que le dossier d'apprentissage constitue un soutien à l'évaluation, dont la fonction est l'aide à l'apprentissage.

Le dossier d'apprentissage peut servir de moyen de communication avec les parents. Pour être utile aux parents, il doit être organisé selon une logique évidente; l'information peut être regroupée par compétences ou par domaines, ou encore être présentée dans l'ordre chronologique. Il comprend des réalisations de l'élève qui témoignent du développement des compétences, par exemple des travaux, des photos ou des vidéos. Les éléments d'apprentissage évalués dans les différents domaines peuvent y être présentés. Il comprend aussi des rétroactions de l'enseignante ou de l'enseignant qui permettent aux parents de suivre les progrès de leur enfant. 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 contribuer à sa réussite. Bien utilisé, le dossier d'apprentissage s'avère l'outil le plus efficace pour suivre les progrès accomplis et constater des difficultés persistantes. Le dossier d'apprentissage peut être remis aux parents avant la remise des bulletins ou à d'autres moments jugés opportuns.

La fiche synthèse des apprentissages

L'enseignante ou l'enseignant peut faire une synthèse des apprentissages réalisés par l'élève au cours d'une période déterminée pour informer les parents. Les points forts de l'élève et les aspects à améliorer sont clairement présentés dans une fiche. Cette fiche peut comporter des commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant qui mettent en valeur des réalisations significatives de l'élève et des indications sur les connaissances, les habiletés, les stratégies, les procédures ou les techniques à travailler en priorité avec elle ou lui. La fiche synthèse peut être insérée dans le dossier d'apprentissage ou être transmise aux parents selon les besoins de l'élève.

Les rencontres avec les parents

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 d'y recourir lors des rencontres avec eux, en présence de l'élève, notamment au moment de la remise des bulletins. Les rencontres s'avèrent encore plus efficaces si l'élève y participe. Pour participer pleinement, l'élève doit être préparé et les parents, informés du déroulement de la rencontre.

Pour se préparer, l'élève révise son dossier d'apprentissage avec le soutien de l'enseignante ou de l'enseignant. L'élève ajoute ou enlève des réalisations et choisit celles à présenter à ses parents. Ses pièces préférées sont facilement identifiables, de manière qu'il ou elle les reconnaisse au moment de la rencontre. Pour s'exercer, l'élève peut présenter son dossier d'apprentissage à l'enseignante ou à l'enseignant, ou à un autre adulte qui fait office de parent et qui lui

pose des questions, le félicite ou lui demande des explications sur les difficultés éprouvées.

Pendant la rencontre, les échanges devraient porter sur le contenu du dossier d'apprentissage ou sur des échantillons de travaux qui illustrent les apprentissages maîtrisés et les difficultés, plutôt que sur les cotes au bulletin. L'élève présente son dossier d'apprentissage en pointant certaines réalisations à ses parents, qui sont invités à réagir. L'enseignante ou l'enseignant ajoute des informations, au besoin, ou répond aux questions des parents. Vers la fin de la rencontre, les parents prennent connaissance des défis que leur enfant aura à relever prochainement. Ils conviennent, avec leur enfant et l'enseignante ou l'enseignant, des moyens à prendre à la maison pour l'aider à les relever. Au terme de la rencontre, les parents et l'élève sont invités à donner leur appréciation : leur satisfaction, la fierté éprouvée, les ajustements à apporter au déroulement de la prochaine rencontre, etc.

CHAPITRE 4

L'évaluation de la compétence ***Participer à des activités contributives***

CHAPITRE 4 – L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE *PARTICIPER À DES ACTIVITÉS CONTRIBUTIVES*

Dans le cadre du programme éducatif CAPS-II, l'élève est amené à développer la compétence *Participer à des activités contributives*. Pour la développer, l'élève doit s'engager activement dans une démarche qui lui permet d'apprendre à choisir une activité contributive à sa portée, de l'expérimenter et de faire le point sur sa participation. Cette démarche correspond aux trois composantes de la compétence. À l'étape de l'expérimentation, l'élève fait des stages à l'école ou dans d'autres milieux. La durée des stages dépend des capacités de l'élève, de ses champs d'intérêt et des possibilités du milieu. Le développement de la compétence *Participer à des activités contributives* nécessite la collaboration de plusieurs intervenantes ou intervenants dont certains peuvent être à l'extérieur de l'école. Des propositions de stratégies et de moyens à mettre en place pour soutenir l'évaluation de cette compétence sont fournies aux enseignantes et enseignants, même si le processus d'évaluation demeure le même que pour les autres compétences.

Au cours de sa formation, l'élève devrait découvrir différentes possibilités d'activités contributives qui lui permettront de faire des choix éclairés quant à sa participation à la vie en société. Si les conditions le permettent, l'élève s'engage dans une démarche menant à une participation à une activité contributive à chaque année de fréquentation scolaire. La récurrence de la démarche devrait lui permettre d'être en mesure de choisir progressivement une activité contributive adaptée à son profil personnel.

Pour soutenir l'élève dans le développement de la compétence *Participer à des activités contributives*, des évaluations sont prévues à des moments jugés opportuns. L'enseignante ou l'enseignant demeure la personne responsable de l'évaluation, même si les activités se déroulent à l'extérieur de la classe ou de l'école. Les évaluations se réalisent en collaboration avec l'élève et les personnes qui l'assistent : l'accompagnatrice ou l'accompagnateur du milieu scolaire et la superviseuse ou le superviseur du milieu de stage. L'enseignante ou l'enseignant s'appuie sur les critères d'évaluation du programme et s'assure que les jugements portés et les décisions s'inscrivent dans le processus d'évaluation. Les évaluations permettent une régulation de la démarche d'apprentissage de l'élève et de la démarche pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant.

LA PLANIFICATION

L'enseignante ou l'enseignant planifie l'évaluation de la compétence *Participer à des activités contributives* comme elle ou il le fait habituellement pour les autres compétences. Néanmoins, la planification de l'évaluation tiendra compte des spécificités de cette compétence que l'élève développe en vivant des expériences à l'école et à l'extérieur avec divers intervenants et intervenantes. L'enseignante ou l'enseignant doit aussi se préoccuper de la planification du stage en considérant des éléments d'ordres divers, notamment ceux qui relèvent de l'organisation et du soutien à

apporter à l'élève. La planification de l'évaluation et du stage est essentielle pour assurer le suivi de l'élève et favoriser son intégration dans le milieu.

La planification de l'évaluation

La planification consiste d'abord à déterminer les objets de l'évaluation. Dans le cas présent, la compétence *Participer à des activités contributives* en est la principale cible. L'élève est appelé à exercer et à développer d'autres compétences en participant à une activité contributive, notamment les compétences Communiquer et Interagir avec les autres. Il est reconnu que ces deux compétences sont essentielles pour une meilleure intégration en milieu de travail. L'enseignante ou l'enseignant décide si ces deux compétences seront aussi des objets d'évaluation. Les critères d'évaluation seront choisis en fonction des capacités et des besoins de l'élève.

La planification consiste également à décider des modalités de collaboration avec le milieu de stage et à établir ensuite les moyens appropriés pour soutenir la prise d'information et son interprétation, le jugement et la décision. Des modalités de collaboration et des moyens de recueillir et de consigner l'information sont donnés à titre d'exemples.

Modalité de collaboration avec le milieu de stage

- Fixer des moments pour faire des observations dans le milieu;
- Organiser des rencontres avec l'élève, la personne du milieu scolaire et la superviseure ou le superviseur du milieu de stage;
- Convenir des outils qui serviront à consigner les informations relatives à la participation de l'élève.

Moyens pour recueillir de l'information

- Mener un entretien avec l'élève;
- Observer l'élève dans le milieu;
- Filmer l'élève pendant qu'elle ou il accomplit une tâche ou participe à une activité;
- Analyser la production de l'élève au regard des exigences;
- Échanger avec l'accompagnatrice ou l'accompagnateur du milieu scolaire et la superviseure ou le superviseur du milieu de stage.

Outils pour consigner l'information

- Carnet de bord de l'enseignante ou de l'enseignant;
- Carnet de bord ou dossier d'apprentissage de l'élève;
- Grille d'observation.

La planification du stage

Pour permettre à l'élève de vivre une expérience enrichissante, l'enseignante ou l'enseignant construit un partenariat avec le milieu de stage en mettant en place des modalités de communication et de suivi. Selon le milieu, l'enseignante ou l'enseignant peut :

- nommer une ou un responsable qui assurera la liaison entre le milieu scolaire et le milieu de stage;
- échanger avec le milieu de stage au sujet des capacités de l'élève et des stratégies d'intervention les plus favorables à son intégration;
- définir les rôles et les responsabilités de chacune des personnes qui assistent l'élève;
- convenir des conditions de réalisation du stage :
 - le mode de transport utilisé;
 - l'horaire du stage et sa durée;
 - les mécanismes d'accueil de l'élève;
 - les activités prévues pour l'élève;
 - les comportements attendus;
 - la supervision des tâches;
- établir un calendrier de rencontres entre l'élève, le milieu scolaire et le milieu de stage;
- mettre en place un outil de liaison traditionnel ou numérique permettant la communication entre les deux milieux.

LA PRISE D'INFORMATION ET SON INTERPRÉTATION

La prise d'information se fait à toutes les étapes de la démarche, durant les activités en classe et dans le milieu de travail. L'enseignante ou l'enseignant recueille et consigne des informations à l'aide des moyens et des outils qui ont été choisis à l'étape de la planification. Ces informations sont recueillies en collaboration avec l'accompagnatrice ou l'accompagnateur du milieu scolaire et la superviseure ou le superviseur du milieu de travail. Elles permettent à l'enseignante ou à l'enseignant d'assister l'élève dans sa participation à une activité contributive et de lui donner des rétroactions. Pour chacune des étapes de la démarche, des pistes pour l'intervention et l'évaluation sont proposées.

Choisir une activité contributive

L'enseignante ou l'enseignant suscite la participation de l'élève dans le choix de son activité contributive. Elle ou il aide l'élève à reconnaître ses champs d'intérêt et ses forces en les nommant explicitement, en lui posant des questions ouvertes ou en lui faisant vivre des activités. L'enseignante ou l'enseignant lui propose des activités qui correspondent à ses champs d'intérêt et à ses forces, et l'encourage à choisir celle qui lui plaît le plus. Différents moyens peuvent être utilisés pour permettre à l'élève de choisir un milieu de stage :

- Lui fournir des informations sur le milieu;
- Visiter le milieu avec elle ou avec lui de façon virtuelle ou en personne;
- Lui donner l'occasion d'accomplir une tâche qui pourrait lui être confiée dans le milieu.

À cette étape de la démarche, l’enseignante ou l’enseignant recueille et consigne des informations en lien avec le critère Choix d’une activité contributive en fonction de ses caractéristiques personnelles. Ces informations portent sur la connaissance qu’a l’élève de ses champs d’intérêt et de ses forces et sur sa capacité à choisir une activité contributive.

Expérimenter l’activité contributive

Pendant l’expérimentation, l’élève accomplit les tâches qui lui sont assignées et participe à la vie de groupe ou à des rencontres. Elle ou il est placé dans des conditions favorables pour la réalisation des activités. Les ressources matérielles lui sont facilement accessibles. L’enseignante ou l’enseignant, l’accompagnatrice ou l’accompagnateur du milieu scolaire ou la superviseure ou le superviseur du milieu de stage lui fournissent l’assistance nécessaire au moment opportun. Ces personnes s’assurent que l’élève connaît les exigences associées aux tâches à accomplir et les règles de sécurité appropriées. Elles peuvent lui faire des démonstrations de la tâche, mettre en évidence chacune des étapes à accomplir ou lui rappeler une consigne d’utilisation d’un outil. Elles soutiennent également l’élève sur le plan des comportements à adopter pour répondre aux attentes du monde du travail et pour respecter les normes sociales.

Au cours de l’expérimentation, l’enseignante ou l’enseignant donne des rétroactions à l’élève. Ses réussites sont soulignées et des stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées lui sont proposées. L’élève est invité à faire part des tâches qu’elle ou il aime accomplir et de ses activités préférées. S’il y a lieu, l’enseignante ou l’enseignant vérifie auprès de l’élève sa volonté de poursuivre ou de cesser son expérience.

L’enseignante ou l’enseignant recueille des informations en lien avec deux critères d’évaluation, soit *Capacité à répondre aux attentes du monde du travail* et *Respect des règles de sécurité et des normes sociales appropriées*. L’information à consigner est choisie en fonction des cibles d’apprentissage et d’évaluation propres à l’élève à différentes étapes de l’expérimentation. L’enseignante ou l’enseignant peut noter de l’information sur les éléments suivants :

- Les comportements attendus dans le monde du travail manifestés par l’élève;
- La prise en compte des exigences associées à la tâche;
- Son intérêt relatif à la tâche qui lui est assignée;
- Le respect des règles de sécurité;
- Le respect des normes sociales;
- L’efficacité des moyens utilisés pour communiquer avec les collègues ou la superviseure ou le superviseur;
- Ses manières d’agir dans ses interactions avec les autres dans les situations formelles ou informelles;
- Ses commentaires et ceux de l’élève, de la superviseure ou du superviseur ou d’une autre personne du milieu de stage.

Faire le point sur sa participation

À la fin de l’activité contributive, l’enseignante ou l’enseignant fait le point avec l’élève sur sa participation en échangeant avec elle ou avec lui, en lui posant des questions ou en lui faisant part des témoignages d’appréciation. Ces informations aident l’élève à reconnaître les apprentissages réalisés, ses réussites et les difficultés rencontrées.

L'enseignante ou l'enseignant nomme des effets positifs de la participation à une activité contributive pour lui apprendre à reconnaître progressivement les effets bénéfiques sur sa personne. Elle ou il amène l'élève à confirmer ou à infirmer son intérêt pour cette activité. L'enseignante ou l'enseignant vérifie auprès de l'élève son intérêt à renouveler son expérience ou à expérimenter une autre activité contributive qui correspond à un champ d'intérêt ou pour en découvrir un autre. L'élève peut lui faire part immédiatement de sa décision, ou à un autre moment. Cette étape permet à l'élève de mieux se connaître et de participer davantage au choix de la prochaine activité contributive.

L'enseignante ou l'enseignant recueille des informations en lien avec le critère Appréciation pertinente de sa participation à une activité contributive. Les informations recueillies portent sur la capacité de l'élève à reconnaître ses réussites et les difficultés rencontrées, ses champs d'intérêt et les effets bénéfiques que lui apporte la participation à une activité.

LE JUGEMENT

L'enseignante ou l'enseignant procède à l'analyse et à l'interprétation des informations recueillies et consignées au cours de l'activité contributive pour juger des apprentissages réalisés par l'élève et en faire une synthèse. Un exemple de fiche synthèse des stages est présenté à l'annexe I. Elle comporte trois rubriques : Informations sur le stage, Grille d'évaluation et Informations complémentaires. Cet outil permet de cumuler diverses informations de manière à rendre compte des participations de l'élève à des

activités contributives et à suivre les progrès accomplis. La fiche synthèse peut être insérée dans un carnet de bord ou un dossier d'apprentissage réservé à la compétence *Participer à des activités contributives*.

La synthèse des apprentissages de l'élève dans le cadre de l'activité contributive permet à l'enseignante ou à l'enseignant de :

- faire état de ses forces et des éléments à travailler au regard des critères d'évaluation de la compétence;
- planifier les prochaines activités d'apprentissage pour l'aider à s'améliorer;
- l'aider à choisir une prochaine activité contributive.

Après chaque participation à une activité contributive, l'enseignante ou l'enseignant rencontre l'élève dans le but de l'aider à reconnaître ses forces et les éléments à améliorer ainsi que les prochains défis à relever. Pour faire valoir l'importance de sa participation à cette activité contributive, l'enseignante ou l'enseignant peut préparer avec l'élève un résumé de son expérience pour le présenter à des milieux susceptibles de l'accueillir. L'exemple présenté à l'annexe II permet de cumuler de l'information sur la participation de l'élève à des activités contributives. Il comprend des renseignements sur son profil personnel, qui peuvent être mis à jour, et la liste de ses expériences.

CHAPITRE 5

La révision des normes et modalités d'évaluation des apprentissages

CHAPITRE 5 – LA RÉVISION DES NORMES ET MODALITÉS D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Le programme éducatif CAPS-II, qui s'inscrit dans une approche par compétences, entraîne des changements importants sur le plan des apprentissages des élèves et de leur évaluation. Conséquemment, les écoles doivent mettre à jour les normes et modalités d'évaluation des apprentissages dont elles se sont dotées au cours des dernières années. La présente section du guide vise à faciliter le travail des équipes-écoles dans cette mise à jour. Elle débute par un rappel des principales caractéristiques de l'encadrement local, en ce qui a trait à l'établissement des normes et modalités d'évaluation des apprentissages, qui est une responsabilité de l'école. En second lieu, des exemples de normes et modalités sont proposés. Les propositions émanent du Guide élaboré à l'intention des écoles et des organismes scolaires concernant le renouvellement de l'encadrement local en évaluation des apprentissages¹.

BREF RAPPEL DES CARACTÉRISTIQUES DES NORMES ET MODALITÉS D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET DE LEUR RAISON D'ÊTRE

L'établissement des normes et modalités d'évaluation des apprentissages a pour objectif d'établir une cohérence entre la politique locale et les encadrements ministériels en évaluation des apprentissages, dont les principaux sont :

- la *Loi sur l'instruction publique*;
- le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*;
- le programme éducatif CAPS-II;
- l'Instruction annuelle;
- la Politique de l'adaptation scolaire;
- la Politique d'évaluation des apprentissages.

¹ QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages : guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires*, [En ligne], 47 p. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4604.pdf].

Une norme est un critère objectif qui s'appuie sur les encadrements ministériels. Elle est établie à partir d'un consensus au sein de l'équipe-école menant à la prise de décisions relatives à l'évaluation des apprentissages des élèves. Une modalité précise les conditions d'application de la norme en fonction des responsabilités en évaluation des divers intervenants et intervenantes. Une norme et une modalité peuvent être révisées au besoin.

Il existe deux types de modalités :

- Celles qui sont en lien avec les exigences des encadrements légaux.

Ex. : À chacune des étapes, le bulletin présente un résultat pour au moins deux compétences.

- Celles qui sont des valeurs ajoutées dans une démarche de concertation en évaluation.

Ex. : Les enseignantes et les enseignants se rencontrent à chaque étape pour se donner une compréhension commune des critères d'évaluation et des échelles de niveaux de compétence.

Les normes et modalités d'évaluation des apprentissages en lien avec les exigences des encadrements légaux sont à réviser dans les meilleurs délais lorsqu'un nouveau programme ou des changements dans les encadrements légaux sont apportés. Les autres normes et modalités sont ajustées aux pratiques d'évaluation, qui évoluent dans le temps. Les modalités, qui sont des valeurs ajoutées, doivent faire l'objet de discussion dans le but d'obtenir un consensus et de les adopter à court ou à moyen terme, selon les caractéristiques du milieu.

Les normes et modalités d'évaluation des apprentissages indiquent les balises retenues quant aux pratiques évaluatives exercées à l'école. Elles sont établies en fonction des étapes du processus d'évaluation que constituent la planification, la prise d'information et l'interprétation des données, le jugement et la décision-action. Informer l'élève et ses parents constitue aussi une étape de l'évaluation; les moyens à prendre pour leur communiquer l'information font partie des normes et modalités. Des modifications sont apportées à certaines normes et modalités pour tenir compte des particularités de leur application au cours d'une année scolaire.

En plus d'établir une cohérence entre la politique locale et les encadrements ministériels en évaluation des apprentissages, l'établissement des normes et modalités d'évaluation des apprentissages présente plusieurs avantages. Celles-ci permettent aux enseignantes et enseignants d'adopter une vision commune de ce que devrait être l'évaluation des compétences et des pratiques évaluatives à adopter. Elles contribuent à informer les parents et l'élève des pratiques évaluatives mises en place dans l'école.

PRISE EN COMPTE DU PROGRAMME ÉDUCATIF CAPS-II DANS LES NORMES ET MODALITÉS D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'équipe-école doit faire une mise à jour de ses normes et modalités d'évaluation des apprentissages pour tenir compte du programme éducatif CAPS-II ou peut décider de les réviser plus en profondeur. Les exemples de normes et modalités présentés à l'annexe III se rapportent à toutes les étapes du processus d'évaluation et peuvent servir de point de départ à la démarche de révision. Ils prennent en compte les orientations du programme éducatif CAPS-II ainsi que celles de la Politique d'évaluation des apprentissages, et les exigences des encadrements légaux. Les exemples sont donnés à titre de suggestions pour alimenter la réflexion et soutenir la prise de décision. L'équipe chargée de la révision décidera de la façon dont elle souhaite tirer profit de ces pistes. Selon les particularités de chaque milieu, celui-ci choisira d'adopter ou de modifier les normes et modalités proposées, ou encore d'en ajouter d'autres. Il importe de veiller à ce que les normes et modalités répondent à différents questionnements des parents, des élèves et des enseignantes et enseignants concernant l'évaluation des apprentissages. De plus, elles doivent refléter fidèlement la réalité des pratiques évaluatives de l'école. Enfin, elles doivent respecter les dispositions prévues à l'Instruction annuelle.

Partie II – Les échelles pour chacune des compétences du programme

CHAPITRE 6

Les échelles des niveaux de compétence

CHAPITRE 6 – LES ÉCHELLES DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE

COMPÉTENCE 1 – COMMUNIQUER

Avant de déterminer le niveau de développement de la compétence, l’enseignante ou l’enseignant s’assure d’avoir observé l’élève dans des situations d’apprentissage et d’évaluation variées qui lui ont permis d’exercer et de démontrer sa compétence à communiquer.

Les situations d’apprentissage et d’évaluation doivent :

- comporter des intentions de communication variées tant à l’oral qu’à l’écrit;
- donner lieu à des interactions avec un ou des interlocutrices ou interlocuteurs, ou avec des destinataires connus ou non;
- se dérouler dans des contextes habituels, familiers et nouveaux;
- porter sur un sujet ou un thème;
- être liées aux domaines de vie et aux domaines complémentaires;
- être liées aux champs d’intérêt des élèves;
- amener les élèves à :
 - recourir à des outils d’aide à la communication selon leurs besoins (ex. : tableau de communication, application sur un appareil mobile);
 - recourir à des outils d’aide à la lecture et à l’écriture;
 - utiliser leurs outils de référence (ex. : banque de mots, dictionnaire thématique).

Compréhension d’éléments du programme

L’utilisation de l’échelle requiert une compréhension approfondie des éléments suivants du programme CAPS-II :

- Sens de la compétence *Communiquer*;
- Critères d’évaluation;
- Éléments d’apprentissage :
 - du domaine complémentaire *Français, langue d’enseignement*;
 - du domaine complémentaire *Mathématique*, catégories *Lecture, écriture et sens de renseignements composés de numéros* et *Lecture, écriture et sens des nombres*;
- Autodétermination.

Soutien apporté par l'adulte

Quel que soit son niveau de compétence, l'élève peut :

- être guidé par l'enseignante ou l'enseignant (ex. : questions pour l'orienter sans suggérer de réponse, rétroactions, rappels pour la ou le recentrer sur la tâche ou pour évoquer une tâche semblable);
- utiliser ses outils habituels pour exercer ses compétences (ex. : outil de gestion du temps, outil d'aide à la communication);
- demander de l'aide devant une difficulté, au besoin, manifestant ainsi un comportement autodéterminé.

Des énoncés des échelles sont explicites à cet égard. Il est important de ne pas considérer ces énoncés comme du soutien apporté par l'adulte. Le soutien apporté par l'adulte correspond à de l'aide qui rend possible ou plus facile pour l'élève la tâche à accomplir.

COMPÉTENCE 1 – COMMUNIQUER

Échelle des niveaux de compétence

Niveau 1 – Compétence émergente

L'élève comprend et émet un nombre limité de messages oraux sur des sujets usuels dans des contextes habituels, et parfois dans des contextes familiaux.

Répond ou réagit en démontrant une compréhension de certains éléments des demandes, des questions et des consignes usuelles. Exprime des besoins, des préférences, des émotions, donne son accord ou exprime un refus, par des sons, des mots, le langage non verbal, un outil d'aide à la communication, ou par une combinaison de ces moyens. Se fait généralement comprendre par les personnes côtoyées régulièrement. Établit un contact visuel, utilise des expressions faciales ou prend une posture appropriée pour écouter son interlocutrice ou son interlocuteur, ou pour s'adresser à cette personne. Reconnaît des pictogrammes et des mots ou des chiffres signifiants pour elle ou lui dans des contextes habituels.

Niveau 2 – Compétence élémentaire

L'élève comprend et émet des messages oraux et écrits sur des sujets usuels dans des contextes habituels et dans des contextes familiaux.

Répond ou réagit en démontrant une compréhension des demandes, des questions, des consignes usuelles ainsi que des émotions exprimées. Répond brièvement aux demandes d'information ou aux questions qui lui sont adressées, au cours des échanges. Exprime des besoins, des préférences, des émotions en employant un nombre limité de mots, de courtes phrases apprises, le langage non verbal, un outil d'aide à la communication, ou une combinaison de ces moyens. Se fait comprendre par les personnes côtoyées régulièrement. Reconnaît des pictogrammes, des mots fréquents, des mots et des chiffres signifiants pour elle ou lui sur différents supports. Écrit des chiffres et des mots utiles à connaître ou à se rappeler, ou pour fournir l'information demandée.

Niveau 3 – Compétence intermédiaire

L'élève comprend et émet des messages oraux et écrits sur les sujets usuels et liés à ses champs d'intérêt dans des contextes familiaux, et parfois dans des contextes nouveaux.

Répond ou réagit en démontrant une compréhension des demandes, des questions, des consignes et des informations simples. Transmet quelques idées liées au sujet et pose des questions simples, au cours des échanges. S'exprime à l'aide de mots fréquemment utilisés et de courtes phrases, souvent incomplètes. Répète ou utilise une autre stratégie si l'interlocutrice ou l'interlocuteur manifeste explicitement son incompréhension, sans toujours parvenir à se faire comprendre. Fait preuve d'une écoute attentive. Se tient, à l'occasion, à une distance appropriée de son interlocutrice ou de son interlocuteur. Repère des chiffres, des mots et des formules d'usage intéressants ou importants pour elle ou lui, dans un court message écrit dont le contenu est prévisible. Écrit des mots, des formules d'usage ou des phrases tirés d'un répertoire pour s'exprimer ou fournir de l'information. Parvient généralement à communiquer efficacement dans des situations de communication courantes en utilisant son outil d'aide à la communication.

COMPÉTENCE 1 – COMMUNIQUER

Niveau 4 – Compétence assurée

L'élève comprend et émet des messages oraux et écrits sur des sujets variés dans des contextes familiers, et parfois dans des contextes nouveaux.

Répond ou réagit en démontrant une compréhension du sens général des messages qui lui sont adressés. S'exprime au bon moment en tenant généralement compte du sujet, au cours des échanges. Signifie son incompréhension en utilisant des gestes ou des mots. Réussit à se faire comprendre en utilisant une ou des stratégies appropriées si les interlocutrices ou interlocuteurs manifestent explicitement leur incompréhension. S'exprime, la plupart du temps, à l'aide de mots appropriés et de phrases compréhensibles. Relève les informations lui permettant de répondre à son intention de lecture, dans de courts messages écrits constitués majoritairement de mots connus. Écrit un message compréhensible d'une ou deux phrases composées de mots ou d'expressions tirés d'un répertoire, pour communiquer avec les autres. Demande de l'aide, au besoin, pour surmonter une difficulté en lecture ou en écriture. Parvient à communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit en utilisant l'outil approprié à ses besoins et à la situation de communication parmi ceux suggérés.

Niveau 5 – Compétence marquée

L'élève comprend et émet des messages oraux et écrits sur des sujets variés dans divers contextes.

Répond ou réagit en démontrant une bonne compréhension des messages oraux qui lui sont adressés. S'exprime en tenant compte du sujet, au cours des échanges. Pose parfois des questions pour obtenir plus d'informations. Parvient généralement à s'ajuster au contexte de l'échange en ayant recours à des stratégies appropriées. Écrit de courts messages compréhensibles pour répondre à diverses intentions d'écriture. Orthographe généralement correctement les renseignements personnels et les formules d'usage usuelles. Recourt à diverses stratégies pour surmonter une difficulté en lecture ou en écriture. Choisit l'outil qui répond le mieux à ses besoins et à la situation de communication.

COMPÉTENCE 2 – EXPLOITER L'INFORMATION

Avant de déterminer le niveau de développement de la compétence, l'enseignante ou l'enseignant s'assure d'avoir observé l'élève dans des situations d'apprentissage et d'évaluation variées qui lui ont permis d'exercer et de démontrer sa compétence à exploiter l'information.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent :

- viser des intentions éducatives variées;
- se dérouler dans des contextes habituels, familiers et nouveaux;
- permettre aux élèves de répondre à leurs besoins de la vie quotidienne ou d'obtenir des renseignements liés à leurs champs d'intérêt;
- donner aux élèves l'occasion de consulter des sources d'information diversifiées et authentiques imprimées ou numériques (ex. : publicités, revues, journaux, agenda, horaires de cinéma, menu, sites Web) ainsi que des personnes de référence;
- amener les élèves à recourir à des applications et à des fonctions d'aide appropriées à leurs besoins, qui leur permettent d'exercer leur compétence à exploiter l'information en réduisant au minimum l'assistance d'autres personnes (ex. : séquenceurs de tâches visuels ou vidéos pour accéder à une source d'information, rétroaction vocale par synthèse vocale pour soutenir la lecture de documents numériques, réduction des distractions visuelles d'une page Web par épuration visuelle).

Dans l'échelle, les sources d'information sont qualifiées de « courantes » et de « nouvelles ».

Une source d'information est courante pour l'élève si les trois conditions suivantes sont remplies :

- L'élève consulte la source d'information pour répondre à des questions ou à des besoins récurrents;
- Elle est toujours présentée sur le même support, soit imprimé, soit numérique;
- La mise en page est toujours la même. Les polices de caractères, les couleurs, les illustrations, les photographies, le texte et leur agencement ne changent pas.

Une source d'information est nouvelle pour l'élève si au moins l'une des conditions suivantes est remplie :

- La source d'information courante est présentée sur un support différent de celui que connaît l'élève;
- La mise en page de la source d'information courante est différente de celle que connaît l'élève;
- L'élève consulte la source d'information pour la première fois. Il s'agit d'une source d'information qui répond à un besoin nouveau ou qui correspond à un champ d'intérêt récent;
- L'élève consulte une personne de référence dans un domaine.

Compréhension d'éléments du programme

L'utilisation de l'échelle requiert une compréhension approfondie des éléments suivants du programme CAPS-II :

- Sens de la compétence *Exploiter l'information*;
- Critères d'évaluation;
- Éléments d'apprentissage :
 - du domaine d'apprentissage *Français, langue d'enseignement – communication orale*, catégorie *Stratégies*;
 - du domaine d'apprentissage *Français, langue d'enseignement – lecture*, catégorie *Stratégies*;
 - du domaine d'apprentissage *Les technologies de l'information et de la communication*;
- Autodétermination.

Soutien apporté par l'adulte

Quel que soit son niveau de compétence, l'élève peut :

- être guidé par l'enseignante ou l'enseignant (ex. : questions pour l'orienter sans suggérer de réponse, rétroactions, rappels pour la ou le recentrer sur la tâche ou pour évoquer une tâche semblable);
- utiliser ses outils habituels pour exercer ses compétences (ex. : outil de gestion du temps, outil d'aide à la communication);
- demander de l'aide devant une difficulté, au besoin, manifestant ainsi un comportement autodéterminé.

Des énoncés des échelles sont explicites à cet égard. Il est important de ne pas considérer ces énoncés comme du soutien apporté par l'adulte. Le soutien apporté par l'adulte correspond à de l'aide qui rend possible ou plus facile pour l'élève la tâche à accomplir.

COMPÉTENCE 2 – EXPLOITER L'INFORMATION

Échelle des niveaux de compétence

Niveau 1 – Compétence émergente

L'élève consulte un nombre limité de sources d'information courantes dans des contextes habituels, et parfois dans des contextes familiaux.

Fait part d'un besoin ou d'un champ d'intérêt. Survole la source d'information mise à sa disposition en lien avec son besoin ou son champ d'intérêt. Repère les données utiles ou intéressantes pour elle ou lui. Réagit verbalement ou non verbalement aux données.

Niveau 2 – Compétence élémentaire

L'élève consulte des sources d'information courantes dans des contextes habituels et dans des contextes familiaux.

Choisit, parmi les sources d'information consultées fréquemment à sa disposition, celle en lien avec son besoin ou son champ d'intérêt en appliquant une stratégie appropriée. Survole la source et repère des indices clés. Sélectionne les données utiles ou intéressantes pour elle ou lui. Réagit aux données ou bien agit en conséquence en étant guidé par des questions.

Niveau 3 – Compétence intermédiaire

L'élève consulte des sources d'information courantes et, à l'occasion, des sources d'information nouvelles dans des contextes familiaux, et parfois dans des contextes nouveaux.

Trouve, parmi les sources d'information consultées fréquemment, la source en lien avec son besoin ou son champ d'intérêt. Accède aux données en appliquant les principales stratégies apprises. Repère les indices clés et sélectionne les données utiles ou intéressantes pour elle ou lui. Demande de l'aide pour consulter une nouvelle source d'information ou une personne de référence. Sélectionne les données utiles ou intéressantes pour elle ou lui ou les obtient auprès de la personne consultée. Réagit aux données ou bien agit en conséquence en demandant de l'aide à l'occasion.

COMPÉTENCE 2 – EXPLOITER L'INFORMATION

Niveau 4 – Compétence assurée

L'élève consulte des sources d'information variées dans des contextes familiers, et parfois dans des contextes nouveaux.

Trouve, parmi les sources d'information consultées fréquemment ou à l'occasion, la source en lien avec son besoin ou son champ d'intérêt. Accède aux données en appliquant des stratégies appropriées. Demande de l'aide pour trouver une autre source d'information, si les données ne sont pas disponibles. Sélectionne les données utiles ou intéressantes pour elle ou lui ou les obtient auprès d'une personne de référence. Réagit aux données ou bien agit en conséquence.

Niveau 5 – Compétence marquée

L'élève consulte des sources d'information variées dans différents contextes.

Trouve, parmi les sources d'information consultées fréquemment ou à l'occasion, la source en lien avec son besoin ou son champ d'intérêt. Accède aux données avec une certaine efficacité en appliquant des stratégies appropriées. Prend une décision en fonction des données accessibles ou recherche une autre source d'information, si les données ne sont pas disponibles. Demande de l'aide, quand elle ou il n'arrive pas à trouver une source d'information pertinente. Ajuste ses actions aux données disponibles, si nécessaire.

COMPÉTENCE 3 – INTERAGIR AVEC LES AUTRES

Avant de déterminer le niveau de développement de la compétence, l’enseignante ou l’enseignant s’assure d’avoir observé l’élève dans des situations d’apprentissage et d’évaluation variées qui lui ont permis d’exercer et de démontrer sa compétence à interagir avec les autres.

Les situations d’apprentissage et d’évaluation doivent :

- viser des intentions éducatives variées;
- se dérouler dans des contextes habituels, familiers et nouveaux;
- donner lieu à des interactions avec une ou des personnes connues ou non;
- susciter des interactions dans différents environnements à l’école et dans la communauté;
- permettre de recueillir de l’information de différentes sources : élève, enseignante ou enseignant, autres spécialistes, pairs, superviseure ou superviseur de stage, parents;
- amener les élèves à recourir à des outils d’aide à la communication selon leurs besoins (ex. : tableau de communication, application sur un appareil mobile) pour favoriser leur participation aux interactions.

Compréhension d’éléments du programme

L’utilisation de l’échelle requiert une compréhension approfondie des éléments suivants du programme CAPS-II :

- Sens de la compétence *Interagir avec les autres*;
- Critères d’évaluation;
- Éléments d’apprentissage :
 - du domaine de vie *Soins personnels et bien-être*, axe de développement *Relations interpersonnelles*;
 - du domaine de vie *Vie résidentielle*, axe de développement *Relations sociales dans son lieu de résidence*;
 - du domaine de vie *Vie communautaire*, axe de développement *Relations sociales avec les membres de sa communauté*;
 - du domaine de vie *Loisirs*, axe de développement *Relations sociales dans ses loisirs*;
 - du domaine de vie *Déplacements*, axe de développement *Relations sociales dans ses déplacements*;
 - du domaine de vie *Monde du travail bénévole et socioprofessionnel*, axe de développement *Relations sociales*;
 - du domaine complémentaire *Technologies de l’information et de la communication*, catégorie *Éthique numérique*;

- du domaine complémentaire *Activités physiques et sportives*, catégorie *Pratique d'activités physiques et sportives collectives*;
- Autodétermination.

Soutien apporté par l'adulte

Quel que soit son niveau de compétence, l'élève peut :

- être guidé par l'enseignante ou l'enseignant (ex. : questions pour l'orienter sans suggérer de réponse, rétroactions, rappels pour la ou le recentrer sur la tâche ou pour évoquer une tâche semblable);
- utiliser ses outils habituels pour exercer ses compétences (ex. : outil de gestion du temps, outil d'aide à la communication);
- demander de l'aide devant une difficulté, au besoin, manifestant ainsi un comportement autodéterminé.

Des énoncés des échelles sont explicites à cet égard. Il est important de ne pas considérer ces énoncés comme du soutien apporté par l'adulte. Le soutien apporté par l'adulte correspond à de l'aide qui rend possible ou plus facile pour l'élève la tâche à accomplir.

COMPÉTENCE 3 – INTERAGIR AVEC LES AUTRES

Échelle des niveaux de compétence

Niveau 1 – Compétence émergente

L'élève entre en relation avec un nombre limité de personnes dans des contextes habituels, et parfois dans des contextes familiaux.

Accepte de faire partie d'un groupe composé de ses proches pour faire des activités, à la demande des autres. Établit un contact avec ses proches pour montrer son intérêt à leur égard. Réagit positivement quand des personnes faisant partie de ses connaissances s'adressent à elle ou à lui. Respecte les biens mis à sa disposition. Fait preuve de politesse en employant des gestes ou des formules usuelles, au bon moment.

Niveau 2 – Compétence élémentaire

L'élève entre en relation avec des personnes rencontrées dans des contextes habituels et dans des contextes familiaux.

Participe à la vie d'un groupe en assumant les tâches qui lui sont confiées. Prend part aux activités sociales à l'école et dans la communauté, quand son entourage l'encourage à le faire. Établit des relations avec des proches. Établit parfois un contact avec des personnes faisant partie de ses connaissances pour montrer son intérêt à leur égard. Manifeste ses émotions de manière appropriée, en certaines occasions. Suit les règles de fonctionnement des lieux fréquentés avec des rappels, au besoin.

Niveau 3 – Compétence intermédiaire

L'élève entre en relation avec des personnes rencontrées dans des contextes familiaux, et parfois dans des contextes nouveaux.

Contribue à des travaux d'équipe ou à des projets collectifs en assumant les tâches qui lui sont confiées ou celles qui l'intéressent. Aborde différentes personnes au cours des activités sociales et dans la communauté en manifestant les habiletés sociales appropriées, en certaines occasions. Établit des relations avec des personnes rencontrées régulièrement. Manifeste son appréciation par des gestes ou des mots quand les autres l'aident. Démonstre par des gestes ou des mots sa compréhension des émotions des autres. Demande ou accepte de l'aide pour trouver une solution et la mettre en application, dans les situations de conflit. Connaît des manifestations de comportements considérés comme du harcèlement ou de l'intimidation, et les moyens adéquats d'y réagir. Adopte certaines règles d'éthique propres aux réseaux sociaux, en étant guidé par des questions. Respecte certaines normes sociales qui s'appliquent aux contextes d'interaction.

COMPÉTENCE 3 – INTERAGIR AVEC LES AUTRES

Niveau 4 – Compétence assurée

L'élève entre en relation avec différentes personnes rencontrées dans des contextes familiers et parfois dans des contextes nouveaux, et établit des relations interpersonnelles avec certaines d'entre elles.

Contribue à des travaux d'équipe ou à des projets collectifs avec diverses personnes et assume les tâches qu'elle ou il a choisies. Fait des suggestions au groupe. Participe à des activités sociales de son choix, à l'école ou dans la communauté. Aborde différentes personnes en manifestant les habiletés sociales appropriées. Établit des relations avec diverses personnes. Réagit de façon appropriée aux émotions des autres. Demande de l'aide en présence de comportements considérés comme du harcèlement ou de l'intimidation. Adopte certaines règles d'éthique propres aux activités de loisirs ou sportives. Respecte la plupart des normes sociales qui s'appliquent aux contextes d'interaction.

Niveau 5 – Compétence marquée

L'élève entre en relation avec les personnes rencontrées dans différents contextes et maintient des relations interpersonnelles avec certaines d'entre elles.

Participe à des travaux d'équipe ou à des projets collectifs dans divers contextes. Prend des initiatives dans ces travaux ou ces projets. Manifeste des habiletés sociales lui permettant de maintenir des relations avec diverses personnes de son choix. Reconnaît quand les autres ont besoin d'aide et trouve un moyen pour leur en fournir. Exprime ses émotions de façon appropriée, même quand elle ou il est contrarié. Demande de l'aide pour choisir une solution et la mettre en application, dans certaines situations de conflit. Recourt à un moyen adéquat pour réagir aux comportements considérés comme du harcèlement ou de l'intimidation. Adopte certaines règles d'éthique propres aux réseaux sociaux. Demande de l'aide pour faire respecter ses droits, quand une situation est injuste pour elle ou lui.

COMPÉTENCE 4 – AGIR AVEC MÉTHODE

Avant de déterminer le niveau de développement de la compétence, l’enseignante ou l’enseignant s’assure d’avoir observé l’élève dans des situations d’apprentissage et d’évaluation variées qui lui ont permis d’exercer et de démontrer sa compétence à agir avec méthode.

Les situations d’apprentissage et d’évaluation doivent :

- viser des intentions éducatives variées;
- se dérouler dans des contextes habituels, familiers et nouveaux;
- permettre aux élèves d’accomplir des tâches liées à la vie quotidienne et à des activités dans la communauté;
- correspondre à des tâches à accomplir dans la vie quotidienne qui permettent aux élèves de :
 - mettre en application des procédures routinières et complexes dans différents contextes;
 - mettre à profit leur bagage de connaissances, de stratégies, de techniques, de procédures;
 - faire face à des contraintes;
 - composer avec des imprévus;
 - répondre à certaines exigences associées aux tâches à accomplir;
- amener les élèves à choisir et à utiliser des applications et des fonctions d’aide appropriées à la situation et à leurs besoins, qui leur permettent d’exercer leur compétence à agir avec méthode en réduisant au minimum l’assistance d’autres personnes (ex. : tutoriels personnalisés, séquenceurs de tâches visuels ou vidéos, application de géolocalisation, outils d’aide à la communication).

Pour accomplir des tâches, l’élève a recours à des procédures routinières ou complexes. Une procédure est routinière si les étapes de réalisation sont toujours les mêmes pour une tâche donnée et que l’élève peut la suivre de façon automatique (ex. : imprimer un document, laver la vaisselle, faire un appel avec son téléphone intelligent).

Une procédure est complexe si elle exige que l’élève se questionne à certaines étapes et qu’elle l’oblige à faire des choix. L’élève doit alors mobiliser les ressources appropriées pour s’ajuster à chaque situation (ex. : payer un repas, réaliser une œuvre plastique dans le cadre d’un concours, utiliser Internet pour trouver une vidéo qui l’intéresse).

Compréhension d'éléments du programme

L'utilisation de l'échelle requiert une compréhension approfondie des éléments suivants du programme CAPS-II :

- Sens de la compétence *Agir avec méthode*;
- Critères d'évaluation;
- Éléments d'apprentissage :
 - du domaine de vie *Soins personnels et bien-être*;
 - du domaine de vie *Vie résidentielle*;
 - du domaine de vie *Vie communautaire*;
 - du domaine de vie *Monde du travail bénévole et socioprofessionnel*;
 - du domaine complémentaire *Mathématique*;
 - du domaine complémentaire *Technologies de l'information et de la communication*;
- Autodétermination.

Soutien apporté par l'adulte

Quel que soit son niveau de compétence, l'élève peut :

- être guidé par l'enseignante ou l'enseignant (ex. : questions pour l'orienter sans suggérer de réponse, rétroactions, rappels pour la ou le recentrer sur la tâche ou pour évoquer une tâche semblable);
- utiliser ses outils habituels pour exercer ses compétences (ex. : outil de gestion du temps, outil d'aide à la communication);
- demander de l'aide devant une difficulté, au besoin, manifestant ainsi un comportement autodéterminé.

Des énoncés des échelles sont explicites à cet égard. Il est important de ne pas considérer ces énoncés comme du soutien apporté par l'adulte. Le soutien apporté par l'adulte correspond à de l'aide qui rend possible ou plus facile pour l'élève la tâche à accomplir.

COMPÉTENCE 4 – AGIR AVEC MÉTHODE

Échelle des niveaux de compétence

Niveau 1 – Compétence émergente

L'élève accomplit un nombre limité de tâches en suivant des procédures routinières dans des contextes habituels, et parfois dans des contextes familiaux.

Porte attention à la présentation de la tâche et désigne quelques objets faisant partie du matériel nécessaire pour l'accomplir. Prend le matériel à utiliser selon les consignes verbales qui lui sont données. Réalise les étapes de la procédure routinière présentées une à la fois. Utilise quelques techniques, outils ou appareils usuels de manière parfois adéquate. Refait une étape pour apprendre à répondre à certaines exigences.

Niveau 2 – Compétence élémentaire

L'élève accomplit des tâches en suivant des procédures routinières dans des contextes habituels et dans des contextes familiaux.

Démontre par des gestes ou des mots sa compréhension du but de la tâche à accomplir. Prend le matériel nécessaire et le dispose selon les consignes verbales qui lui sont données. Réalise toutes les étapes de la procédure routinière mise à sa disposition avec quelques rappels. Utilise les techniques, les outils ou les appareils usuels de manière parfois adéquate. Demande de l'aide pour composer avec un imprévu. Accomplit parfois la tâche dans un délai raisonnable en utilisant l'instrument mis à sa disposition pour se situer dans le temps. Refait des étapes pour apprendre à répondre à certaines exigences, en étant guidé par des questions.

Niveau 3 – Compétence intermédiaire

L'élève accomplit des tâches en suivant des procédures routinières et, à l'occasion, des procédures complexes dans des contextes familiaux, et parfois dans des contextes nouveaux.

Choisit la procédure routinière appropriée et rassemble le matériel nécessaire pour accomplir la tâche. Organise son matériel en fonction de la tâche et de l'espace disponible, en étant guidé par des questions. Recourt à un moyen connu pour s'assurer de suivre toutes les étapes de la procédure. Demande de l'aide pour réaliser certaines étapes d'une procédure complexe. Utilise les techniques, les outils ou les appareils usuels de manière adéquate. Termine la tâche dans un délai raisonnable en se référant à un instrument de gestion du temps avec des rappels. Refait des étapes pour obtenir un résultat qui répond à certaines exigences, en étant guidé par des questions.

COMPÉTENCE 4 – AGIR AVEC MÉTHODE

Niveau 4 – Compétence assurée

L'élève accomplit une variété de tâches en suivant des procédures routinières et complexes dans des contextes familiers, et parfois dans des contextes nouveaux.

Démontre par des gestes et des mots sa compréhension de la tâche à accomplir. Choisit la procédure routinière ou complexe appropriée et rassemble le matériel nécessaire pour accomplir la tâche. Choisit un moyen approprié pour s'assurer de suivre toutes les étapes de la procédure. Utilise les techniques, les outils ou les appareils requis de manière généralement adéquate. Demande de l'aide à l'occasion pour réaliser certaines étapes d'une procédure complexe. Applique une stratégie connue pour composer avec un imprévu ou demande de l'aide quand elle ou il en a vraiment besoin. Ajuste certaines façons de faire pour obtenir un résultat qui répond globalement aux exigences, en étant guidé par des questions. Termine la tâche dans un délai raisonnable en se référant à un instrument de gestion du temps.

Niveau 5 – Compétence marquée

L'élève accomplit une variété de tâches en suivant les procédures appropriées dans différents contextes.

Choisit la procédure et le matériel qui conviennent le mieux à la situation. S'assure de suivre toutes les étapes de la procédure, en recourant à l'occasion à un moyen approprié. Utilise avec une certaine efficacité les techniques, les outils ou les appareils requis de manière adéquate. Organise son matériel en fonction de la tâche et de l'espace disponible. Ajuste certaines façons de faire pour obtenir un résultat qui répond aux exigences, en étant guidé par des questions, si nécessaire. Reconnaît des améliorations à apporter à partir des rétroactions qui lui sont données.

COMPÉTENCE 5 – AGIR DE FAÇON SÉCURITAIRE

Avant de déterminer le niveau de développement de la compétence, l’enseignante ou l’enseignant s’assure d’avoir observé l’élève dans des situations d’apprentissage et d’évaluation variées qui lui ont permis d’exercer et de démontrer sa compétence à agir de façon sécuritaire.

Les situations d’apprentissage et d’évaluation doivent :

- viser des intentions éducatives variées;
- se dérouler dans des contextes habituels, familiers et nouveaux;
- correspondre à des situations réelles ou simulées qui permettent aux élèves :
 - de mettre à profit leur bagage de connaissances, de stratégies, de techniques, de procédures;
 - d’être confrontés à des indices de danger et à des situations d’urgence;
 - de composer avec des imprévus liés à leur sécurité;
- amener les élèves à recourir à des applications et à des fonctions d’aide appropriées à leurs besoins, qui leur permettent d’exercer leur compétence à agir de façon sécuritaire en réduisant au minimum l’assistance d’autres personnes (ex. : bottin de contacts, géolocalisateur de personnes, itinéraire audiovisuel, minuterie, référentiel audio).

Compréhension d’éléments du programme

L’utilisation de l’échelle requiert une compréhension approfondie des éléments suivants du programme CAPS-II :

- Sens de la compétence *Agir de façon sécuritaire*;
- Critères d’évaluation;
- Éléments d’apprentissage :
 - du domaine de vie *Soins personnels*, axe de développement *Sécurité en matière de soins personnels et de bien-être*;
 - du domaine de vie *Vie résidentielle*, axe de développement *Sécurité dans son lieu de résidence*;
 - du domaine de vie *Vie communautaire*, axe de développement *Sécurité dans la vie communautaire*;
 - du domaine de vie *Loisirs*, axe de développement *Sécurité dans les loisirs*;
 - du domaine de vie *Déplacements*, axe de développement *Sécurité dans ses déplacements*;
 - du domaine de vie *Monde du travail bénévole et socioprofessionnel*, axe de développement *Sécurité dans le monde du travail*;
 - du domaine complémentaire Technologies de l’information et de la communication, catégorie *Sécurité dans l’utilisation des technologies de l’information et de la communication*;

- du domaine complémentaire *Activités physiques et sportives*, catégorie *Sécurité dans les activités physiques et sportives*;
- Autodétermination.

Soutien apporté par l'adulte

Quel que soit son niveau de compétence, l'élève peut :

- être guidé par l'enseignante ou l'enseignant (ex. : questions pour l'orienter sans suggérer de réponse, rétroactions, rappels pour la ou le recentrer sur la tâche ou pour évoquer une tâche semblable);
- utiliser ses outils habituels pour exercer ses compétences (ex. : outil de gestion du temps, outil d'aide à la communication);
- demander de l'aide devant une difficulté, au besoin, manifestant ainsi un comportement autodéterminé.

Des énoncés des échelles sont explicites à cet égard. Il est important de ne pas considérer ces énoncés comme du soutien apporté par l'adulte. Le soutien apporté par l'adulte correspond à de l'aide qui rend possible ou plus facile pour l'élève la tâche à accomplir.

COMPÉTENCE 5 – AGIR DE FAÇON SÉCURITAIRE

Échelle des niveaux de compétence

Niveau 1 – Compétence émergente

L'élève manifeste des comportements sécuritaires dans des contextes habituels, et parfois dans des contextes familiers.

Connaît au moins un comportement sécuritaire à adopter au cours des activités et des tâches courantes. Applique certaines règles de sécurité en suivant les consignes verbales qui lui sont données. Reconnaît un comportement sécuritaire à maintenir ou un comportement non sécuritaire à changer, en étant guidé par des questions.

Niveau 2 – Compétence élémentaire

L'élève manifeste des comportements sécuritaires dans des contextes habituels et dans des contextes familiers.

Connaît quelques comportements sécuritaires à adopter au cours des activités et des tâches courantes. Applique les règles de sécurité en suivant les consignes qui lui sont données. Connaît les procédures ou les stratégies pertinentes à suivre en présence d'un indice de danger ou en cas d'urgence. Reconnaît un comportement sécuritaire à maintenir et un comportement non sécuritaire à changer, en étant guidé par des questions.

Niveau 3 – Compétence intermédiaire

L'élève adopte des comportements sécuritaires dans des contextes familiers, et parfois dans des contextes nouveaux.

Connaît les principaux comportements sécuritaires à adopter et les conséquences d'au moins un comportement non sécuritaire dans les activités et les tâches courantes. Applique les règles de sécurité requises avec quelques rappels. Demande de l'aide pour choisir une mesure préventive et la mettre en pratique. Applique quelques stratégies connues pour utiliser Internet de façon sécuritaire, en étant guidé par des questions. Reconnaît des comportements sécuritaires à maintenir et des comportements non sécuritaires à changer.

COMPÉTENCE 5 – AGIR DE FAÇON SÉCURITAIRE

Niveau 4 – Compétence assurée

L'élève prévoit et adopte des comportements sécuritaires dans des contextes familiers, et parfois dans des contextes nouveaux.

Connaît les conséquences des principaux comportements non sécuritaires dans les activités et les tâches courantes ou occasionnelles. Applique la plupart des règles de sécurité requises par la situation. Met en pratique des mesures préventives dans la pratique d'activités courantes. Demande de l'aide à l'occasion pour choisir la mesure préventive la plus adaptée à la situation. Applique une procédure ou une stratégie connue en présence d'un indice de danger ou en cas d'urgence, ou demande de l'aide quand elle ou il en a vraiment besoin. Reconnaît des comportements sécuritaires à maintenir et des comportements non sécuritaires à changer pour assurer sa sécurité et celle des autres, en étant guidé par des questions.

Niveau 5 – Compétence marquée

L'élève prévoit et adopte des comportements sécuritaires dans différents contextes.

Connaît les comportements sécuritaires à adopter et les conséquences des comportements non sécuritaires dans les activités courantes ou occasionnelles. Applique les règles de sécurité requises par la situation. Recourt à des stratégies pertinentes pour utiliser Internet de façon sécuritaire, en étant guidé par des questions, au besoin. Reconnaît des comportements sécuritaires à maintenir et des comportements non sécuritaires à changer pour assurer sa sécurité et celle des autres.

COMPÉTENCE 6 – PARTICIPER À DES ACTIVITÉS CONTRIBUTIVES²

Avant de déterminer le niveau de développement de la compétence, l’enseignante ou l’enseignant s’assure d’avoir observé l’élève dans des situations d’apprentissage et d’évaluation qui lui ont permis d’exercer et de démontrer sa compétence à participer à des activités contributives.

Les situations d’apprentissage et d’évaluation doivent :

- tenir compte des caractéristiques personnelles des élèves, de manière à favoriser leur engagement dans la démarche;
 - permettre aux élèves de découvrir certaines réalités du monde du travail bénévole et socioprofessionnel;
 - comprendre une planification de la démarche incluant notamment les éléments suivants :
 - des outils pour collecter l’information de sources différentes (ex. : grille d’observation, canevas d’entretien avec l’élève et avec la personne de référence dans le milieu de travail);
 - des rencontres fixées dans le calendrier pour faire le point avec les élèves et les partenaires sur les éléments de réussite et les difficultés rencontrées pendant l’expérimentation et à la fin de celle-ci;
- amener les élèves à :
 - participer à chacune des étapes de la démarche;
 - expérimenter des activités contributives dans des contextes nouveaux afin d’augmenter leurs chances de découvrir d’autres champs d’intérêt;
 - découvrir les effets bénéfiques que procure la participation à des activités contributives qui répondent à leurs champs d’intérêt;
 - prendre conscience que leurs champs d’intérêt évoluent.

Pour participer à des activités contributives, l’élève a besoin de l’assistance de l’enseignante ou de l’enseignant et d’autres personnes-ressources issues du milieu scolaire et du milieu de stage. Ces personnes s’assurent de placer l’élève dans des conditions favorables à l’exercice de sa compétence sur le plan des ressources humaines et matérielles. De plus, ces personnes lui fournissent un appui pour stimuler sa participation à des moments stratégiques de la démarche. L’élève aura par exemple besoin d’être assisté par l’enseignante ou l’enseignant pour reconnaître ses forces et ses limites, pour prendre des décisions et les mettre en œuvre, pour s’ajuster à un nouvel environnement et pour reconnaître sa contribution. Même si l’élève bénéficie de l’assistance de diverses personnes, elle ou il doit jouer un rôle actif et central à toutes les étapes de la démarche.

² L’expression « activités contributives » fait référence à des activités de production de biens ou de services, utiles à la collectivité, dans une structure autre que familiale, sous la forme de bénévolat, d’un stage, d’un plateau de travail ou d’un emploi. Elles permettent aux personnes de s’intégrer socialement tout en développant leurs compétences et en se valorisant par le travail.

Compréhension d'éléments du programme

L'utilisation de l'échelle requiert une compréhension approfondie des éléments suivants du programme CAPS-II :

- Sens de la compétence *Participer à des activités contributives*;
- Critères d'évaluation;
- Éléments d'apprentissage :
 - du domaine de vie *Monde du travail bénévole et socioprofessionnel*;
- Autodétermination.

Soutien apporté par l'adulte

Quel que soit son niveau de compétence, l'élève peut :

- être guidé par l'enseignante ou l'enseignant (ex. : questions pour l'orienter sans suggérer de réponse, rétroactions, rappels pour la ou le recentrer sur la tâche ou pour évoquer une tâche semblable);
- utiliser ses outils habituels pour exercer ses compétences (ex. : outil de gestion du temps, outil d'aide à la communication);
- demander de l'aide devant une difficulté, au besoin, manifestant ainsi un comportement autodéterminé.

Des énoncés des échelles sont explicites à cet égard. Il est important de ne pas considérer ces énoncés comme du soutien apporté par l'adulte. Le soutien apporté par l'adulte correspond à de l'aide qui rend possible ou plus facile pour l'élève la tâche à accomplir.

COMPÉTENCE 6 – PARTICIPER À DES ACTIVITÉS CONTRIBUTIVES

Échelle des niveaux de compétence

Niveau 1 – Compétence émergente

L'élève exerce les activités contributives qui lui sont proposées dans des contextes familiaux.

Expérimente l'activité contributive qui lui est proposée. Accomplit la tâche qui lui est confiée en suivant les consignes données verbalement. Fait part du plaisir éprouvé ou non durant son expérience, par des échanges avec l'enseignante ou l'enseignant. Découvre ses champs d'intérêt en reconnaissant ses activités préférées ou des tâches qu'elle ou il aime accomplir.

Niveau 2 – Compétence élémentaire

L'élève exerce des activités contributives dans des contextes familiaux.

Choisit d'expérimenter l'activité contributive qui lui plaît le plus parmi celles qui lui sont proposées. Accomplit la tâche qui lui est confiée, en étant guidé par des questions. Respecte certaines normes sociales. Reconnaît au moins une réussite ou une difficulté rencontrée durant l'activité contributive, par des échanges avec l'enseignante ou l'enseignant. Accepte la proposition qui lui est suggérée de renouveler son expérience ou d'expérimenter une autre activité contributive, quand des encouragements lui sont donnés.

Niveau 3 – Compétence intermédiaire

L'élève exerce des activités contributives dans des contextes familiaux, et parfois dans des contextes nouveaux.

Explore avec l'enseignante ou l'enseignant des possibilités d'activités contributives en lien avec certaines de ses caractéristiques personnelles. Choisit d'expérimenter l'une des activités proposées. Manifeste des comportements souhaités dans le monde du travail, en certaines occasions, durant l'expérimentation de l'activité contributive. Accomplit la tâche qui lui est confiée en tenant compte de certaines exigences. Applique certaines règles de sécurité propres au milieu, avec un rappel. Reconnaît au moins une réussite et une difficulté rencontrée durant l'activité contributive, par des échanges avec l'enseignante ou l'enseignant. Manifeste le souhait de renouveler son expérience ou d'expérimenter une autre activité contributive.

COMPÉTENCE 6 – PARTICIPER À DES ACTIVITÉS CONTRIBUTIVES

Niveau 4 – Compétence assurée

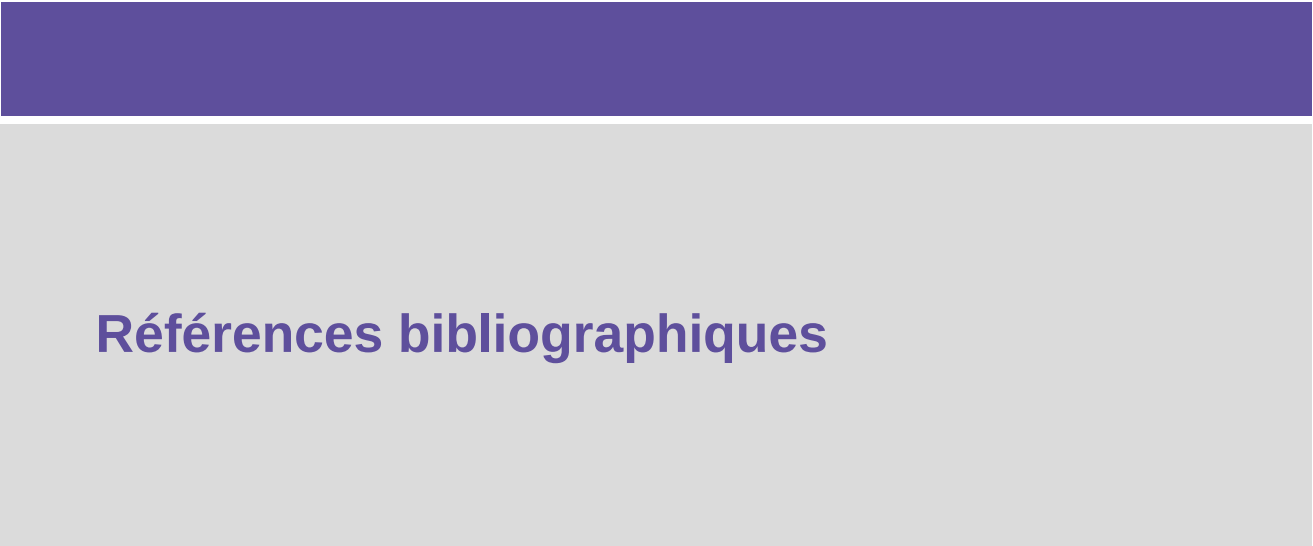
L'élève exerce des activités contributives dans des contextes familiers et dans des contextes nouveaux.

Explore avec l'enseignante ou l'enseignant les exigences propres à différentes activités contributives. Choisit d'expérimenter celle qui correspond le plus à ses caractéristiques personnelles, en étant guidé par des questions. Manifeste des comportements souhaités dans le monde du travail avec des rappels, durant l'expérimentation de l'activité contributive. Accomplit la tâche qui lui est confiée en tenant compte des principales exigences. Respecte la plupart des normes sociales. Reconnaît des réussites et des difficultés rencontrées durant l'activité contributive, par des échanges avec l'enseignante ou l'enseignant et par les témoignages d'appréciation. Reconnaît un effet bénéfique que lui apporte la participation à une activité contributive. Souhaite expérimenter une activité contributive semblable ou différente qui correspond à ses champs d'intérêt et à ses forces. Accepte de relever un des défis proposés pour améliorer sa participation à une activité contributive.

Niveau 5 – Compétence marquée

L'élève choisit des activités contributives qu'il exerce dans divers contextes.

Choisit une activité contributive qui correspond le plus à ses caractéristiques personnelles. Demande, au besoin, l'avis de son entourage. Manifeste des comportements recherchés dans le monde du travail durant l'expérimentation de l'activité contributive. Applique la plupart des règles de sécurité propres au milieu. Reconnaît des effets bénéfiques que lui apporte la participation à une activité contributive. Détermine les défis à relever pour améliorer sa participation à une activité contributive qui répond à ses aspirations, en collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant.



Références bibliographiques

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrahams L, et collab. (2019). « Social-Emotional Skill Assessment in Children and Adolescents: Advances and Challenges in Personality, Clinical, and Educational Contexts », *Psychological Assessment*, vol. 31, n° 4, p. 460. [<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pas0000591>].
- AGRAN, Martin, et collab. (2016). « Employment Social Skills: What Skills Are Really Valued? », *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, vol. 39, n° 2, p. 111-120. [<https://doi.org/10.1177/2165143414546741>].
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE L'ALTERNANCE ÉTUDES-TRAVAIL (2016). « Guide de soutien pour le déploiement de projets d'apprentissage accru en milieu de travail en formation professionnelle », [En ligne], 31 p. [<http://www.aqaet.qc.ca/guide-de-soutien-pour-le-deacuteploiement-de-projets-drsquoapprentissage-accru-en-milieu-de-travail-8203.html>].
- Leduc, Diane, Isabelle Nizet et Carlada Costa (2021). *40 ans de mesure et d'évaluation*, Presses de l'Université du Québec, 288 p.
- BLAIS, Jean-Guy, Linda DROUIN, Michel D. LAURIER et al. (2005). « La construction des échelles des niveaux de compétence : l'exemple de la compétence *Écrire des textes variés* », [En ligne], *Québec français*, n° 138, p. 69-71. [<https://id.erudit.org/iderudit/55461ac>].
- BOSC-MINÉ, Christelle (2014). « Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages », *L'année psychologique*, vol. 114, n° 2, p. 315-353. [<https://doi.org/10.4074/S000350331400205X>].
- CAENA, Francesca (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp): Literature Review & Analysis of Frameworks*, [En ligne], Luxembourg, Éditions Y. Punie, 59 p. [<https://data.europa.eu/doi/10.2760/172528>].
- CAILLAUD, Sabine, et Uwe FLICK (2016). « Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche », [En ligne], dans LO MONACO, Grégory, Sylvain DELOUVÉE et Patrick RATEAU (dir.). *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications*, Bruxelles, De Boeck, p. 227-240. [<https://hal.science/hal-04078501/document>].
- CHARETTE, Catherine, Céline CHATENOUD, Martin CAOUCETTE et Fatine SOUSSI (2021). « L'autodétermination des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère : connaissances, croyances et pratiques déclarées d'enseignantes », *Phronesis*, vol. 10, n° 2-3, p. 216-238. [<https://doi.org/10.7202/1081793ar>].
- CLAUZARD, Philippe (2018). « Les interventions régulatrices en classe : un organisateur de l'activité enseignante », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 44, n° 3, p. 75-96. [<https://doi.org/10.7202/1059954ar>].

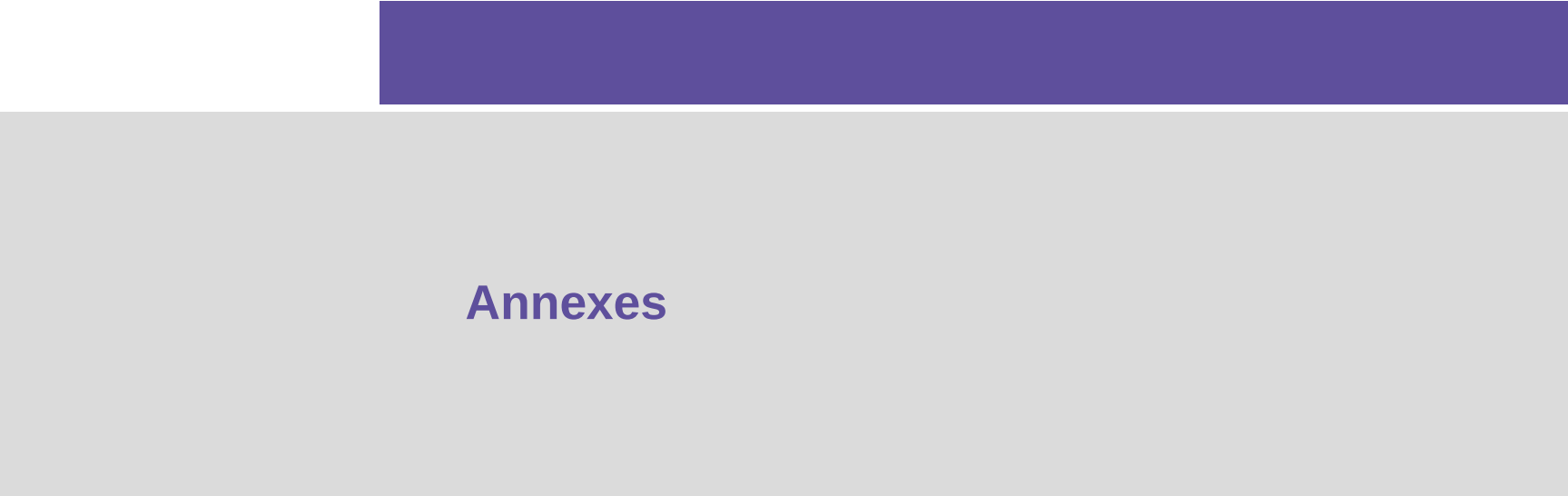
- COLOGNESI, Stéphane, et Catherine VAN NIEUWENHOVEN (2018). « Quel feedback les élèves du primaire en difficulté d'apprentissage reçoivent-ils dans leur bulletin scolaire? Vers une typologie des commentaires laissés par leurs enseignants », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 41, n° 3, p. 31-57. <https://doi.org/10.7202/1065164ar>.
- COLOGNESI, Stéphane, et Catherine VAN NIEUWENHOVEN (2017). « Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire », [En ligne], *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 40, n° 2, p. 1-27, JSTOR. [\[https://www.jstor.org/stable/90010117\]](https://www.jstor.org/stable/90010117).
- COUTU, Sylvain, Geneviève TARDIF et Christelle ROBERT-MAZAYE (2021). « Les pièges et défis de l'observation à l'éducation préscolaire », [En ligne], *Revue préscolaire*, vol. 59, n° 4, p. 32-35. [\[Automne21-RECIT.pdf\]](#).
- DEAUDELIN, Colette, Julie DESJARDINS, Olivier DEZUTTER et Lynn THOMAS (2007). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation*, [En ligne], Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 8 p. [\[Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation - Fonds de recherche du Québec - FRQ\]](#).
- DESROCHERS, Sarah L. (2020). *Parcours de vie et résilience lors de la transition à l'âge adulte de familles avec un jeune présentant une déficience intellectuelle*, [En ligne], Essai, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 254 p. [\[https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9377/1/eprint9377.pdf\]](https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9377/1/eprint9377.pdf).
- DURAND, Micheline-Joanne, et Rock CHOUINARD (dir.) (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*, 2^e éd., Montréal, Éditions Marcel Didier, 399 p.
- DURAND, Micheline-Joanne, et Nathalie LOYE (dir.) (2014). *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur*, Montréal, Éditions Marcel Didier, 248 p.
- FOUGEYROLLAS, Patrick, et Luc NOREAU (dir.) (2003). *La mesure des habitudes de vie (MHAVIE 4.0) : guide d'utilisation, version pour adolescents, adultes et aînés*, révisé en 2014, [En ligne], Québec, RIPPH. [\[3 Adulte Guide-utilisateur francais.pdf\]](#).
- GOUVERNEMENT DE L'AUSTRALIE-OCCIDENTALE (2013). *Speaking and Listening, Map of Development, First Steps*, [En ligne], Ministère de l'Éducation, 320 p. [\[https://aroshiblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/first004.pdf\]](https://aroshiblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/first004.pdf).
- HASNI, Abdelkrim (2014). « Réflexions sur la notion de contextualisation des apprentissages en sciences et technologies : significations, apports et dérives potentielles », [En ligne], *Bulletin du CREAS*, vol. 2, p. 10-13. [\[BulletinCREAS N2 VF.pdf\]](#).

- HATTIE, John, et Helen TIMPERLEY (2007). « The Power of Feedback », *Review of Educational Research*, vol. 77, n° 1, p. 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- HENNEL-BRZOZOWSKA, Agnieszka (2008). « La communication non-verbale et paraverbale-perspective d'un psychologue », [En ligne], *Synergies Pologne*, n° 5, p. 21-30. [<https://gerflint.fr/Base/Pologne5/brzozowska.pdf>].
- KILLIAN, Shaun (2014). *Comment fournir la rétroaction aux élèves?*, traduit par Françoise Appy, [En ligne], Pinnacle Éducation. [[11-GuideCommentFournirRetroactionEleves.pdf](#)].
- LAFORTUNE, Louise, et Linda ALLAL (dir.) (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 276 p.
- LAVEAULT, Dany (2004). « Interactions entre formation et évaluation : de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage » *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 27, n° 1, p. 51-68. <https://doi.org/10.7202/1087993ar>.
- LAVEAULT, Dany (2008). « Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, no 3, Academic Press Fribourg, p. 483-500. <https://doi.org/10.25656/01:4230>.
- LAVEAULT, Dany, et Linda ALLAL (dir.) (2016). *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*, Springer, 363 p.
- LEGENDRE, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, 679 p.
- LOPEZ, Veronica (2016). *Enhancing Communication Initiation of Students with Moderate to Severe Disabilities Through General Education Peer Interaction*, [En ligne], Thèse (Ph. D.), Université de Californie, 558 p. [https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes/558].
- LUSSIER, Odette, et Hélène ALLAIRE (2004). « L'évaluation "authentique" », [En ligne], *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 3, p. 29-30. [https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21525/Lussier_Allaire_17_3.pdf?sequence=1].
- MAES, Olivier, Stéphane COLOGNESI et Catherine VAN NIEUWENHOVEN (2019). « Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 42, n° 1, p. 35-61. <https://doi.org/10.7202/1066597ar>.
- MARTINI-WILLEMEN, Britt-Marie (2013). « Littéracie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale? » *ALTER, European Journal of Disability Research*, vol. 7, n° 3, p. 193-205. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.04.001>.

- MEYER, Luanna, Joe REICHLE, Ralph MCQUARTER, David COLE, Terri VANDERCOOK, Ian EVANS, Richard NEEL et Gloria KISHI (1985). « Assessment of Social Competence (ASC): A Scale of Social Competence Functions », Université du Minnesota et Université de Syracuse. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3004.5528>.
- MONTET, Martine, et Émilie MORIN (2012). « Apprendre à maîtriser l'information dès le primaire », [En ligne], *Vivre le primaire*, vol. 25, n° 1, p. 24-25. [http://www.faireunerecherche.fse.ulaval.ca/fichiers/site_mmottet_2014/documents/CompInf/2012-VLP.pdf].
- MORISSETTE, Joëlle, et Marie-Françoise LEGENDRE (2012). « L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées », *Education Sciences & Society*, vol. 2, n° 2, p. 120-132.
- NANGLE, Douglas W., et collab. (2010). *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*, New York, Springer, 538 p.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2012). *Élaboration et mise en œuvre de programmes pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme*. [En ligne], 291 p. [https://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/FR_Developing_and_Implementing_Programming_for_ASD%20%282%29.pdf].
- OCDE (2015). « Learning Contexts, Skills and Social Progress : a Conceptual Framework », dans *Skills for Social Progress : The Power of Social and Emotional Skills*, Éditions OCDE, Paris.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*, [En ligne], 35 p. [https://csshc.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/02/CSSHC_P17_PolitiqueAdaptationScolaire.pdf].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Échelles des niveaux de compétence : enseignement primaire*, [En ligne], 120 p. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/echellesduprimaire.pdf].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*, [En ligne], 68 p. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2025). *Programme éducatif CAPS-II – Compétences axées sur la participation sociale*, 131 p. [[Programmes éducatifs pour les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère ou profonde | Gouvernement du Québec](#)].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages : guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires*, [En ligne], 47 p. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4604.pdf].

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence, version préliminaire*, [En ligne], 124 p. [<https://communauteweb.cssdm.gouv.qc.ca/fpt1/wp-content/uploads/sites/17/2019/06/cadre-evaluation.pdf>].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire : Intégration linguistique, scolaire et sociale*, [En ligne], 88 p. [<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-integration-linguistique-scolaire-sociale-primaire.pdf>].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019). *Programme éducatif CAPS-I – Compétences axées sur la participation sociale*, [En ligne], 154 p. [<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Programme-educatif-caps.pdf>].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION (2002). *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes*, 174 p.
- QUÉBEC. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*, [En ligne], 95 p. [<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0508-RF-evaluer-compte-vraiment-REBE-16-18.pdf>].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*, [En ligne], 58 p. [<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>].
- RÆGIERS, Xavier (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, De Boeck Université, 276 p.
- RÆGIERS, Xavier (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*, De Boeck Université, 367 p.
- RÆGIERS, Xavier (2017). *De la connaissance à la compétence*, Bruxelles, Peter Lang, 301 p.
- ROWLAND, Charity (1990). « Évaluation de la compétence de communication », *Matrice de communication*, [En ligne], mis à jour en 1996 puis en 2004. [<https://documents.nationaldb.org/products/Parent-Comm-Matrix-Final.pdf>].
- SAILLOT, Éric (2015). « Analyse des pratiques d'étayage de professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée : contribution à la modélisation d'une posture professionnelle », [En ligne], *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 34, p. 121-137. <https://doi.org/10.4000/dse.1209>.
- SCALLON, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, 342 p.

- SCALLON, Gérard (2004). « L'évaluation des compétences et l'importance du jugement », *Actes du colloque du 24^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) : évaluer pour mieux apprendre*, p. 23-32.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine (2019). « Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017 », *Recherches qualitatives*, vol. 38, n° 1, p. 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>.
- SCHNEIDER, Günther, et Brian NORTH (2000). *Échelles pour la description, l'évaluation et l'autoévaluation des compétences en langues étrangères*, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 52 p.
- TARDIF, Jacques (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière éducation, 363 p.
- TARDIF, Suzie (2016). *Opinion d'adolescents dysphasiques sur les comportements adoptés par leurs parents pour soutenir le développement de leur autodétermination*, [En ligne], Mémoire (M.A.), Université du Québec à Chicoutimi, 134 p. [https://constellation.uqac.ca/id/eprint/4086/1/Tardif_uqac_0862N_10271.pdf].
- WEHMEYER, Michael, Daniel BOISVERT, Yves LACHAPELLE, Danielle LECLERC et Robert MORRISSETTE (2001). *Guide d'utilisation de l'échelle d'autodétermination pour adultes du LARIDI*, [En ligne], 41 p. [http://w3.uqo.ca/transition/tva/wp-content/uploads/1A3_Guide_d%C2%B4utilisation_l%C2%B4-%C3%89chelle_d%C2%B4Autod%C3%A9termination_adulte.pdf].
- WELSH INFORMATION LITERACY PROJECT (2013). *Information Literacy Framework for Wales, Finding and Using Information in 21st Century*, Université de Cardiff, 54 p. <https://doi.org/10.29173/lirg558>.



Annexes

ANNEXE I – EXEMPLE DE FICHE SYNTHÈSE DES STAGES

Nom de l'élève : _____ Groupe : _____

1. Informations sur le stage

	ACTIVITÉ 1	ACTIVITÉ 2	ACTIVITÉ 3
Description du milieu et durée du stage			
Responsabilités confiées à l'élève			

2. Grille d'évaluation

	ACTIVITÉ 1	ACTIVITÉ 2	ACTIVITÉ 3
Connaissance de ses champs d'intérêt et de ses forces	Cote :	Cote :	Cote :
A. Démontre une bonne connaissance de ses champs d'intérêt et de ses forces. B. Démontre une bonne connaissance de ses champs d'intérêt ou de ses forces. C. Démontre une connaissance limitée de ses champs d'intérêt et de ses forces. D. À améliorer.	Commentaires :	Commentaires :	Commentaires :
Capacité à choisir une activité contributive	Cote :	Cote :	Cote :
A. Choisit l'activité contributive avec une relative autonomie. B. Choisit l'activité contributive en étant guidé par des questions. C. Choisit l'activité contributive parmi celles qui lui sont proposées. D. Démontre un intérêt à l'égard de l'activité contributive qui lui est proposée.	Commentaires :	Commentaires :	Commentaires :
Prise en compte des exigences relatives à la tâche à accomplir	Cote :	Cote :	Cote :
A. Accomplit la tâche en respectant les principales exigences. B. Accomplit la tâche en respectant certaines exigences. C. Accomplit la tâche en étant guidé par des questions. D. Accomplit la tâche en suivant les consignes.	Commentaires :	Commentaires :	Commentaires :

	ACTIVITÉ 1	ACTIVITÉ 2	ACTIVITÉ 3
Manifestation des comportements recherchés dans le monde du travail	Cote :	Cote :	Cote :
A. Manifeste des comportements recherchés et s'ajuste, au besoin. B. Manifeste des comportements recherchés, avec des rappels. C. Manifeste certains comportements recherchés. D. À améliorer.	Commentaires :	Commentaires :	Commentaires :
Respect des règles de sécurité propres au milieu	Cote :	Cote :	Cote :
A. Respecte la plupart des normes sociales. B. Respecte certaines normes sociales. C. Respecte certaines normes sociales, avec un rappel. D. À améliorer.	Commentaires :	Commentaires :	Commentaires :
Respect des normes sociales	Cote :	Cote :	Cote :
A. Respecte la plupart des normes sociales. B. Respecte certaines normes sociales. C. Respecte certaines normes sociales, avec un rappel. D. À améliorer.	Commentaires :	Commentaires :	Commentaires :
Capacité à reconnaître ses réussites et ses difficultés	Cote :	Cote :	Cote :
A. Reconnaît des réussites et des difficultés. B. Reconnaît au moins une réussite et une difficulté. C. Reconnaît au moins une réussite ou une difficulté. D. À améliorer.	Commentaires :	Commentaires :	Commentaires :

3. Informations complémentaires

STAGE 1
Forces :
Éléments à améliorer :
Commentaires Élève : Superviseure ou superviseur : Enseignante ou enseignant :
Suivi
Prochaine activité contributive ☐ L'élève souhaite renouveler son expérience dans le même milieu. ☐ L'élève souhaite expérimenter une nouvelle activité contributive. Activités d'apprentissage à planifier pour aider l'élève à s'améliorer

STAGE 2
Forces :
Éléments à améliorer :
Commentaires Élève : Superviseure ou superviseur : Enseignante ou enseignant :
Suivi Prochaine activité contributive ☐ L'élève souhaite renouveler son expérience dans le même milieu. ☐ L'élève souhaite expérimenter une nouvelle activité contributive. Activités d'apprentissage à planifier pour aider l'élève à s'améliorer

ANNEXE II – EXEMPLE DE FICHE POUR ÉTABLIR LE PROFIL DE L'ÉLÈVE ET RÉSUMER SES PARTICIPATIONS À DES ACTIVITÉS CONTRIBUTIVES

PROFIL DE L'ÉLÈVE
RENSEIGNEMENTS PERSONNELS
Nom : _____
Coordonnées : _____
MON PROFIL PERSONNEL
Mon principal champ d'intérêt : _____
Ma plus grande force : _____
Mon rêve : _____

MES EXPÉRIENCES
Expérience 1
Date : _____
Description du milieu : _____
Durée : _____
Mes responsabilités : _____ _____
Mes réussites : _____ _____
Ce que j'ai préféré dans cette activité : _____ _____
Mes souhaits pour ma prochaine activité contributive : _____ _____
Commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant :
Commentaires de la superviseuse ou du superviseur, ou d'une autre personne du milieu de travail :

MES EXPÉRIENCES
Expérience 2
Date : _____
Description du milieu : _____
Durée : _____
Mes responsabilités : _____ _____
Mes réussites : _____ _____
Ce que j'ai préféré dans cette activité : _____ _____
Mes souhaits pour ma prochaine activité contributive : _____ _____
Commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant :
Commentaires de la superviseure ou du superviseur, ou d'une autre personne du milieu de travail :

ANNEXE III – EXEMPLES DE NORMES ET MODALITÉS D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

PLANIFICATION

EXEMPLES DE NORMES	EXEMPLES DE MODALITÉS
La planification de l'évaluation est une responsabilité partagée entre les enseignantes et enseignants qui interviennent auprès de l'élève.	▪ L'équipe concernée conçoit un modèle de planification annuelle de l'évaluation des apprentissages des élèves. ▪ L'équipe concernée établit une planification annuelle de l'évaluation. Cette planification comporte les compétences et les domaines de vie ciblés pour une période donnée, les types d'outils d'évaluation et de consignation communs ainsi que les modalités de communication privilégiées. ▪ L'équipe concernée se rencontre (<i>déterminer la fréquence</i>) pour faire un suivi de la planification de l'évaluation. ▪ L'équipe concernée s'assure d'avoir une compréhension commune des données pertinentes à recueillir et du nombre suffisant nécessaire pour porter un jugement sur le niveau de compétence des élèves. ▪ À partir de la planification annuelle de l'équipe, l'enseignante ou l'enseignant établit sa propre planification de l'évaluation. ▪ L'équipe concernée s'entend sur les moyens de communication à utiliser pour transmettre aux parents l'information sur le développement des compétences de leur enfant, en plus des communications officielles comme la première communication, le bulletin et le plan d'intervention.

EXEMPLES DE NORMES	EXEMPLES DE MODALITÉS
La planification de l'évaluation respecte le programme éducatif CAPS-II.	▪ La planification de l'évaluation de l'équipe concernée prend en considération les éléments constitutifs du programme : les compétences, les domaines de vie, les domaines complémentaires, les éléments d'apprentissage, les critères d'évaluation. ▪ L'équipe concernée adopte un modèle de planification des situations d'apprentissage et d'évaluation qui intègre les éléments constitutifs du programme.
La planification de l'évaluation est intégrée à la planification de l'apprentissage et de l'enseignement.	▪ L'enseignante ou l'enseignant choisit ou élabore des situations d'apprentissage et d'évaluation pour la prise d'information sur le développement des compétences ainsi que des moyens et des outils d'évaluation appropriés pour l'interprétation. ▪ L'enseignante ou l'enseignant précise les critères d'évaluation reliés aux compétences développées dans les situations d'apprentissage et d'évaluation qu'elle ou il propose à ses élèves.

PRISE D'INFORMATION ET INTERPRÉTATION

EXEMPLES DE NORMES	EXEMPLES DE MODALITÉS
La responsabilité de la prise d'information est une responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant, partagée avec d'autres spécialistes ou avec l'élève, à l'occasion.	▪ L'enseignante ou l'enseignant recueille et consigne des données variées, pertinentes et en nombre suffisant. ▪ L'enseignante ou l'enseignant donne à l'élève des occasions de participer à la prise d'information en lui apprenant à s'autoévaluer dans le cadre d'échanges. ▪ La prise d'information relève des enseignantes ou enseignants, qui contribuent au développement des compétences des élèves. ▪ Au besoin, l'enseignante ou l'enseignant recueille des données supplémentaires en consultant les autres spécialistes qui soutiennent l'élève dans son cheminement (ex. : orthopédagogue, orthophoniste).
La prise d'information se fait pendant les activités habituelles de la classe.	▪ L'enseignante ou l'enseignant recueille et consigne de façon régulière des données sur le développement des compétences et l'acquisition des ressources. ▪ L'enseignante ou l'enseignant informe les élèves, dans un langage accessible, de ce qui est attendu quand elles ou ils accomplissent des tâches (ex. : intention, compétence à développer, critères d'évaluation).
La prise d'information se fait par des moyens variés.	▪ L'enseignante ou l'enseignant recourt à des outils d'évaluation pour observer l'élève, s'entretenir avec elle ou lui ou analyser ses productions (ex. : grilles d'observation, listes de vérification, canevas pour les entretiens). ▪ L'enseignante ou l'enseignant recueille de façon régulière des données sur les apprentissages de l'élève, sans toujours avoir recours à des outils d'évaluation (ex. : observation, questions). ▪ L'enseignante ou l'enseignant adopte des moyens de prise d'information qui tiennent compte des capacités de l'élève.
L'interprétation des données se fait sur la base des critères d'évaluation de chaque compétence du programme éducatif CAPS-II.	▪ L'équipe enseignante se fixe des rencontres (<i>déterminer la fréquence</i>) pour se donner une interprétation commune des exigences liées aux critères d'évaluation du programme.

JUGEMENT

EXEMPLES DE NORMES	EXEMPLES DE MODALITÉS
Le jugement est une responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant, partagée avec des spécialistes, au besoin.	▪ L'enseignante ou l'enseignant se base sur les critères d'évaluation de la ou des compétences évaluées pour porter un jugement dans les situations d'apprentissage et d'évaluation. ▪ Les enseignantes et enseignants ayant contribué au développement d'une même compétence chez un élève se transmettent les informations sur ses apprentissages et posent un jugement ensemble. ▪ L'enseignante ou l'enseignant discute des compétences de certains élèves avec des spécialistes, au besoin, pour valider son jugement ou l'ajuster.
Le jugement est porté sur le niveau de développement des compétences de l'élève en conformité avec les dispositions prévues à l'Instruction annuelle de l'année en cours.	▪ Au cours de l'année scolaire, l'enseignante ou l'enseignant porte un jugement sur le niveau de développement des compétences des élèves ayant fait l'objet d'un apprentissage systématique. ▪ L'enseignante ou l'enseignant utilise les échelles des niveaux de compétence pour porter un jugement sur le niveau de développement des compétences. ▪ À la dernière étape de l'année scolaire ou lorsque l'élève est orienté vers un autre programme, l'enseignante ou l'enseignant porte un jugement sur le niveau de développement pour chacune des compétences du programme. ▪ L'enseignante ou l'enseignant convient avec la direction de l'école des suivis à effectuer, dans le cas où elle ou il n'a pas suffisamment de données pour porter un jugement sur le niveau de développement d'une ou de plusieurs compétences, pour des raisons justifiées.
Le jugement sur le niveau de développement des compétences repose sur des informations pertinentes, variées et suffisantes relativement aux apprentissages de l'élève.	▪ L'enseignante ou l'enseignant porte un jugement à partir des données recueillies et interprétées à l'aide d'instruments formels. ▪ Au besoin, l'enseignante ou l'enseignant porte un jugement en tenant compte de certaines considérations (ex. : le temps dont l'élève a bénéficié, les ressources mises à sa disposition, son état de santé).

DÉCISIONS

EXEMPLES DE NORMES	EXEMPLES DE MODALITÉS
L'équipe concernée par les décisions s'entend pour assurer la cohérence des actions pédagogiques mises en place pour les élèves.	▪ L'équipe concernée détermine des moments d'échange pour planifier des actions pédagogiques à mettre en œuvre pour les élèves. ▪ À la fin de l'année scolaire ou à d'autres moments jugés opportuns, l'équipe concernée et les autres spécialistes de l'école qui interviennent auprès des élèves déterminent les moyens nécessaires pour favoriser les apprentissages.
Des actions pédagogiques différenciées sont mises en œuvre par l'enseignante ou l'enseignant pour soutenir la progression des apprentissages des élèves.	▪ L'enseignante ou l'enseignant planifie des interventions en fonction des forces des élèves et des éléments à améliorer. ▪ L'enseignante ou l'enseignant donne aux élèves des occasions de réguler leurs apprentissages en les guidant pour déterminer les défis et les moyens de les relever. ▪ L'enseignante ou l'enseignant ajuste les moyens prévus aux plans d'intervention des élèves, au besoin.

COMMUNICATION

EXEMPLES DE NORMES	EXEMPLES DE MODALITÉS
L'école transmet aux parents la planification annuelle présentant la période et le moyen prévu pour évaluer chacune des compétences.	- Les compétences ciblées pour une période donnée et les moyens prévus pour les évaluer sont précisés dans la planification annuelle de l'évaluation. - La planification annuelle de l'évaluation est transmise aux parents sous forme de résumé par voie électronique (portail ou message courriel), par courrier postal ou par l'entremise de l'enfant (<i>choisir le moyen</i>) en début d'année scolaire (<i>choisir le moment</i>) selon le modèle choisi par l'équipe enseignante. - Si des changements majeurs doivent être apportés à la planification en cours d'année, les parents en sont informés par voie électronique (portail ou message courriel), par courrier postal ou par l'entremise de l'enfant (<i>choisir le moyen</i>) dans les premières semaines de chaque étape (<i>choisir le moment</i>).
Pour renseigner les parents de l'élève sur ses apprentissages et ses comportements, une première communication écrite, autre que le bulletin, est remise aux parents avant le 15 octobre.	- Les enseignantes et enseignants qui utilisent le même programme se concertent pour définir le contenu de la première communication. - L'équipe enseignante participe à la première communication. - Les apprentissages effectués depuis le début de l'année sont l'objet d'une appréciation qualitative. Des renseignements sur l'attitude de l'élève en classe (ex. : motivation, respect des règles, relations avec les autres) sont fournis aux parents. - La première communication est transmise aux parents par voie électronique (portail ou message courriel), par courrier postal ou par l'entremise de l'enfant (<i>choisir le moyen</i>).
L'école transmet un bulletin à la fin de chacune des trois étapes.	L'équipe-école convient des dates et des modalités de remise des bulletins dans le respect du cadre légal, soit, au plus tard : le 20 novembre pour le premier bulletin; le 15 mars pour le deuxième bulletin; le 10 juillet pour le troisième bulletin.
Des commentaires sur les apprentissages de l'élève sont formulés dans le bulletin.	L'équipe concernée s'entend sur les éléments qui seront objets de commentaires (ex. : compétence, éléments d'apprentissage) et sur le type de formulation à privilégier.

EXEMPLES DE NORMES	EXEMPLES DE MODALITÉS
Une fois par mois, des renseignements sont fournis aux parents sur le cheminement scolaire de leur enfant au regard des objectifs prévus dans son plan d'intervention.	▪ L'enseignante ou l'enseignant communique aux parents des moyens qui seront utilisés pour leur transmettre les renseignements au sujet des objectifs prévus dans le plan d'intervention de leur enfant (ex. : rencontre, téléphone, courriel). ▪ L'enseignante ou l'enseignant informe les parents des moments prévus au cours de l'année pour leur transmettre les renseignements. Cette information fait partie de la planification annuelle de l'évaluation remise aux parents en début d'année scolaire.
Des moyens variés de communication, autres que les communications officielles, sont utilisés au cours de l'année pour informer les parents sur le développement des compétences de leur enfant.	▪ L'enseignante ou l'enseignant présente aux parents les principaux moyens qui seront utilisés pour les informer sur le développement des compétences de leur enfant (ex. : dossier d'apprentissage, annotation des travaux, commentaires dans l'agenda, courriel, portail de l'école). ▪ L'enseignante ou l'enseignant communique régulièrement de l'information aux parents par des moyens adaptés à la situation.

