

PROGRAMMES D'ÉTUDE ADAPTÉS

P	rogrammes d'études
A	daptés avec
C	ompétences
T	ransférables
E	ssentielles

Enseignement secondaire

Version de mise à l'essai

PROGRAMMES D'ÉTUDE S

ADAPTÉS

P	rogrammes d'études
A	daptés avec
C	ompétences
T	ransférables
E	ssentielles

Enseignement secondaire

Version de mise à l'essai

Réalisation

Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires
Ministère de l'Éducation
Normand Gagné, directeur par intérim

Coordination

Michel Ouellet, agent de recherche et de planification socioéconomique
Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires
Ministère de l'Éducation

Mise en pages

Louise Drolet

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder, pour leurs besoins, à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour vente, le prix fixé ne devra pas excéder le coût de reproduction.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1997 — 97-0726

ISBN 2 - 550 - 32384 - X

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1997

Avant-propos

Le présent document contient huit programmes d'études adaptés à l'intention des élèves qui présentent une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère, avec ou sans autres déficiences associées, que ces jeunes soient scolarisés en classe ordinaire, en classe-ressource, en classe spéciale ou dans une école spéciale. Ils s'adressent aux élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire (12-15 ans).

Intitulé PACTE (Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles), le document est le résultat d'une collaboration entre le ministère de l'Éducation et le personnel professionnel et le personnel enseignant de six commissions scolaires. Le Service régional de soutien en déficience intellectuelle de la région de Québec—Chaudière-Appalaches a également contribué à sa conception et à sa réalisation.

Les programmes d'études adaptés ont été élaborés en référence aux programmes d'études ordinaires. L'objectif général retenu dans le document PACTE est de permettre aux élèves visés de développer graduellement leur autonomie et leur sens des responsabilités ainsi que d'accroître leur sentiment de réalisation de soi et d'appartenance à un groupe scolaire et social. L'école secondaire est considérée ici comme un milieu qui permet la mise en place de formules variées pour aider à atteindre cet objectif.

La présente version de mise à l'essai est d'application facultative dans les commissions scolaires. La Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation vise un double objectif : d'une part, favoriser une expérimentation concrète et large des programmes d'études adaptés du premier cycle du secondaire en faisant appel aux ressources en place dans les différents milieux de vie de la communauté; d'autre part, recueillir le maximum de commentaires en vue de rédiger une version définitive qui répondra le mieux possible aux besoins des élèves qui présentent une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère, ainsi qu'à ceux des personnes appelées à les accompagner dans leur formation.

Le personnel scolaire est invité à faire parvenir ses commentaires sur la présente version à la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation, au 1035, rue De La Chevrotière, 17^e étage, Québec (Québec) G1R 5A5. À cet effet, une fiche d'appréciation est incluse en annexe.

Remerciements

La Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation tient à remercier les personnes qui ont contribué à la conception du présent document :

Aline Beaulne, enseignante, CS des Découvreurs

Ginette Bégin, enseignante, CS de la Chaudière-Etchemin

Louise Bertrand, enseignante, CECQ

Lorraine De Champlain, conseillère pédagogique, CS de la Chaudière-Etchemin

Murielle Charest, conseillère pédagogique, CS des Chutes-Montmorency

Carole Gaudreault, enseignante, CS des Chutes-Montmorency

Denise Gosselin, spécialiste en sciences de l'éducation, DR de Québec—Chaudière-Appalaches, MEQ

Diane Grondin, enseignante, CS de la Chaudière-Etchemin

Jacques Lemay, conseiller pédagogique, SRSDI, CECQ

Rodrigue Létourneau, conseiller pédagogique, SRSDI, CECQ

Pierre Matte, enseignant, CS de Portneuf

Yves Perron, enseignant, CS des Chutes-Montmorency

Isabelle Plamondon, conseillère pédagogique, CS de Portneuf

Ginette Poulin, enseignante, CS de La Jeune-Lorette

Lucille Robitaille, conseillère pédagogique, CS des Découvreurs

Guy Tanguay, conseiller pédagogique, CS de La Jeune-Lorette

Michèle Thérout, conseillère pédagogique, CS de Portneuf

Murielle Vandale, enseignante, CS de La Jeune-Lorette

Hélène Verville, coordonnatrice, CS des Chutes-Montmorency

Ghislaine Vézina, conseillère pédagogique, SRSDI, CECQ

Table des matières

1 Les orientations générales

1.1	La définition de l'élève présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère	6
1.2	Les caractéristiques et les besoins des élèves	7
1.3	Les finalités de l'éducation	11
1.4	Les valeurs à privilégier	11
1.5	Les principes directeurs.....	11
1.6	L'objectif général des programmes d'études adaptés du premier cycle du secondaire	12
1.7	Quelques principes fondamentaux de l'action éducative auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle	12

2 Le contenu des programmes d'études adaptés — PACTE

2.1	Un aperçu des programmes d'études	30
2.1.1	La structure d'ensemble	30
2.1.2	Les contextes d'apprentissage	34
2.1.3	La répartition des unités de formation	35
2.1.4	Le profil de compétences	35
2.2	La définition des compétences	38
2.2.1	Volet I — Formation de base	38
	- Français	39
	- Mathématique	52
	- Géographie	58
2.2.2	Volet II — Intégration sociale	61
	- Comportement responsable	61
	• Éducation à la santé	62
	• Éducation à la citoyenneté	68
	- Ouverture sur le monde	75
	• Arts plastiques	76
	• Sciences et technologie	80
	• Musique	84

Annexe Fiche d'appréciation

Bibliographie

1 Les orientations générales

1.1 La définition de l'élève présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère

Dans le présent programme d'études, lorsqu'on parle de l'élève présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère, on fait référence à la définition contenue dans le Régime pédagogique de l'enseignement secondaire :

« est un élève handicapé par une déficience intellectuelle moyenne à sévère celui dont l'évaluation des fonctions cognitives, réalisée à l'aide d'examens standardisés administrés par un personnel qualifié, révèle un fonctionnement général nettement inférieur à la moyenne, accompagné de déficiences du comportement adaptatif se manifestant dès le début de la période de croissance.

Cette déficience intellectuelle comporte les caractéristiques suivantes :

- des limitations au plan du développement cognitif restreignant les capacités d'apprentissage au regard de certains objectifs des programmes d'études ordinaires et requérant l'aide d'une pédagogie adaptée ou d'une programmation particulière;
- des capacités fonctionnelles limitées au plan de l'autonomie personnelle et sociale entraînant un besoin d'assistance pour s'organiser dans des activités nouvelles ou d'entraînement à l'autonomie de base;
- des difficultés plus ou moins marquées dans le développement sensoriel et moteur et dans celui de la communication pouvant rendre nécessaire une intervention spécifique dans ces domaines¹. »

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire*, Décret 74-90, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1990, p. 582.

1.2 Les caractéristiques et les besoins des élèves

Voici une synthèse des grandes caractéristiques cognitives et affectives généralement rencontrées chez les élèves qui présentent une déficience intellectuelle. Les auteurs et les auteurs mentionnés ont été les premières personnes à mettre en évidence l'une ou l'autre de ces caractéristiques. Des énoncés résumant chaque caractéristique ainsi que des actions à faire au regard de cette caractéristique sont proposés à la fin de chaque description.

Caractéristiques cognitives

Retard de développement

Dans sa théorie sur le développement, Zigler¹ soutient que le rendement des individus se situant à un même niveau cognitif (âge mental), mais à un quotient intellectuel et à un âge chronologique différents, devrait être semblable pour les mêmes tâches cognitives. Par exemple, un ou une enfant d'âge chronologique de 8 ans, ayant une déficience intellectuelle moyenne, manifesterait les mêmes comportements cognitifs que l'enfant sans déficience de 4 ans. On peut certainement affirmer que c'est cette caractéristique qui a le plus influé sur le milieu scolaire, au détriment des autres caractéristiques qui sont pourtant au moins aussi importantes.

L'élève accuse un retard dans différents aspects de son développement.

Le danger est de « respecter » ce retard. Il faut au contraire proposer à l'élève des activités correspondant à son âge réel et lui fournir des moyens lui permettant de s'acquitter convenablement de la tâche qu'on lui propose tout en tenant compte du retard de son développement.

1. E. ZIGLER. « Developmental Versus Difference Theories of Mental Retardation and the Problem of Motivation », *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 73, n°s 4-6, 1969, p. 536-556.

Déficits de fonctionnement

• Mémoire

Pour sa part, Ellis¹ suggère de comparer les individus en se basant sur l'âge réel (ou chronologique) au lieu de l'âge mental. Il soutient que les personnes présentant une déficience intellectuelle ont des déficits de fonctionnement, en particulier en ce qui concerne la mémoire à court terme; ces déficits les empêcheraient de maintenir actifs, en vue du traitement, autant de renseignements à la fois et pour une période aussi longue que le font les personnes sans déficience.

Un déficit en mémoire à court terme signifie que l'élève aura du mal à comprendre rapidement des données nombreuses et complexes.

Les pédagogues réagissent à cette caractéristique en ne donnant qu'une consigne simple à la fois.

• Attention

Zeaman et House² ont aussi contribué à la théorie du déficit en étudiant l'attention. Leurs recherches laissent voir que les personnes vivant avec une déficience intellectuelle sélectionnent souvent les stimuli les plus attrayants, fortement mis en relief par la couleur, la forme, les sons, etc. L'enfant perçoit et ne prête attention qu'à la dimension qui l'attire le plus et il ou elle ne pense ou n'agit qu'en fonction d'elle, sans percevoir ni être en mesure de concevoir que d'autres dimensions devraient être prises en considération.

On ne peut pas dire que l'élève fait preuve d'inattention, il ou elle ne prête tout simplement pas attention aux stimuli pertinents.

Ici, deux stratégies sont envisageables. On peut bien sûr aider l'élève à prêter attention à la dimension à considérer. Mais il arrive souvent qu'on exige de l'élève de prêter attention à plus d'une dimension à la fois ou, pire encore, qu'on lui demande de considérer des dimensions abstraites. Dans ces cas-là, il faut absolument apporter des aménagements pour rendre les choses plus simples et plus concrètes, de sorte qu'on

-
1. N.R. ELLIS. « A Behavioral Research Strategy in Mental Retardation : Defense and Critique », *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 73, 1969, p. 557-566.
 2. D. ZEAMAN et B.J. HOUSE. « The Role of Attention in Retardate Discrimination Learning », dans N.R. Ellis (dir.), *Handbook of Mental Deficiency*, New York, Mc Graw-Hill, 1963, p. 159-223.

pourra tirer profit de la tendance naturelle de l'élève à prêter attention à la dimension la plus attirante au lieu de la combattre.

• Transfert et généralisation

Un autre déficit généralement observé a trait au transfert et à la généralisation. On parle de généralisation du stimulus lorsqu'une réponse apprise dans des conditions déterminées de stimulation est également émise en présence de conditions différentes de stimulation.

La généralisation peut se produire en fonction des consignes, des objets, des personnes, des lieux ou endroits et des moments. Des déficits du fonctionnement ont été relevés dans les processus de transfert d'apprentissage et de généralisation chez les personnes présentant une déficience intellectuelle¹.

L'élève a du mal à utiliser une nouvelle connaissance ou habileté dans une situation différente de celle où il ou elle l'a acquise.

Il faut absolument s'occuper du transfert. Un élément important de solution consiste à travailler en collaboration étroite avec les parents de l'élève pour qu'ils le ou la soutiennent dans les situations de transfert.

Caractéristiques affectives

Dans un contexte éducatif, il faut aussi considérer les caractéristiques affectives (estime de soi, motivation, confiance en soi, etc.). Les élèves présentant une déficience intellectuelle vivent année après année des échecs importants et prolongés. Les retards accumulés dans l'acquisition des connaissances liées aux habiletés sociales entraîneraient des répercussions considérables sur la motivation à apprendre et l'estime de soi. Zigler, Balla et Hodapp² soulignent que le premier obstacle à l'apprentissage est le sentiment d'échec.

-
1. K.A. BLAKE. *The Mentally Retarded*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1976; M.E. KAUFMAN et W.M. PETERSON. « Acquisition of a Conditional Discrimination Learning-set by Normal and Mentally Retarded Children », *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 69, 1965, p. 865-870; A.L. BROWN. « Subject and Experimental Variables in the Oddity Learning of Normal and Retarded Children », *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 75, 1970, p. 142-145.
 2. E. ZIGLER, D. BALLA et R. HODAPP. « On the Definition and Classification of Mental Retardation », *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 89, n° 3, 1984, p. 215-230.

CARACTÉRISTIQUES AFFECTIVES**STRATÉGIES**

▼ Sentiment d'échec (confiance en soi)	• Adapter les interventions, l'enseignement, pour des défis raisonnables. • Faire expérimenter la réussite dans des tâches à la mesure de l'élève.
▼ Estime de soi	• Aménager le milieu pour faire une place à l'élève. • Signifier à l'élève par des gestes quotidiens qu'on apprécie sa personne telle qu'elle est. • Valoriser les petits succès.
▼ Motivation à apprendre	• Choisir des activités associées à l'âge chronologique (âge réel). • Proposer des tâches signifiantes, ayant des retombées utiles et fonctionnelles. • Encourager constamment l'élève en utilisant les systèmes de motivation.

1.3 Les finalités de l'éducation

Les élèves qui présentent une déficience intellectuelle ont les mêmes droits aux services éducatifs que leurs camarades. Ainsi, dans tous les cas, les services offerts doivent conduire à la double finalité suivante : le développement intégral et optimal de la personne et son insertion dans la société.

1.4 Les valeurs à privilégier

L'action éducative doit s'appuyer sur certaines valeurs à privilégier avec les élèves visés dans le présent programme. En plus des valeurs retenues dans le projet éducatif de chaque école, qui guident l'action du personnel, ces élèves y gagnent si l'on travaille activement avec eux ou elles au développement :

- de leur autonomie personnelle et sociale;
- de leur sens des responsabilités;
- du sentiment de réalisation de soi;
- du sentiment d'appartenance à leur groupe d'âge et à leur milieu social et communautaire.

Ces valeurs orientent, par la suite, le choix des objectifs de formation et donnent un sens au contenu privilégié.

1.5 Les principes directeurs

Le besoin de programmes d'études adaptés aux élèves présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère vient de la volonté que le menu pédagogique qui leur est offert leur permette d'évoluer le plus possible avec les jeunes de leur âge en s'assurant que leurs besoins particuliers sont pris en considération. Conséquemment, certains principes doivent diriger l'action éducative au fil de l'enseignement secondaire :

1. l'intégration sociale de l'élève;
2. le développement de la capacité de faire des choix et d'agir de façon responsable;
3. le développement de compétences essentielles transférables;
4. le développement d'habiletés attendues chez les élèves du même âge;

5. le développement des habiletés en privilégiant celles qui sont relatives aux cinq sphères suivantes : temps, argent, communication, nombre et espace;
6. la référence aux programmes d'études ordinaires pour y choisir les compétences essentielles à l'intégration scolaire et sociale de l'élève;
7. la prise en considération des besoins éducatifs particuliers des adolescentes et des adolescents.

1.6 L'objectif général des programmes d'études adaptés du premier cycle du secondaire

Les programmes d'études adaptés ont pour objectif de permettre à l'élève du premier cycle de l'enseignement secondaire (12-15 ans) qui présente une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère de développer graduellement son autonomie personnelle et sociale et son sens des responsabilités ainsi que d'accroître son sentiment de réalisation de soi et d'appartenance à un groupe scolaire et social.

1.7 Quelques principes fondamentaux de l'action éducative auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle

Les présents programmes s'appuient sur les valeurs qui sous-tendent les programmes d'études du secondaire. En outre, une synthèse de plusieurs travaux dans le domaine de la déficience intellectuelle a permis de dégager des principes pour l'adaptation de la démarche éducative auprès des élèves concernés par ces programmes adaptés.

Puisqu'il y a plus de ressemblances que de différences entre les élèves sans déficience et ceux et celles qui présentent une déficience intellectuelle, certains principes sont valables pour l'ensemble des élèves, alors que d'autres découlent des besoins particuliers des élèves visés dans le présent programme.

Considérer l'apprentissage comme un processus actif

On fait référence ici à la participation active de l'élève aux apprentissages qui lui sont proposés. Les situations d'apprentissage doivent être aménagées de façon à permettre à l'élève d'expérimenter sur le plan personnel, de tenter des réponses et d'orienter sa propre démarche vers la recherche de conduites appropriées à la situation.

Un enseignement où l'on favorise les situations d'apprentissage basées sur l'expérimentation et la découverte permet de stimuler chez la personne qui apprend l'activation des connaissances et des conduites antérieures nécessaires à l'apprentissage visé. Les consignes verbales sont réduites au profit d'une plus grande prise en charge par l'élève dans son assimilation du nouveau savoir.

Ayant à construire sa propre connaissance de l'objet d'apprentissage qui lui est présenté et à adopter les conduites appropriées, l'élève devient la première source de ses apprentissages. L'enseignante ou l'enseignant joue un rôle en tant que guide de façon discrète et attentionnée.

L'apprentissage est un processus actif, foncièrement individuel. Cependant, dans le système scolaire, il s'accomplit de façon privilégiée dans le contexte social de la classe, d'où la nécessaire participation de l'élève aux activités de son groupe.

Considérer l'apprentissage comme un processus actif

- Favoriser l'expérimentation et la découverte par l'élève.
- Encourager la prise en charge par l'élève.
- Guider discrètement les essais.
- Favoriser la participation active de l'élève aux activités de la classe.

Rendre les activités d'apprentissage significatives

Les objectifs essentiels retenus dans les programmes adaptés à l'intention des élèves présentant une déficience intellectuelle correspondent aux conduites dont l'application concrète et immédiate est susceptible d'améliorer le bien-être physique, les contacts sociaux, d'élargir le champ

d'action et d'améliorer le statut social. Les situations d'apprentissage qui découlent de ces objectifs sont porteuses de sens du seul fait qu'elles répondent à des besoins en rapport avec l'âge et les champs d'intérêt de l'élève et qu'on vise des bénéfices immédiats dans leur application. À titre d'exemples, l'utilisation fonctionnelle du téléphone, du transport en commun, d'un horaire, de l'argent et l'organisation du travail sont des objectifs auxquels il faut donner la priorité selon l'ordre d'enseignement et l'âge de l'élève.

En reproduisant le mieux possible la situation et le contexte dans lesquels une habileté doit s'exercer, on augmente la signification de l'activité d'apprentissage. Il devient plus facile à l'élève d'établir des liens significatifs (l'utilité) entre ce qui lui est demandé (la tâche) et ce qui lui est présenté (l'activité).

Informar l'élève des résultats attendus est une autre application du principe. Cela a pour but d'éveiller l'intérêt de l'élève pour l'activité proposée, de l'amener à comprendre et à prévoir ce qui l'attend, de lui donner une image du produit final, une idée claire et nette de la démarche, de donner un sens à l'activité dès le début. Priver l'élève de cette information équivaldrait à demander à quelqu'un de mélanger les ingrédients d'une recette sans savoir quel mets il prépare. Quel livre de recettes ne titre pas chaque recette? Dans certaines éditions, l'on va même jusqu'à illustrer le produit final pour bien faire comprendre à celui ou celle qui doit exécuter la recette le but visé dans l'ensemble de la procédure décrite.

Proposer des tâches ayant des retombées utiles et fonctionnelles dans les différents milieux où l'élève vit, joue, apprend et se socialise maintient sa motivation à apprendre. Ce qu'il ou elle fait a du sens.

Rendre les activités d'apprentissage significantes

- Chercher à atteindre les objectifs essentiels.
- Proposer des tâches significantes ayant des retombées utiles, fonctionnelles et immédiates.
- Exploiter les contextes réels d'utilisation d'un apprentissage.
- Informer l'élève des résultats attendus et de l'utilité de l'apprentissage.

Reconnaître la contribution des connaissances antérieures dans l'apprentissage

Dans la planification d'un nouvel apprentissage, on doit tenir compte des connaissances antérieures de l'élève. C'est à partir de cette charpente que l'élève aura à construire sa nouvelle connaissance. Pour l'élève qui présente une déficience intellectuelle, encore faut-il que ces connaissances soient disponibles au moment opportun pour exercer leur fonction d'agent d'intégration de la nouvelle connaissance. C'est pourquoi il est important d'inclure, dans les situations d'apprentissage, des indices qui favoriseront, chez l'élève, le rappel des connaissances antérieures.

Pour permettre à l'élève de faire des liens entre le connu et la nouveauté, l'on prendra soin d'utiliser des stimuli ayant la même forme et la même signification. Par exemple, les lettres et les chiffres devront toujours être écrits de la même manière et avoir la même signification. Ainsi, le chiffre 3 devrait toujours être représenté par la graphie généralement employée dans les activités d'apprentissage et toujours signifier la valeur 3 et non 15 comme c'est le cas sur un cadran à affichage analogique quand la grande aiguille pointe le 3.

La stabilité des stimuli, autant dans leur forme que dans leur sens, joue un rôle de première importance dans le rappel des connaissances antérieures.

Reconnaître la contribution des connaissances antérieures dans l'apprentissage

- Prendre en considération les connaissances antérieures de l'élève au moment de la planification d'un nouvel apprentissage.
- Fournir à l'élève des indices favorisant le rappel des connaissances antérieures.
- Assurer la stabilité sémantique (sens) et morphologique (forme) de l'information.

Faciliter les apprentissages en réduisant la complexité des tâches

En plus du retard dans les différents aspects de son développement, on constate chez l'élève ayant une déficience intellectuelle des déficits de fonctionnement importants, notamment en ce qui a trait à la mémoire, à l'attention, à la capacité de transférer et de généraliser.

La déficience intellectuelle entraîne chez la personne des limitations plus ou moins marquées pour *sélectionner* (réception), *traiter* (compréhension), *retenir* (mémoire) et *utiliser l'information* (transfert ou généralisation). En conséquence, l'élève ayant une déficience intellectuelle rencontre des difficultés importantes dans ses apprentissages. Cependant, ses besoins ne sont pas différents de ceux d'un ou d'une élève sans déficience. La particularité réside dans la nécessité de lui présenter des tâches cognitives à sa mesure, dans le respect des caractéristiques de son fonctionnement cognitif.

Les interventions doivent donc s'adapter à son mode de pensée et à son mode d'apprentissage, d'où la nécessité d'adapter le travail et de simplifier la tâche pour mettre l'objet d'apprentissage à sa portée et en faciliter l'assimilation.

Il s'agit, en quelque sorte, d'aménager les rampes d'accès aux connaissances et aux conduites essentielles pour un développement maximal de l'autonomie favorisant l'intégration sociale des élèves qui présentent une déficience intellectuelle. Les connaissances ainsi acquises constituent des métaconnaissances, c'est-à-dire des connaissances qui, mobilisées de façon explicite ou implicite, permettent d'en acquérir d'autres. Illustrons l'application de ce principe à partir d'un exemple : au lieu d'attendre que l'élève ait acquis une connaissance approfondie du système de numération (unités, dizaines, centaines, etc.), on l'amènera à composer un nombre complexe par une correspondance terme à terme à partir d'un modèle.

Modèle

1	6	5	0
---	---	---	---

Composition du nombre par correspondance terme à terme

↑	↑	↑	↑
1	6	5	0

Une autre façon de réduire la complexité des tâches sera d'utiliser les autres élèves de la classe pour expliquer, démontrer ou faire vivre une activité.

Faciliter les apprentissages en réduisant la complexité des tâches

- Adapter le travail, le matériel.
- Simplifier la tâche.
- Recourir à des ressources compétentes et disponibles : les autres élèves.

Présenter à l'élève des défis raisonnables

La plupart des élèves ayant une déficience intellectuelle ont vécu des échecs. L'échec survient si souvent dans la vie de ces jeunes que ceux-ci et celles-ci s'attendent à échouer à une tâche nouvelle avant même de la commencer. Cette appréhension amène l'élève à se fixer des objectifs en dessous du niveau qu'il ou elle est en réalité capable d'atteindre. Zeaman et House¹ rapportent qu'après une série d'expériences d'échec les sujets ayant une déficience intellectuelle se montrent incapables de résoudre une simple tâche de discrimination perceptive, tâche qu'ils avaient déjà réussie auparavant.

En situation de résolution de problème, le sentiment d'échec se manifeste par la dépendance externe (« externisme »). L'élève en vient à se méfier de ses propres solutions aux problèmes et, par conséquent, recherche des guides de conduite dans son entourage immédiat. L'élève ayant une déficience intellectuelle aurait apparemment appris que le fait de compter sur les indices des milieux physique et humain plutôt que sur ses propres ressources cognitives augmente ses chances de succès.

De nombreux facteurs influent sur la motivation, mais la réussite est sans doute le plus puissant en raison des effets observés sur l'estime de soi et la valorisation, d'où l'importance :

- de faire expérimenter à l'élève ayant une déficience intellectuelle la réussite dans des tâches à sa mesure pour renverser le sentiment d'échec;

1. D. ZEAMAN et B.J. HOUSE. « The Role of Attention in Retardate Discrimination Learning », dans N.R. Ellis (dir.), *Handbook of Mental Deficiency*, New York, Mc Graw-Hill, 1963, p. 159-223.

- de donner à l'élève la possibilité de faire un choix d'activité ou de matériel;
- de placer l'élève dans des conditions qui lui assurent le succès;
- de valoriser les petits succès; et
- de réévaluer constamment les indices à fournir à l'élève en situation d'apprentissage pour diminuer graduellement sa dépendance aux appuis externes.

L'enseignante ou l'enseignant doit donc s'assurer que les activités et les apprentissages proposés à l'élève présentent des défis raisonnables, ni trop faciles (pour éviter le désintéressement) ni trop ardues (pour maintenir la motivation).

Présenter à l'élève des défis raisonnables

- Faire expérimenter la réussite pour renverser le sentiment d'échec.
- Donner à l'élève la possibilité de faire un choix d'activité ou de matériel.
- Valoriser les petits succès.
- Réduire la dépendance (« externisme »).

Privilégier le circuit visuel

En situation d'apprentissage, les sens ou récepteurs sensoriels jouent un rôle de premier plan. La connaissance passe d'abord par les sens. Les récepteurs peuvent être visuels, auditifs, olfactifs, kinesthésiques ou tactiles.

Les récepteurs sensoriels permettent à l'élève d'établir un premier contact avec les éléments de la situation d'apprentissage. C'est par les sens que l'élève peut prendre conscience de la présence des stimuli de son milieu et, par la suite, leur donner un sens, en apprécier l'importance et y accorder de l'intérêt.

Bien qu'il soit souhaitable que tous les sens soient mis à contribution, certains sont sollicités plus que d'autres en raison du caractère économique de leur utilisation. C'est le cas des récepteurs visuels et auditifs.

L'élève ayant une déficience intellectuelle apprend beaucoup par imitation. Son aptitude à imiter est tributaire de la prédominance du récepteur visuel dans le processus de collecte des données et de traitement de l'information. L'élève ayant une déficience intellectuelle utilise davantage le circuit visuel que les autres circuits pour apporter les données à la mémoire de travail.

Ce constat implique que l'enseignante ou l'enseignant doit prendre en considération cette particularité dans la planification et l'organisation des situations d'apprentissage. Amplifier les indices de l'objet stimulus en utilisant les contrastes (figure-fond), le grossissement, l'agrandissement, amplifier les mouvements au cours des démonstrations, aménager la classe de manière à faciliter la visualisation des stimuli (afficher ou placer les stimuli aux endroits stratégiques dans la classe), etc., sont autant d'applications concrètes de ce principe.

Il en est de même sur le plan social. Si l'on place l'élève dans la classe habituelle des autres jeunes de son âge, les habiletés sociales seront apprises par l'observation et l'imitation des autres. Il est donc judicieux de fournir à l'élève des occasions quotidiennes d'adapter son action et son comportement à un milieu ordinaire.

L'importance à accorder au circuit visuel ne doit cependant pas amener l'enseignante ou l'enseignant à sous-estimer l'apport des autres récepteurs sensoriels sur le plan des apprentissages à effectuer.

Privilégier le circuit visuel

- Amplifier les indices de l'objet.
- Aménager le milieu de manière à faciliter la visualisation des stimuli.
- Fournir des occasions quotidiennes d'adaptation sociale.

Attirer et contrôler l'attention

Une condition essentielle pour réagir à l'enseignement consiste à prêter attention aux stimuli présentés. Pour placer l'élève en état de percevoir les stimuli et d'y réagir, il est important non seulement d'attirer son attention mais aussi de la contrôler le temps nécessaire pour que le processus perceptif s'enclenche.

Le soin apporté au choix du matériel (matériel ayant du sens aux yeux de l'élève et attrayant) et la façon de le présenter (en privilégiant le circuit visuel et en aménageant le milieu pour qu'il soit mis en évidence) contribuent en soi à attirer l'attention de l'élève. Lorsque les aspects physiques des stimuli l'attirent, l'élève se place en état de disponibilité pour recevoir de l'enseignante ou de l'enseignant l'information et les consignes qui l'amèneront à établir ses premiers rapports avec la tâche à exécuter.

Sans stimulation, l'élève risque fort de dévier son attention vers d'autres stimuli et de s'écarter ainsi de la tâche d'apprentissage. On peut tenter de contrôler un certain nombre de stimuli non pertinents, mais on ne peut pas aseptiser les milieux physique et humain au point que seuls les stimuli appropriés à la tâche aient un effet sur l'activité perceptive de l'élève.

Certains éléments de l'expression verbale de l'enseignante ou de l'enseignant peuvent être avantageusement exploités pour soutenir l'attention des élèves : employer des « mots-signaux » (« attention », « regardez bien », « prêts »), varier le ton et le débit de la voix, ajouter de l'intensité au message verbal par l'expression et les gestes.

Le contrôle de l'attention doit s'exercer tout au long de la tâche, principalement par les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant, qui agit alors en tant que guide. Ces interventions (décrites ci-après) ont d'abord pour but de soutenir l'élève dans sa démarche et de le ou la guider dans sa recherche de la conduite visée; cependant, elles ont également pour effets secondaires de soutenir et de contrôler l'attention en la redirigeant constamment vers les composantes de la situation d'apprentissage.

Attirer et contrôler l'attention

- Utiliser du matériel signifiant et attrayant.
- Éliminer ou contrôler les stimuli non pertinents.
- Exploiter certains éléments de l'expression verbale.

Guider l'apprentissage

L'élève qui aborde un nouvel apprentissage est en situation de conflit cognitif et se trouve exposé ou exposée à une situation de résolution de problème.

La nouvelle situation d'apprentissage comporte, en effet, des données nouvelles qui viennent ébranler ses connaissances antérieures et provoquer un certain déséquilibre dans la représentation qu'il ou elle se fait des événements, de son milieu, de ses conduites, bref du monde.

Pour rétablir l'équilibre, l'élève doit donc s'engager dans un processus de traitement de l'information en s'appuyant sur ses connaissances antérieures et en mettant au point de nouvelles stratégies en vue de s'accommoder de la nouvelle situation.

Si ce constat est vrai pour chaque élève sans déficience, il l'est d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un ou d'une élève qui a une déficience intellectuelle et qui éprouve des difficultés importantes de perception et de traitement de l'information. Ses difficultés de perception ne lui permettent pas toujours de repérer, dans la nouvelle situation d'apprentissage, les indices qui l'amèneront à établir des liens avec ses connaissances antérieures qui, à leur tour, lui permettront de traiter les nouvelles données en vue de retrouver l'équilibre, de recomposer sa représentation du monde. Pour y arriver, l'élève aura besoin d'être guidé ou guidée dans sa démarche.

Le soutien accordé à l'élève peut prendre différentes formes selon la nature des objets d'apprentissage. Si l'on considère que l'imitation joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage, la présentation de modèles associée à des explications verbales est un moyen efficace pour l'apprentissage d'habiletés manuelles et physiques. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant prendra soin d'exécuter la séquence complète des actions à accomplir et des manœuvres à faire pour regrouper, selon un ordre donné, des éléments afin de constituer l'ensemble. Il ne faut cependant pas se limiter à faire la démonstration, on doit également verbaliser la séquence d'actions qui se déroulent devant l'élève. Lorsque celui-ci ou celle-ci s'exécute, l'enseignante ou l'enseignant sert de guide en offrant une rétroaction immédiate sur la réussite des actions et sur la façon de les exécuter.

L'apprentissage guidé à l'aide de modèles peut prendre les formes suivantes :

- l'enseignante ou l'enseignant montre le mouvement à faire pendant que l'élève observe (modelage);
- l'enseignante ou l'enseignant guide l'élève par contact physique direct (« guidage »);

- l'élève observe d'autres élèves en train de faire la tâche (« modelage » par les camarades);
- un modèle illustré permet de montrer ce qu'il faut faire (appui visuel).

Contrairement aux habiletés physiques et manuelles, l'activité cognitive n'est pas directement observable. Seul son résultat l'est; la séquence d'opérations mentales qu'implique l'activité qui mène au résultat ne l'est pas. Pour mettre en marche le processus de traitement de l'information, l'élève doit réfléchir, se dire comment procéder pour atteindre le but visé.

Mais alors, comment aider concrètement, guider l'élève dans une tâche cognitive? Comment susciter le langage intérieur de l'élève? Comment l'amener à se représenter mentalement les actions à faire pour répondre à la nouvelle situation? Comment l'amener à construire sa propre réflexion? En agissant comme médiateur ou médiatrice, en « modelant » verbalement les stratégies cognitives utilisées dans l'exécution de la tâche. Le « modelage » verbal consiste à réfléchir tout haut, à rendre accessible à l'élève, de façon explicite, les actions mentales qui sous-tendent le déroulement de l'activité.

Pour que la médiation puisse opérer efficacement, l'enseignante ou l'enseignant ne doit pas se limiter à dire quoi faire, mais aussi agir, montrer les actions à faire. En agissant comme modèle, l'enseignante ou l'enseignant exécute entièrement la tâche en commentant, en mettant en mots ses actions, ses décisions, ce qu'elle ou il pense, de manière que l'élève puisse observer et comprendre les différentes étapes de la tâche. On l'invite ensuite à en faire autant. Le « modelage » verbal peut être répété aussi souvent que nécessaire, c'est-à-dire jusqu'à ce que les essais de l'élève indiquent un début de compréhension. L'enseignante ou l'enseignant passe alors du « modelage » à la pratique guidée. Elle ou il guide l'action et la réflexion de l'élève en donnant un renseignement, un conseil, un encouragement, en posant une question. L'élève assume alors plus de responsabilité dans l'exécution de la tâche et devient de plus en plus actif ou active. Graduellement, chaque élève en vient à utiliser de façon autonome et personnelle les stratégies sous-jacentes à la tâche et à reproduire les gestes menant à la maîtrise de l'habileté.

Les interventions doivent être modulées à partir des connaissances antérieures de l'élève, de son niveau d'autonomie dans l'apprentissage, de sa motivation et des difficultés inhérentes à la tâche.

Guider l'apprentissage

- Présenter des modèles à imiter.
- Soutenir l'action et la réflexion de l'élève par la médiation.
- Moduler les interventions de « guidage » et de médiation.

Soutenir la motivation

La motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement de l'élève dans une tâche, sa participation à celle-ci et sa persistance dans le travail à faire .

La motivation est dite intrinsèque lorsqu'une personne agit d'elle-même en réponse à des besoins, à des champs d'intérêt ou à des goûts qui lui sont propres. Elle est dite extrinsèque quand elle est provoquée par des facteurs extérieurs à la personne comme le renforcement, la rétroaction ou une récompense.

L'élève construit sa motivation scolaire à partir de ses expériences, de ses réussites et de ses échecs. Si la motivation s'apprend, c'est donc qu'elle s'enseigne.

Pour l'élève ayant une déficience intellectuelle, la motivation à l'apprentissage est fortement dépendante des agents extérieurs. La motivation et, conséquemment, la persistance par rapport à la tâche sont en grande partie tributaires de l'habileté de l'enseignante ou de l'enseignant à reconnaître le moindre progrès accompli par l'élève et à lui communiquer son appréciation.

Bien que la réussite soit elle-même la plus grande motivation et le meilleur agent renforçateur, l'élève a quand même besoin de se faire confirmer ses réussites, ses progrès. Il en va de la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant d'aider l'élève à construire sa motivation en le ou la renforçant constamment dans sa démarche d'apprentissage. Rétroagir sur le travail de l'élève pour confirmer l'exactitude de la réponse, l'encourager et lui prodiguer des félicitations doivent faire partie intégrante de l'acte d'enseignement. Plus l'élève se verra confirmer ses réussites et recevra des manifestations d'encouragement, plus il ou elle voudra s'engager à participer à une tâche donnée et à persister dans l'achèvement de celle-ci.

Un encouragement verbal, un clin d'œil ou un sourire sont des moyens économiques et faciles d'accès pour construire et soutenir la motivation chez l'élève. Ces manifestations prennent encore plus de signification lorsqu'elles s'accompagnent de gestes ou d'explications qui en font comprendre le pourquoi.

Soutenir la motivation

- Donner du sens aux activités.
- Souligner les progrès et les réussites.
- Prodiguer à l'élève des félicitations pour ses efforts.
- Encourager constamment l'élève (rétroaction, renforcement, récompense).
- Fournir à l'élève les possibilités de faire comme les autres de son âge.

Assurer la rétention des apprentissages par des exercices répétés de pratique autonome

Quand l'élève qui présente une déficience intellectuelle commence à s'affranchir de la pratique guidée en assumant de plus en plus de responsabilités et d'initiative dans l'exécution d'une tâche, l'enseignante ou l'enseignant doit se retirer graduellement de son champ d'action. Son rôle de guide s'estompe au profit d'une plus grande prise en charge de l'activité d'apprentissage par l'élève. Pour favoriser et entretenir la prise en charge, il faut intensifier les mises en situation de pratique autonome de l'activité.

La pratique répétée est essentielle d'abord à la consolidation de l'habileté, de la notion ou de la conduite apprise. La consolidation ou le maintien d'un apprentissage dépend largement de sa fréquence d'utilisation. Un apprentissage qui semble acquis peut être vite oublié si on ne prend pas le temps de l'ancrer solidement par des exercices répétés et variés. Trop souvent, hélas, à la suite des premières réussites de l'élève, on tient pour acquis que l'apprentissage est terminé et bien installé. On abandonne alors à la pratique spontanée, liée aux événements aléatoires de la vie courante, le soin de raffermir l'apprentissage et d'en assurer le maintien.

L'apprentissage complet se fait rarement au cours d'une même situation d'apprentissage ou d'une seule application de l'habileté à acquérir. Pour qu'un apprentissage soit complet et qu'il s'intègre au répertoire des habiletés maîtrisées par l'élève, on doit prévoir des mises en situation de pratique autonome organisées dans le temps (fréquence élevée) et l'espace (milieux variés).

Les exercices répétés de pratique autonome ont d'autres fonctions. Outre qu'ils permettent de fixer les apprentissages, ils amènent l'élève à développer sa capacité de juger dans quelles circonstances et dans quelles conditions la conduite peut s'appliquer. L'élève a alors à exercer un contrôle conscient sur l'apprentissage en cours.

Les situations de pratique autonome permettent également à l'enseignante ou à l'enseignant d'observer, à l'état brut, l'efficacité des stratégies employées par l'élève pour répondre adéquatement aux situations et pour surmonter les obstacles rencontrés. C'est aussi l'occasion de préciser la nature des difficultés rencontrées et d'apporter les correctifs nécessaires ou un soutien ponctuel. Un retour à la pratique guidée peut alors être nécessaire.

Avant qu'on puisse envisager la possibilité de généraliser et de transférer un apprentissage, l'élève doit avoir montré la stabilité de sa maîtrise de l'habileté en situation de pratique autonome.

La pratique autonome d'une habileté cognitive ou sociale par l'élève n'a pas d'autre fin que de stabiliser un apprentissage, d'en assurer la rétention et le maintien et d'en préparer le transfert dans son quotidien.

**Assurer la rétention des apprentissages
par des exercices répétés
de pratique autonome**

- Diminuer l'accompagnement au profit d'une plus grande prise en charge par l'élève.
- Intensifier les mises en situation de pratique autonome de l'activité (fréquence élevée et milieux variés).
- Stabiliser la maîtrise de l'habileté cognitive ou sociale.

Prévoir des activités de transfert

La difficulté du transfert, pour l'élève qui présente une déficience intellectuelle, réside dans le fait qu'il ou elle a du mal à utiliser une nouvelle connaissance ou une habileté acquise dans une situation différente de celle où elle a été apprise.

Après avoir vérifié personnellement que l'apprentissage est complet et maîtrisé, l'enseignante ou l'enseignant doit amener l'élève à transférer ses apprentissages dans des contextes autres que ceux où ils ont été acquis. Le transfert va se produire dans la mesure où il sera provoqué et assisté directement par l'enseignante ou l'enseignant.

Pour l'élève ayant une déficience intellectuelle, les difficultés à généraliser ou à transférer les apprentissages peuvent être amoindries si, préalablement, les apprentissages sont faits dans des contextes se rapprochant le plus possible des contextes naturels d'utilisation de la connaissance ou de l'habileté. La similitude entre les contextes d'apprentissage et les contextes d'application facilitera la reconnaissance des indices et des conditions communes entre deux situations qui appellent le transfert. L'enseignante ou l'enseignant aura ainsi plus de facilité à rendre explicites à l'élève les conditions du transfert, c'est-à-dire à lui faire constater que dans les deux contextes on fait référence aux mêmes connaissances, conduites ou habiletés.

En présentant des contextes variés, l'enseignante ou l'enseignant amène l'élève à décontextualiser les connaissances, à prendre conscience que ses acquis ne sont pas particuliers à une situation déterminée. Le nombre et la diversité des mises en situation de transfert étant un facteur fort important à prendre en considération pour que le transfert se produise, la collaboration étroite avec les parents est un élément qui contribue grandement à faciliter le transfert des apprentissages.

Prévoir des activités de transfert

- Choisir des contextes se rapprochant le plus possible des contextes naturels d'utilisation de la connaissance ou de l'habileté.
- Rendre explicites les conditions de transfert.
- Décontextualiser les connaissances.
- Travailler en collaboration étroite avec les parents pour s'assurer de l'application des apprentissages dans la vie quotidienne.

Synthèse des principes fondamentaux de l'action éducative

Considérer l'apprentissage comme un processus actif

- Favoriser l'expérimentation et la découverte par l'élève.
- Encourager la prise en charge par l'élève.
- Guider discrètement les essais.
- Favoriser la participation active de l'élève aux activités de la classe.

Rendre les activités d'apprentissage significatives

- Chercher à atteindre les objectifs essentiels.
- Proposer des tâches significatives ayant des retombées utiles, fonctionnelles et immédiates.
- Exploiter les contextes réels d'utilisation d'un apprentissage.
- Informer l'élève des résultats attendus et de l'utilité de l'apprentissage.

Reconnaître la contribution des connaissances antérieures dans l'apprentissage

- Prendre en considération les connaissances antérieures de l'élève au moment de la planification d'un nouvel apprentissage.
- Fournir à l'élève des indices favorisant le rappel des connaissances antérieures.
- Assurer la stabilité sémantique (sens) et morphologique (forme) de l'information.

Faciliter les apprentissages en réduisant la complexité des tâches

- Adapter le travail, le matériel.
- Simplifier la tâche.
- Recourir à des ressources compétentes et disponibles : les autres élèves.

Présenter à l'élève des défis raisonnables

- Faire expérimenter la réussite pour renverser le sentiment d'échec.
- Donner à l'élève la possibilité de faire un choix d'activité ou de matériel.
- Valoriser les petits succès.
- Réduire la dépendance (« externisme »).

Privilégier le circuit visuel

- Amplifier les indices de l'objet.
- Aménager le milieu de manière à faciliter la visualisation des stimuli.
- Fournir des occasions quotidiennes d'adaptation sociale.

Attirer et contrôler l'attention

- Utiliser du matériel signifiant et attrayant.
- Éliminer ou contrôler les stimuli non pertinents.
- Exploiter certains éléments de l'expression verbale.

Guider l'apprentissage

- Présenter des modèles à imiter.
- Soutenir l'action et la réflexion de l'élève par la médiation.
- Moduler les interventions de « guidage » et de médiation.

Soutenir la motivation

- Donner du sens aux activités.
- Souligner les progrès et les réussites.
- Prodiguer à l'élève des félicitations pour ses efforts.
- Encourager constamment l'élève (rétroaction, renforcement, récompense).
- Fournir à l'élève les possibilités de faire comme les autres de son âge.

Assurer la rétention des apprentissages par des exercices répétés de pratique autonome

- Diminuer l'accompagnement au profit d'une plus grande prise en charge par l'élève.
- Intensifier les mises en situation de pratique autonome de l'activité (fréquence élevée et milieux variés).
- Stabiliser la maîtrise de l'habileté cognitive ou sociale.

Prévoir des activités de transfert

- Choisir des contextes se rapprochant le plus possible des contextes naturels d'utilisation de la connaissance ou de l'habileté.
- Rendre explicites les conditions de transfert.
- Décontextualiser les connaissances.
- Travailler en collaboration étroite avec les parents pour s'assurer de l'application des apprentissages dans la vie quotidienne.

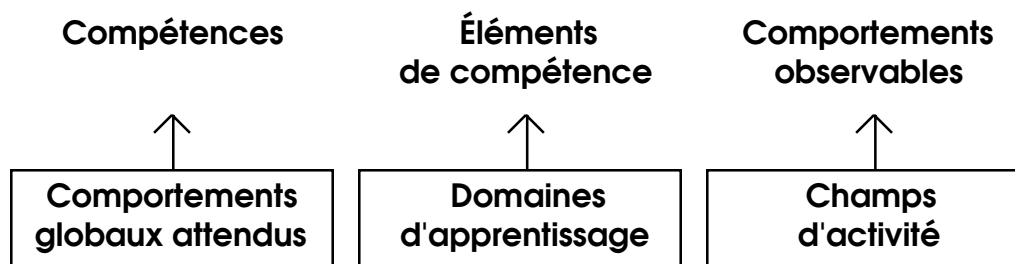
2 Le contenu des programmes d'études adaptés — PACTE

2.1 Un aperçu des programmes d'études

2.1.1 La structure d'ensemble

La démarche éducative proposée dans le document PACTE a pour objet d'accroître le sentiment d'appartenance à un groupe scolaire et social chez les élèves présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère. Elle comprend deux volets principaux : la formation de base et l'intégration sociale.

Chaque volet comporte des compétences à acquérir, sous lesquelles sont regroupés des éléments de compétence et des comportements observables. Les premiers sont formulés au regard de domaines d'apprentissage et les seconds permettent l'observation et la mesure de comportements et d'habiletés dans différents champs d'activité.



Définitions

- **Compétence**

Dans le présent programme, le mot « compétence » désigne un ensemble intégré de comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés cognitives et psycho-sensori-motrices permettant d'exercer convenablement des activités ou des actions plus ou moins complexes¹.

Les compétences sont les objectifs ultimes des programmes d'études et sont dérivées de déterminants tels que les buts de la formation, les finalités éducatives, les besoins, le groupe cible.

Chaque compétence permet de préciser le comportement global attendu. Celui-ci est l'énoncé principal de l'objectif à atteindre. Il

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Cadre général d'élaboration des programmes de formation professionnelle*, Québec, Direction générale de la formation professionnelle, février 1988.

comprend l'action à faire et le résultat qui devra être obtenu à la fin d'une étape de développement de l'élève.

- **Éléments de compétence**

Les éléments de compétence sont des étapes de réalisation du comportement attendu dans les domaines d'apprentissage. Ils favorisent une compréhension univoque du comportement attendu.

- **Comportements observables**

Dans le présent programme, les comportements observables sont des actions accomplies par l'élève dans des contextes différents et qui permettent d'évaluer sa progression au regard d'une compétence donnée. Il ne s'agit pas d'une microgradation d'une compétence. La liste des comportements observables fournie pour chaque compétence n'est pas exhaustive. Elle donne des précisions au sujet du champ d'activité englobé dans une compétence.

Volet I — Formation de base

Dans le volet I, on fait référence aux savoirs essentiels à l'autonomie et à l'intégration sociale (voir la partie 1.5 : Les principes directeurs).

Le français, la mathématique de même que la gestion du temps, de l'argent et de l'espace sont essentiels pour vivre de façon autonome. Ce sont des outils de base pour l'insertion dans tout milieu humain.

Volet II — Intégration sociale

Le volet de l'intégration sociale a pour objet l'acquisition de compétences dans le contexte de l'école secondaire. Celle-ci offre l'occasion d'acquérir et de développer des compétences sociales au jour le jour (activités de vie scolaire, dîner, classe ordinaire, etc.). L'appropriation des milieux scolaire, physique et humain, à partir des conduites acquises dans des situations courantes est, en quelque sorte, la clé de voûte de la démarche éducative PACTE.

Comportement responsable

Ce sous-volet englobe l'autonomie personnelle et sociale ainsi que le respect d'autrui et des règles de vie de groupe.

Ouverture sur le monde

Il s'agit ici d'élargir les horizons de l'élève par une initiation aux arts et aux sciences. Ainsi, l'élève développera son sens de l'observation du monde qui l'entoure, ce qui est un élément important pour l'intégration sociale.

Le tableau 1 contient une synthèse des compétences et des domaines d'apprentissage retenus dans PACTE.

Tableau 1 **PACTE : Synthèse**

Objectif général

Permettre à l'élève du premier cycle de l'enseignement secondaire (12-15 ans) présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère de développer graduellement son autonomie personnelle et sociale et son sens des responsabilités ainsi que d'accroître son sentiment de réalisation de soi et d'appartenance à un groupe scolaire et social.

Compétences et domaines d'apprentissage

VOLET I FORMATION DE BASE	VOLET II INTÉGRATION SOCIALE	
Compétences • Développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante. • Développer des habiletés de base en mathématique dans des situations de la vie courante. • Gérer des situations de la vie courante. Français 1.1 Communication 1.2 Lecture 1.3 Écriture Mathématique 1.4 Nombres naturels 1.5 Entiers relatifs 1.6 Fractions 1.7 Géométrie 1.8 Mesures Géographie 1.9 Espace 1.10 Temps 1.11 Vie en société	Comportement responsable	Ouverture sur le monde
	Compétence • Adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social. Éducation à la santé 2.1 Alimentation 2.2 Hygiène corporelle 2.3 Sécurité physique 2.4 Sexualité 2.5 Bien-être personnel 2.6 Développement personnel Éducation à la citoyenneté 2.7 Vêtements 2.8 Entretien de son milieu de vie 2.9 Ressources du milieu 2.10 Éducation à la consommation 2.11 Relations interpersonnelles 2.12 Loisirs 2.13 Civisme, lois et règlements Éducation physique À venir Enseignement moral et religieux confessionnel ou enseignement moral À venir	Compétence • Développer des habiletés de base pour interagir avec des milieux naturels, techniques et artistiques. Arts plastiques 3.1 Levée d'images 3.2 Techniques à deux et à trois dimensions 3.3 Représentations imagées 3.4 Lecture de l'image Sciences et technologie 3.5 Esprit scientifique 3.6 Objets fabriqués Musique 3.7 Perception des sons 3.8 Expression musicale

2.1.2 Les contextes d'apprentissage

Les disciplines visées dans les deux volets de PACTE doivent être présentées à l'élève dans des contextes favorisant le plus possible la reconnaissance, par celui-ci ou celle-ci, de la valeur et de l'utilité des activités proposées ainsi que le transfert des apprentissages.

La classe

Le contexte de la classe se prête bien aux apprentissages inclus dans la formation de base. La classe permet un meilleur contrôle des éléments notionnels utiles à l'acquisition d'une compétence. Elle permet aussi de créer un sentiment d'appartenance à un groupe, élément très important à l'adolescence.

L'école

Les apprentissages effectués en classe doivent cependant être réinvestis, dans la mesure du possible, dans une situation réelle de la vie quotidienne, ce qui permet ainsi leur utilisation fonctionnelle immédiate.

L'école est le milieu de vie de l'élève. Les activités de vie scolaire, les pauses, les dîners et l'intégration en classe ordinaire pour certaines disciplines sont donc des moyens efficaces pour soutenir le transfert des apprentissages.

PACTE permet de faciliter l'intégration aux activités habituelles de l'école, puisque les contenus d'apprentissage sont définis par discipline et sont formulés, en matière de comportements observables, dans des activités ou des projets qui se tiennent à l'école secondaire. Ainsi cette dernière doit-elle être considérée comme un milieu qui permet des formules variées d'intégration pour les élèves handicapés.

La communauté

La communauté est un contexte qui favorise le transfert des compétences dans le domaine de l'éducation à la santé et de l'éducation à la citoyenneté (connaissance des services de la communauté, achats, règles de civisme et autres).

2.1.3 La répartition des unités de formation

Le tableau 2 présente la répartition des unités de formation prévue dans PACTE. Celle-ci peut varier pour répondre aux besoins particuliers d'une ou d'un élève. Le plan d'intervention est l'outil de décision dans le cheminement progressif proposé au cours des trois années du premier cycle du secondaire.

2.1.4 Le profil de compétences

Le tableau 3 regroupe l'ensemble des compétences et des éléments de compétence retenus pour le premier cycle du secondaire. Le profil facilite l'évaluation sommative des apprentissages.

**Tableau 2 Répartition des unités de formation
au premier cycle du secondaire —
PACTE**

	1 ^{re} secondaire	2 ^e secondaire	3 ^e secondaire
Volet I — Formation de base			
- Français	8	8	8
- Mathématique	6	6	6
- Géographie	3	3	3
Volet II — Intégration sociale			
- Comportement responsable :			
• Éducation à la santé	3	3	3
• Éducation à la citoyenneté	4	4	4
• Éducation physique	2	2	2
• Enseignement moral et religieux confessionnel ou enseignement moral	2	2	2
- Ouverture sur le monde :			
• Arts plastiques	2	2	2
• Sciences et technologie	4	4	4
• Musique	2	2	2
Total des unités de formation	36	36	36

Tableau 3 Profil de compétences recherché dans les programmes d'études adapté — PACTE

Compétences			Éléments de compétence	
Volet I — Formation de base		Développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante.	1.1.1 Développer des idées qui sont liées au sujet et qui contribuent à réaliser l'intention de communication 1.1.2 Utiliser un support pour formuler des idées qui sont liées au sujet et qui contribuent à réaliser l'intention de communication 1.1.3 Exprimer ses sentiments et ses points de vue 1.1.4 Donner ou demander de l'information 1.1.5 Comprendre une information 1.2.1 Comprendre des textes courants 1.2.2 Utiliser de l'information contenue dans les textes courants 1.3.1 Déterminer le contenu de son texte en tenant compte de l'intention d'écriture, du sujet et des destinataires 1.3.2 Structurer ses phrases 1.3.3 Respecter la forme et le format des lettres majuscules et minuscules en écriture script (cursive : facultatif)	
		Développer des habiletés de base en mathématique dans des situations de la vie courante.	1.4.1 Utiliser des nombres naturels dans des situations concrètes 1.4.2 Résoudre des problèmes d'addition et de soustraction 1.5.1 Utiliser des nombres entiers relatifs dans des situations concrètes 1.6.1 Utiliser des fractions dans des situations de la vie courante 1.7.1 Dessiner et construire des figures à deux dimensions 1.8.1 Mesurer divers objets	
		Gérer des situations de la vie courante.	1.9.1 Se situer dans l'espace 1.10.1 Se situer dans le temps 1.11.1 Situer sa vie en société	
Volet II — Intégration sociale	Comportement responsable	Adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.	2.1.1 Démontrer des habiletés de base liées à l'alimentation 2.2.1 Adopter des habitudes de vie favorisant une bonne hygiène corporelle 2.3.1 Observer certaines règles et consignes touchant sa sécurité 2.4.1 Reconnaître des manifestations de la sexualité humaine 2.5.1 Indiquer les besoins qu'il faut satisfaire pour être « bien dans sa peau » 2.6.1 Démontrer des attitudes de base assurant son développement personnel 2.7.1 Démontrer des habiletés de base liées à son apparence vestimentaire 2.8.1 Démontrer des habiletés de base dans l'entretien de son milieu de vie 2.9.1 Reconnaître les ressources disponibles dans son milieu 2.10.1 Adopter des habitudes de consommation en fonction de son avoir 2.11.1 Entretenir des relations harmonieuses avec son entourage 2.12.1 S'adonner à des activités de loisir 2.13.1 Faire preuve de civisme et respecter les lois en société	
		Développer des habiletés de base pour interagir avec des milieux naturels, techniques et artistiques.	3.1.1 Puiser dans les sensations perçues au contact de l'être et de l'environnement les idées qui lui permettent de réaliser son image 3.2.1 Faire des gestes spontanés et précis dans des techniques pour transformer la matière et acquérir des notions de langage plastique par des exercices de base 3.3.1 Représenter, exprimer et symboliser ses sensations, au moyen des techniques et du langage plastique, par des réalisations individuelles et collectives 3.4.1 Dégager, au moyen de la parole descriptive, l'idée de l'image dans ses réalisations plastiques, dans celles des autres élèves et dans les oeuvres d'art 3.5.1 Adopter les attitudes d'un esprit scientifique 3.5.2 Développer un savoir-faire scientifique 3.5.3 Acquérir un savoir scientifique 3.6.1 Fabriquer des objets selon les règles de l'art 3.7.1 Discriminer des sons 3.8.1 S'exprimer à l'aide des sons	
	Ouverture sur le monde			

2.2 La définition des compétences

2.2.1 Volet I — Formation de base

Compétences à acquérir

- Développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante.
- Développer des habiletés de base en mathématique dans des situations de la vie courante.
- Gérer des situations de la vie courante.

Éléments de compétence

Français

- 1.1.1 Développer des idées qui sont liées au sujet et qui contribuent à réaliser l'intention de communication
- 1.1.2 Utiliser un support pour formuler des idées qui sont liées au sujet et qui contribuent à réaliser l'intention de communication
- 1.1.3 Exprimer ses sentiments et ses points de vue
- 1.1.4 Donner ou demander de l'information
- 1.1.5 Comprendre une information
- 1.2.1 Comprendre des textes courants
- 1.2.2 Utiliser de l'information contenue dans les textes courants
- 1.3.1 Déterminer le contenu de son texte en tenant compte de l'intention d'écriture, du sujet et des destinataires
- 1.3.2 Structurer ses phrases
- 1.3.3 Respecter la forme et le format des lettres majuscules et minuscules en écriture script (cursive : facultatif)

Mathématique

- 1.4.1 Utiliser des nombres naturels dans des situations concrètes
- 1.4.2 Résoudre des problèmes d'addition et de soustraction
- 1.5.1 Utiliser des nombres entiers relatifs dans des situations concrètes
- 1.6.1 Utiliser des fractions dans des situations de la vie courante
- 1.7.1 Dessiner et construire des figures à deux dimensions
- 1.8.1 Mesurer divers objets

Géographie

- 1.9.1 Se situer dans l'espace
- 1.10.1 Se situer dans le temps
- 1.11.1 Situer sa vie en société

Français

1.1 Communication

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

- 1.1.1 Développer des idées qui sont liées au sujet et qui contribuent à réaliser l'intention de communication.

Comportements observables chez l'élève

- Examine le but, le sujet et les modalités de la discussion.
- Parle avec le ton et le volume qui conviennent à la situation.
- Participe activement, de manière orale ou non orale, à des conversations courantes :
 - en répondant de façon pertinente aux questions;
 - en engageant la conversation de façon pertinente;
 - en maintenant la conversation de façon pertinente.
- Respecte, durant une conversation, des règles de participation établies.

Français

1.1 Communication

(de façon non orale)

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

- 1.1.2 Utiliser un support pour formuler des idées qui sont liées au sujet et qui contribuent à réaliser l'intention de communication.

Comportements observables chez l'élève

- Fait les gestes correctement.
- Utilise les gestes appropriés pour :
 - demander des objets, de l'aide, etc.;
 - poser des questions, répondre aux questions;
 - exprimer des sensations, des émotions;
 - relater un événement;
 - décrire une réalité selon un aspect concret;
 - comparer des réalités selon un aspect concret.
- Reconnaît la signification des pictogrammes.
- Utilise les pictogrammes appropriés pour :
 - demander des objets, de l'aide, etc.;
 - poser des questions, répondre aux questions;
 - exprimer des sensations, des émotions;
 - relater un événement;
 - décrire une réalité selon un aspect concret;
 - comparer des réalités selon un aspect concret.
- Utilise deux codes (combinaison de gestes et de pictogrammes).

Français

1.1 Communication

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

1.1.3 Exprimer ses sentiments et ses points de vue.

Comportements observables chez l'élève

- Nomme l'être, l'objet ou l'événement qui suscite ou a suscité ses réactions.
- Nomme ses sentiments ou ses émotions :
 - en employant des mots appropriés;
 - en employant des adjectifs et des adverbes qui expriment l'intensité.
- Formule les sensations, les images et les souvenirs qu'éveille un sentiment ou une émotion.
- Explique ses réactions :
 - évoque l'être, l'objet ou l'événement qui a suscité une émotion ou un sentiment ou un souvenir qui s'y rattache;
 - décrit les circonstances marquantes;
 - fait ressortir ce qui est troublant, bouleversant, touchant, réjouissant, surprenant, etc.
- Adapte son intonation et son débit de manière à faire ressortir l'émotion ou le sentiment exprimé.

Français

1.1 Communication

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

- 1.1.4 Donner ou demander de l'information :
- décrire une réalité selon un aspect.

Comportements observables chez l'élève

- Nomme la personne, l'animal, l'objet ou la réalité dont il est question.
- Précise l'aspect de la réalité abordée comme les traits physiques ou l'habitat d'un animal ou encore la fonction d'un édifice en employant les termes justes.

Français

1.1 Communication

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

- 1.1.4 Donner ou demander de l'information :
- comparer des réalités selon un aspect.

Comportements observables chez l'élève

- Nomme les personnes, les objets ou les réalités à comparer.
- Précise l'aspect sous lequel les réalités sont comparées.
- Établit des ressemblances et des différences entre les réalités pour chacun des aspects :
 - emploie des mots qui servent à comparer : « plus... que », « moins... que », « pareil à », « égal à », « même forme que », etc.
- Illustre son propos en se servant d'objets ou de représentations.

Français

1.1 Communication

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

- 1.1.4 Donner ou demander de l'information :
- relater un événement ou une expérience personnelle.

Comportements observables chez l'élève

- Annonce le sujet et, s'il y a lieu, l'objet de sa description.
- Décrit chacun des moments importants d'une expérience personnelle :
 - nomme les personnes en cause et les actions en employant les termes justes;
 - précise les circonstances (le temps, le lieu, la manière ainsi que l'objet et les effets, s'il y a lieu) en employant les noms, les verbes, les adverbes et les mots de relation appropriés.

Français

1.1 Communication

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

- 1.1.4 Donner ou demander de l'information :
- poser des questions pour obtenir de l'information.

Comportements observables chez l'élève

- Détermine le sens de ses questions : un moment, un lieu, le nom d'une personne, une cause, etc.
- Trouve le mot d'interrogation qui rend le sens de ses questions.
- Ordonne correctement les mots :
 - sujet + verbe; ou
 - mot d'interrogation + sujet + verbe;
 - verbe + pronom.

Français

1.1 Communication

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

1.1.5 Comprendre une information.

Comportements observables chez l'élève

- Se sert de différents indices pour comprendre le contenu d'une information :
 - le contexte;
 - l'annonce du sujet et des aspects traités;
 - des activités faites antérieurement sur le même sujet ou dans le même domaine;
 - sa connaissance du sujet.
- Se donne des repères pour comprendre et retenir l'information :
 - dégage le sujet et les aspects traités.

Français

1.2 Lecture

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

- 1.2.1 Comprendre des textes courants :
- se donner une vision d'ensemble d'un texte.

Comportements observables chez l'élève

- Dégage le sujet d'un texte et les aspects traités :
 - au début et en cours de lecture, anticipe le contenu du texte en recourant à ses connaissances sur le sujet et aux indices fournis dans le texte;
 - survole le texte et repère les indices qui annoncent le sujet et les aspects traités :
 - le titre, les intertitres, les illustrations et l'introduction;
 - les intertitres, la division en paragraphes et les premières phrases des paragraphes.
- Dégage l'idée principale d'un texte liée à un ou plusieurs aspects quand elle est explicite :
 - repère et lit le ou les paragraphes qui traitent d'un aspect donné.

Français

1.2 Lecture

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

1.2.2 Utiliser de l'information contenue dans les textes courants.

Comportements observables chez l'élève

- Sélectionne des éléments d'information pour trouver réponse à ses questions et accomplir des tâches liées à un sujet abordé en français ou dans une autre discipline :
 - s'assure de comprendre la tâche et ses exigences;
 - survole le texte pour repérer l'information recherchée;
 - relève l'élément ou les éléments d'information pertinents :
 - trouve des indices qui annoncent l'information recherchée : mots, groupes de mots, illustrations, etc.

Français

1.3 Écriture

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

- 1.3.1 Déterminer le contenu de son texte en tenant compte de l'intention d'écriture, du sujet et des destinataires.

Comportements observables chez l'élève

- Fait correspondre le contenu de son texte au sujet et à l'intention d'écriture :
 - produit des phrases qui sont liées au sujet et qui contribuent à réaliser l'intention d'écriture.

Français

1.3 Écriture

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

1.3.2 Structurer ses phrases.

Comportements observables chez l'élève

- Ordonne correctement tous les mots nécessaires au sens.
- Relit sa phrase pour en vérifier le sens.
- Vérifie la présence des constituants obligatoires et l'ordre des mots dans sa phrase.
- Utilise les signes qui délimitent les phrases : la majuscule et le point.
- Emploie un vocabulaire correct.

Français

1.3 Écriture

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour communiquer oralement, non oralement et par écrit dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

- 1.3.3 Respecter la forme et le format des lettres majuscules et minuscules en écriture script (cursive : facultatif).

Comportements observables chez l'élève

- En cours de reproduction et de rédaction de textes, forme les lettres minuscules et majuscules en écriture script.
- En cours de reproduction et de rédaction de textes, forme et attache les lettres minuscules (les majuscules s'écrivent en script).
- Améliore sa dextérité et améliore la netteté des lettres.
- Fait correctement l'espacement des mots :
 - respecte le format des lettres minuscules et majuscules et sépare convenablement les mots;
 - relit son texte pour vérifier s'il est écrit lisiblement.

Mathématique

1.4 Nombres naturels

Compétence à acquérir :
développer des habiletés de base
en mathématique dans des situa-
tions de la vie courante.

Élément de compétence

1.4.1 Utiliser des nombres naturels dans des situations concrètes.

Comportements observables chez l'élève

- Lit et écrit les nombres de 0 à 99.
- Emploie de façon appropriée les termes : premier, deuxième, troisième (...) dernier.
- Reconnaît le prix indiqué et donne le montant à payer.
- Repère le numéro de l'autobus.
- Trouve, dans un document, la page recherchée.
- Écrit son adresse, sa date de naissance, son âge, son numéro de téléphone, la date du jour.

Mathématique

1.4 Nombres naturels

Compétence à acquérir :
développer des habiletés de base
en mathématique dans des situa-
tions de la vie courante.

Élément de compétence

1.4.2 Résoudre des problèmes d'addition et de soustraction.

Comportements observables chez l'élève

- Emploie de façon appropriée les termes : plus, moins, plus petit, plus grand.
- Ajoute concrètement un élément à un ensemble donné et constate que la quantité augmente.
- Enlève concrètement un élément à un ensemble donné et constate que la quantité diminue.
- Utilise la calculatrice pour effectuer des additions et des soustractions simples.
- Résout des problèmes comportant une ou deux étapes, à l'aide de la calculatrice.

Mathématique

1.5 Entiers relatifs

Compétence à acquérir :
développer des habiletés de base
en mathématique dans des situa-
tions de la vie courante.

Élément de compétence

1.5.1 Utiliser des nombres entiers relatifs dans des situations concrètes.

Comportements observables chez l'élève

- Lit la température.
- Compare des nombres entiers à l'aide d'un support concret (thermomètre).

Mathématique

1.6 Fractions

Compétence à acquérir :
développer des habiletés de base
en mathématique dans des situa-
tions de la vie courante.

Élément de compétence

1.6.1 Utiliser des fractions dans des situations de la vie courante.

Comportements observables chez l'élève

- Lit et écrit des fractions.
- Associe une fraction à une partie d'un objet ou à une partie d'un ensemble d'objets.

Mathématique

1.7 Géométrie

Compétence à acquérir :
développer des habiletés de base
en mathématique dans des situa-
tions de la vie courante.

Élément de compétence

1.7.1 Dessiner et construire des figures à deux dimensions.

Comportements observables chez l'élève

- Reconnaît, sur des objets de son milieu, des formes s'approchant du cercle, du rectangle, du carré et du triangle.
- Dessine et construit les figures suivantes : carré, triangle, rectangle, cercle.

Mathématique

1.8 Mesures

Compétence à acquérir :
développer des habiletés de base
en mathématique dans des situa-
tions de la vie courante.

Élément de compétence

1.8.1 Mesurer divers objets.

Comportements observables chez l'élève

- Utilise les instruments de mesure suivants : règle et équerre.
- Détermine la longueur et la largeur de divers objets en utilisant le centimètre comme unité de mesure.
- Mesure des liquides (500 ml de lait).
- Mesure des volumes (400 gr de farine).

Élément de compétence

1.9.1 Se situer dans l'espace.

Comportements observables chez l'élève

- Reconnaît des éléments physiques et humains de son milieu.
- Indique la position d'une personne, d'un objet ou d'un lieu par rapport à sa propre personne, à une autre personne, à un objet ou à un lieu.
- À partir de situations de la vie quotidienne, reconnaît des objets et des lieux pouvant servir de points de repère dans son milieu.
- Sur le terrain, décrit l'itinéraire à suivre pour aller d'un lieu à un autre en précisant les directions suivies et les points de repère rencontrés.

Élément de compétence

1.10.1 Se situer dans le temps.

Comportements observables chez l'élève

- Nomme les parties de chacun des cycles quotidien, hebdomadaire et annuel.
- Ordonne les différentes parties de chacun des cycles.
- Associe des activités et des événements aux moments de chacun des cycles.
- Adapte son action en fonction de son horaire.
- Dit son âge, la date et l'année de sa naissance.
- Situe le moment présent : l'heure, le jour, le mois et l'année.

Élément de compétence

1.11.1 Situer sa vie en société.

Comportements observables chez l'élève

- Indique, à partir de situations de la vie quotidienne, des besoins auxquels il ou elle doit satisfaire pour vivre et grandir.
- Explique comment des gestes peuvent être faits pour contribuer au bon fonctionnement d'un groupe dont il ou elle fait partie.
- Participe à des activités où ses attitudes et ses comportements contribuent à la bonne marche de sa communauté locale.
- Propose des projets propres à améliorer la qualité de vie d'un groupe auquel il ou elle participe directement.
- Participe à des échanges économiques au sein d'un groupe dont il ou elle est membre.
- Compare, à partir de situations de la vie quotidienne, les prix de biens de consommation valant de un cent à dix dollars.
- Explore quelques expériences d'initiation au travail (tâches et responsabilités dans la classe et à l'école).
- Indique des moyens de se procurer de l'argent.

2.2 La définition des compétences

2.2.2 Volet II — Intégration sociale

Comportement responsable

Compétence à acquérir

- Adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Éléments de compétence

Éducation à la santé

- 2.1.1 Démontrer des habiletés de base liées à l'alimentation
- 2.2.1 Adopter des habitudes de vie favorisant une bonne hygiène corporelle
- 2.3.1 Observer certaines règles et consignes touchant sa sécurité
- 2.4.1 Reconnaître des manifestations de la sexualité humaine
- 2.5.1 Indiquer les besoins qu'il faut satisfaire pour être « bien dans sa peau »
- 2.6.1 Démontrer des attitudes de base assurant son développement personnel

Éducation à la citoyenneté

- 2.7.1 Démontrer des habiletés de base liées à son apparence vestimentaire
- 2.8.1 Démontrer des habiletés de base dans l'entretien de son milieu de vie
- 2.9.1 Reconnaître les ressources disponibles dans son milieu
- 2.10.1 Adopter des habitudes de consommation en fonction de son avoir
- 2.11.1 Entretenir des relations harmonieuses avec son entourage
- 2.12.1 S'adonner à des activités de loisir
- 2.13.1 Faire preuve de civisme et respecter les lois en société

Éducation physique

À venir

Enseignement moral et religieux confessionnel ou enseignement moral

À venir

Éducation à la santé

2.1 Alimentation

Compétence à acquérir : adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence

2.1.1 Démontrer des habiletés de base liées à l'alimentation.

Comportements observables chez l'élève

- Nomme les principaux groupes d'aliments : pain et céréales, fruits et légumes, produits laitiers, viande et substituts.
- Reconnaît des denrées alimentaires pour chaque groupe d'aliments.
- Compose des menus quotidiens équilibrés : dîner, collation.
- Respecte les mesures d'hygiène dans la cuisine concernant : les personnes, les aliments, les ustensiles, etc.
- Prépare une collation ou son repas du midi à l'aide de son menu personnalisé.
- Utilise correctement et de façon sécuritaire des ustensiles de cuisine pour éplucher, nettoyer, mesurer, couper, mélanger, cuire.
- Utilise correctement et de façon sécuritaire les appareils mis à sa disposition : grille-pain, ouvre-boîte, bouilloire, four à micro-ondes, cuisinière, machine distributrice, etc.
- Dresse le couvert pour un repas.
- Adopte un comportement convenable à table.
- Dessert la table.
- Lave la vaisselle, l'essuie, la range et nettoie l'aire du repas.

Éducation à la santé

2.2 Hygiène corporelle

Compétence à acquérir : adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence

2.2.1 Adopter des habitudes de vie favorisant une bonne hygiène corporelle.

Comportements observables chez l'élève

- Lave quotidiennement son corps.
- Applique les règles d'hygiène menstruelle appropriées, les cas échéant.
- Prend soin de sa peau.
- Tient ses cheveux propres et bien coiffés.
- Se brosse les dents de façon régulière et au besoin.
- Reconnaît les bienfaits de l'activité physique.
- Fait régulièrement de l'exercice physique.

Éducation à la santé

2.3 Sécurité physique

Compétence à acquérir : adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence

2.3.1 Observer certaines règles et consignes touchant sa sécurité.

Comportements observables chez l'élève

- Observe les règles et consignes de prudence s'appliquant à la circulation.
- Observe certaines règles de prudence et consignes touchant les loisirs.
- Indique les conséquences d'une écoute abusive de la télévision, de la radio, de la chaîne stéréophonique et des jeux vidéo ainsi que d'un mauvais éclairage.
- Indique les conséquences possibles d'une mauvaise posture.
- Connaît des mesures pour prévenir les chutes dans la maison : les escaliers, la salle de bain, la cuisine, etc.
- Connaît des mesures pour prévenir les brûlures et les incendies dans la maison.
- Connaît des mesures pour prévenir les empoisonnements.
- Reconnaît la signification de symboles ou le sens de certaines indications liés de près ou de loin à la sécurité.
- Reconnaît les outils dangereux utilisés à la maison.
- Énonce les dangers que représentent ces outils.
- Applique les mesures de sécurité rattachées à l'utilisation de ces outils.

Éducation à la santé

2.4 Sexualité

Compétence à acquérir : adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence

2.4.1 Reconnaître des manifestations de la sexualité humaine.

Comportements observables chez l'élève

- Nomme les principaux organes génitaux masculins et féminins ainsi que leurs fonctions.
- Situe correctement les organes génitaux sur des schémas.
- Reconnaît les signes anatomiques, physiologiques et psychologiques associés à la puberté.
- Exprime ses sentiments à l'égard de manifestations liées à la croissance sexuelle.
- Associe la masturbation aux caractéristiques de la croissance sexuelle.
- Reconnaît ses sentiments à l'égard de la masturbation.
- Dit ce que serait une attitude positive à l'égard de la masturbation.
- Repère les manifestations de l'éveil sexuel.
- Exprime les sentiments éprouvés à l'égard de ces manifestations.
- Explique en ses propres termes les sentiments entre deux personnes qui se rencontrent et se fréquentent.
- Dit comment se manifestent très souvent ces sentiments à l'adolescence.
- Reconnaît des approches favorables et défavorables.
- Associe des réactions aux sentiments qu'elles suscitent.
- Reconnaît différentes formes que peut prendre l'exploitation sexuelle : harcèlement (verbal ou physique), provocation, attouchements indésirables, prostitution, etc.
- Distingue une exploitation sexuelle d'une marque d'affection.
- Reconnaît que l'exploitation peut venir d'adultes, d'adolescents ou d'adolescentes ou encore de jeunes du même âge, de même sexe ou de sexe différent.
- Reconnaît qu'il ou elle peut être l'objet d'exploitation sexuelle.
- Sait mettre en pratique des façons de réagir en cas d'exploitation sexuelle et les recours possibles : dire « non », demander de l'aide, dénoncer la personne qui a commis l'agression.

Éducation à la santé

2.5 Bien-être personnel

Compétence à acquérir : adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence

- 2.5.1 Indiquer les besoins qu'il faut satisfaire pour être « bien dans sa peau ».

Comportements observables chez l'élève

- Dit en ses propres termes ce que signifie « se sentir bien ».
- Reconnaît des situations où ce bien-être a été ressenti.
- Met en évidence les facteurs qui ont un effet sur son bien-être.
- Indique des actions personnelles qui permettent de se sentir davantage bien.
- Prend l'initiative d'actions de la vie courante pour améliorer son bien-être.

Éducation à la santé

2.6 Développement personnel

Compétence à acquérir : adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence

2.6.1 Démontrer des attitudes de base assurant son développement personnel.

Comportements observables chez l'élève

- Reconnaît les points forts de sa personnalité et ceux qui devraient être améliorés.
- Reconnaît les principales activités qui lui procurent le plus de plaisir.
- Dit en ses propres termes en quoi sa préférence va vers ces activités plutôt que d'autres.
- Relève, parmi ces activités, celles qui suscitent un intérêt et des habiletés marqués.

Éducation à la citoyenneté

2.7 Vêtements

Compétence à acquérir : adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence

2.7.1 Démontrer des habiletés de base liées à son apparence vestimentaire.

Comportements observables chez l'élève

- Choisit des vêtements appropriés aux circonstances, à l'activité et à la température.
- Change ses vêtements lorsqu'ils sont sales ou tachés.
- Se place dans une position et un endroit acceptables pour s'habiller et se déshabiller.
- Applique les règles de sécurité dans l'utilisation des outils de couture : aiguilles, épingles, ciseaux, fer à repasser, machine à coudre, etc.
- Exécute une couture simple à la main ou à la machine à coudre.
- Pose un bouton.
- Range correctement ses vêtements.

Éducation à la citoyenneté

2.8 Entretien de son milieu de vie

Compétence à acquérir : adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence

2.8.1 Démontrer des habiletés de base dans l'entretien de son milieu de vie.

Comportements observables chez l'élève

- Entretient son casier.
- Entretient sa table de travail.
- Entretient ses articles scolaires.
- Entretient sa classe.
- Range ses vêtements.

Éducation à la citoyenneté

2.9 Ressources du milieu

Compétence à acquérir : adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence

2.9.1 Reconnaître les ressources disponibles dans son milieu.

Comportements observables chez l'élève

- Reconnaît ses ressources matérielles personnelles : biens personnels, revenus, etc.
- Est au courant de ses connaissances, de ses habiletés et de son état de santé.
- Reconnaît les ressources de son milieu familial : biens matériels, revenus, connaissances, habiletés, état de santé, etc.
- Reconnaît les ressources de son milieu scolaire : personnel enseignant, autres élèves, équipements disponibles, locaux, services offerts aux élèves, etc.

Éducation à la citoyenneté

2.10 Éducation à la consommation

Compétence à acquérir : adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence

2.10.1 Adopter des habitudes de consommation en fonction de son avoir.

Comportements observables chez l'élève

- Fait des choix de produits en fonction de ses besoins.
- Trouve des sources de renseignements en vue d'un achat : réclames, revues, catalogues, relations personnelles, vendeurs ou vendeuses, étiquettes, etc.
- Effectue des achats personnels dans des services présents au sein de la communauté : épicerie, dépanneur, bureau de poste, club vidéo, grand magasin, pharmacie, etc.

Éducation à la citoyenneté

2.11 Relations interpersonnelles

Compétence à acquérir : adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence

2.11.1 Entretenir des relations harmonieuses avec son entourage.

Comportements observables chez l'élève

- Précise ses critères personnels dans le choix de ses relations interpersonnelles.
- Nomme des personnes avec qui il ou elle entretient des relations.
- Reconnaît que le choix d'une amie ou d'un ami s'effectue à partir de critères personnels et de critères extérieurs.
- Reconnaît certaines attitudes et comportements prudents à l'égard de personnes étrangères à son milieu de vie.
- Reconnaît ses réactions émotives et ses comportements à l'occasion d'un conflit.
- Reconnaît des comportements nuisibles pour la relation.
- Reconnaît qu'un conflit non résolu peut être négatif pour la relation.
- Exprime son degré de satisfaction par rapport à sa participation aux activités familiales et scolaires et aux groupes sociaux dont il ou elle est membre.
- Fait part, aux personnes visées, des sentiments éprouvés et des difficultés perçues.
- Collabore à la recherche de solutions pour obtenir un niveau de participation satisfaisant, le cas échéant.

Éducation à la citoyenneté

2.12 Loisirs

Compétence à acquérir : adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence

2.12.1 S'adonner à des activités de loisir.

Comportements observables chez l'élève

- Dit ce qui motive sa participation à des activités de loisir.
- Choisit une ou des activités qui correspondent à ses goûts.
- Aménage de façon fonctionnelle, réaliste et respectueuse des autres les lieux et le matériel nécessaire pour mener à bien cette ou ces activités.
- Participe régulièrement à l'activité ou aux activités choisies.
- Range le matériel et les lieux après le déroulement des activités.

Éducation à la citoyenneté

2.13 Civisme, lois et règlements

Compétence à acquérir : adopter un comportement responsable pour se réaliser et être autonome dans un groupe scolaire et social.

Élément de compétence

2.13.1 Faire preuve de civisme et respecter les lois en société.

Comportements observables chez l'élève

- Repère des actes de civisme dans son milieu.
- Raconte une expérience personnelle où il ou elle a eu besoin d'une autre personne.
- Indique des situations où l'on doit faire preuve de civisme.
- Fait preuve de civisme dans différentes occasions :
 - respecte l'espace qui lui est alloué;
 - s'adresse poliment aux gens;
 - paie son droit d'entrée lorsqu'il est requis;
 - garde les lieux propres; etc.
- Reconnaît les règles qui existent dans sa famille.
- Reconnaît les règles qui existent dans son école.
- Reconnaît les règles qui existent dans les jeux.
- Repère, à partir d'exemples, ce qui se produit dans un groupe lorsqu'une règle n'est pas respectée.
- Mentionne quelques actions qui vont à l'encontre d'un règlement.

2.2 La définition des compétences

2.2.2 Volet II — Intégration sociale

Ouverture sur le monde

Compétence à acquérir

- Développer des habiletés de base pour interagir avec des milieux naturels, techniques et artistiques.

Éléments de compétence

Arts plastiques

- 3.1.1 Puiser dans les sensations perçues au contact de l'être et de l'environnement les idées qui lui permettent de réaliser son image
- 3.2.1 Faire des gestes spontanés et précis dans des techniques pour transformer la matière et acquérir des notions de langage plastique par des exercices de base
- 3.3.1 Représenter, exprimer et symboliser ses sensations, au moyen des techniques et du langage plastique, par des réalisations individuelles et collectives
- 3.4.1 Dégager, au moyen de la parole descriptive, l'idée de l'image dans ses réalisations plastiques, dans celles des autres élèves et dans les oeuvres d'art

Sciences et technologie

- 3.5.1 Adopter les attitudes d'un esprit scientifique
- 3.5.2 Acquérir un savoir scientifique
- 3.5.3 Développer un savoir-faire scientifique
- 3.6.1 Fabriquer des objets selon les règles de l'art

Musique

- 3.7.1 Discriminer des sons
- 3.8.1 S'exprimer à l'aide des sons

Arts plastiques

3.1 Levée d'images

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour interagir avec des environnements naturels, techniques et artistiques.

Élément de compétence

- 3.1.1 Puiser dans les sensations perçues au contact de l'être et de l'environnement les idées qui lui permettent de réaliser son image.

Comportements observables chez l'élève

- Exploite ses mécanismes perceptifs.
- Découvre la forme et l'agencement des différentes parties de son corps et des objets de l'environnement qui possèdent une valeur émotive à ses yeux.

Arts plastiques

3.2 Techniques à deux et à trois dimensions

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour interagir avec des environnements naturels, techniques et artistiques.

Élément de compétence

- 3.2.1 Faire des gestes spontanés et précis dans des techniques pour transformer la matière et acquérir des notions de langage plastique par des exercices de base.

Comportements observables chez l'élève

- Exploite différentes techniques à deux dimensions du domaine des arts (dessin, peinture, collage, gravure et impression).
- Exploite différentes techniques à trois dimensions du domaine des arts (assemblage, façonnage et modelage).

Arts plastiques

3.3 Représentations imagées

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour interagir avec des environnements naturels, techniques et artistiques.

Élément de compétence

- 3.3.1 Représenter, exprimer et symboliser ses sensations, au moyen des techniques et du langage plastique, par des réalisations individuelles et collectives.

Comportements observables chez l'élève

- Organise l'espace à deux ou trois dimensions (énumération, juxtaposition, superposition).
- Explore le vocabulaire plastique (lignes, formes, couleurs, textures).
- Se représente son image et son environnement.

Arts plastiques

3.4 Lecture de l'image

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour interagir avec des environnements naturels, techniques et artistiques.

Élément de compétence

- 3.4.1 Dégager, au moyen de la parole descriptive, l'idée de l'image dans ses réalisations plastiques, dans celles des autres élèves et dans les oeuvres d'art.

Comportements observables chez l'élève

- Raconte son image (sa réalisation), l'image des autres élèves et les oeuvres d'art.

Sciences et technologie

3.5 Esprit scientifique

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour interagir avec des environnements naturels, techniques et artistiques.

Élément de compétence

3.5.1 Adopter les attitudes d'un esprit scientifique.

Comportements observables chez l'élève

- Manifeste de la spontanéité au cours de ses observations et des expériences scientifiques.
- Développe sa curiosité et son attention par rapport aux phénomènes de la vie courante.
- Manifeste son émerveillement devant les êtres vivants, les objets inanimés ou les phénomènes naturels.
- Apprécie la beauté de la nature et s'exprime en conséquence.
- Manifeste son aisance dans différents milieux naturels.
- Adopte des attitudes de respect et de tolérance envers autrui.
- Adopte des attitudes de coopération et de service.
- Adopte des attitudes d'honnêteté dans ses gestes et ses paroles.
- Accepte les points de vue qui contredisent ses explications et change son opinion s'il y a lieu.
- Relève les défis que pose la résolution de problèmes.
- Renforce sa persévérance devant un problème difficile à résoudre.
- Manipule avec prudence des êtres vivants, des objets inanimés et des produits inconnus.

Sciences et technologie

3.5 Esprit scientifique

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour interagir avec des environnements naturels, techniques et artistiques.

Élément de compétence

3.5.2 Acquérir un savoir scientifique.

Comportements observables chez l'élève

- Nomme les caractéristiques d'un être vivant.
- Distingue un être vivant d'un être non vivant.
- Reconnaît les propriétés de l'air : température et vent.
- Reconnaît les propriétés de l'eau : température et qualité.
- Reconnaît les propriétés de la lumière : luminosité.
- Fait des actions visant à la conservation de la flore.
- Reconnaît l'eau sous différents aspects.
- Reconnaît l'utilité de l'eau pour satisfaire ses propres besoins.
- Fait des actions qui vont dans le sens d'un usage rationnel de l'eau et de l'énergie qu'on en tire.
- Découvre des usages responsables que les êtres humains font des objets fabriqués.
- Découvre des usages que les êtres humains font des objets fabriqués qui ont un effet nuisible sur l'environnement.
- Fait des actions qui vont dans le sens d'un usage responsable des objets fabriqués.

Sciences et technologie

3.5 Esprit scientifique

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour interagir avec des environnements naturels, techniques et artistiques.

Élément de compétence

3.5.3 Développer un savoir-faire scientifique.

Comportements observables chez l'élève

- Développe sa dextérité manuelle.
- Travaille de façon méthodique.
- Utilise des instruments de mesure simples.

Sciences et technologie

3.6 Objets fabriqués

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour interagir avec des environnements naturels, techniques et artistiques.

Élément de compétence

3.6.1 Fabriquer des objets selon les règles de l'art.

Comportements observables chez l'élève

- Choisit les outils et les gabarits nécessaires pour le traçage sur des matériaux.
- Applique des techniques de traçage sur les matériaux en relation avec le projet.
- Choisit les outils et les gabarits nécessaires pour les coupes demandées.
- Applique, de façon sécuritaire, les techniques d'exécution des coupes à l'aide d'outils : ciseaux, couteaux, tranches, scies, etc.
- Choisit les instruments et les gabarits nécessaires pour effectuer des pliures.
- Applique, de façon sécuritaire, les techniques en fonction des matériaux à plier.
- Choisit les outils et les gabarits nécessaires pour divers modes d'assemblage.
- Suit les étapes du mode d'assemblage.
- Applique, de façon sécuritaire et selon la nature du projet, les techniques d'assemblage suivantes : collage, pliage, brochage, couture, rivetage, laçage.
- Démontre différentes attitudes dans la réalisation des projets : sécurité au travail, sens de la précision, souci du détail, coopération et travail d'équipe, respect du matériel.

Musique

3.7 Perception des sons

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour interagir avec des environnements naturels, techniques et artistiques.

Élément de compétence

3.7.1 Discriminer des sons.

Comportements observables chez l'élève

- Reconnaît et utilise deux degrés d'intensité de sons : le fort et le doux.
- Reconnaît les sons de l'environnement selon leur mode de production.
- Reconnaît la provenance et la direction du son.
- Différencie une voix parlée d'une voix chantée.
- Reconnaît et nomme les instruments de musique particuliers à son milieu.
- Différencie un tempo lent d'un tempo rapide.
- Répète quelques structures rythmiques simples.
- Reconnaît un tempo qui accélère et un tempo qui ralentit.
- Reconnaît des sons graves et des sons aigus.

Musique

3.8 Expression musicale

Compétence à acquérir : développer des habiletés de base pour interagir avec des environnements naturels, techniques et artistiques.

Élément de compétence

3.8.1 S'exprimer à l'aide des sons.

Comportements observables chez l'élève

- Exprime les éléments musicaux par des mouvements corporels appropriés.
- Utilise sa voix pour produire des mélodies simples et des effets sonores.
- Utilise quelques instruments de musique de manipulation simple.
- Exprime les émotions éprouvées durant des expériences sonores.
- Recherche les causes s'il y a écart entre l'expression sonore désirée et l'expression sonore réalisée.

Annexe I Fiche d'appréciation

Programmes d'études adapté — PACTE

Version de mise à l'essai

- 1. Quels sont vos commentaires sur les orientations générales des présents programmes d'études (première partie du document)?**

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Modifications proposées

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

[illegible]

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Monsieur Michel Ouellet
Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires
Ministère de l'Éducation du Québec
1035, rue De La Chevrotière, 17^e étage
Québec (Québec)
G1R 5A5
Télécopieur : (418) 643-7015

Bibliographie

ASSOCIATION CANADIENNE POUR L'INTÉGRATION COMMUNAUTAIRE. *Intégration communautaire 2000, à la hauteur du défi*, 1987, 15 p.

AUSUBEL, D.P. *School Learning, An Introduction to Educational Psychology*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969, 691 p.

BLAKE, K.A. *The Mentally Retarded*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1976.

BROWN, A.L. « Subject and Experimental Variables in the Oddity Learning of Normal and Retarded Children », *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 75, 1970, p. 142-145.

BROWN, L., et autres. « A Strategy for Developing Chronological-age-appropriate and Functional Curricular Content for Severely Handicapped Adolescents and Young Adults », *Journal of Special Education*, vol. 13, n° 1, 1979, p. 81-90.

BUCHÉL, F.P. « Analyse des processus d'apprentissage médiatisés auprès d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage », *Revue de psychologie appliquée*, vol. 40, n° 4, 1990, p. 407-424.

COMITÉ INTERMINISTÉRIEL (MEQ, MICT, MMS, RFP, MT, OPHQ). *Rapport du comité interministériel chargé des problématiques relatives à la situation des jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle*, Québec, juin 1992.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité, Avis à la ministre de l'Éducation*, Sainte-Foy, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1992.

DOYON, G. « La déficience intellectuelle. Champ de pratique à redécouvrir pour la psychoéducation », *Chroniques de psychoéducation*, printemps 1991, p. 7-8.

ELLIS, N.R. « A Behavioral Research Strategy in Mental Retardation : Defense and Critique », *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 73, n°s 4-6, 1969, p. 557-566.

ELLIS, N.R., J.R. DEACON et P.W. WOOLDRIDGE. « Structural Memory Deficits of Mentally Retarded Persons », *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 89, n° 4, 1985, p. 393-402.

- GAGNÉ, BOBET, M., et LESLIE J. BRIGGS. *Principle of Instructional Design*, Holt, Vinehart and Winston Inc., 1974, 270 p.
- GAGNON, G., et F. VITARO. « L'effet des comportements sociaux d'un enfant avec un handicap intellectuel sur l'attitude des pairs normaux », *Comportement humain*, vol. 4, 1990, p. 51-66.
- GLASSER, W. *Control Theory*, New York, Harper & Row, 1984.
- GOUPIL, G. *Le plan d'intervention individualisé*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1991.
- INHELDER, B. *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1963.
- KAUFMAN, M.E., et W.M. PETERSON. « Acquisition of a Conditional Discrimination Learning-set by Normal and Mentally Retarded Children », *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 69, 1965, p. 865-870.
- KAUFMAN, M.J., et autres. « Mainstreaming : Toward an Explication of the Construct », *Focus on Exceptional Children*, vol. 7, n° 3, 1975, p. 1-12.
- LANGEVIN, J. « Déficience intellectuelle : question sur l'autonomie en question », *Apprentissage et socialisation*, vol. 13, n° 3, 1989, p. 141-146.
- LANGEVIN, J. *Des personnes... avec des besoins particuliers*, Recueil de textes des chercheur(e)s du laboratoire DÉFI Apprentissage, Montréal, 1991, 71 p.
- LANGEVIN, J., et autres. *Accessibilité à l'autonomie sociale : prototypes 1991*, Montréal, Université de Montréal, Laboratoire DÉFI Apprentissage, 1991, 52 p.
- LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Librairie Larousse, 1988.
- LEMAY, J. *Programmes d'études d'intégration socio-professionnelle*, Québec, 1990, 39 p.
- MACMILLAN, D.L., R.L. JONES et C.E. MEYERS. « Mainstreaming the Mildly Retarded : Some Questions, Cautions and Guidelines », *Mental Retardation*, vol. 14, n° 1, 1976, p. 3-10.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études*, Québec, 1984, 46 p., document n° 16-0000-08.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les chemins particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans, guide d'organisation*, Québec, 1988, 57 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide pédagogique des programmes de formation générale pour les élèves handicapés par une déficience mentale moyenne*, Québec, 1983, 116 p., document n° 16-1515-06.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'éducation préscolaire*, 1981, 43 p., document n° 16-1088.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études adaptés, DÉFIS, Démarche éducative favorisant l'intégration sociale, enseignement secondaire, version de mise à l'essai*, Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 1996, 116 p., document n° 19-5001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études adaptés, Français, Mathématique, Sciences humaines, enseignement primaire*, Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 1996, 129 p., document n° 19-5002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études, Économie familiale, Mise à jour, secondaire, formation générale, 2^e année*, Québec, Direction de la formation générale, 1995, 54 p., document n° 16-3803.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études, Géographie générale, 1^{re} secondaire, formation générale*, Québec, 1982, 63 p., document n° 16-3657.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études, Mathématique 116 (068-116), enseignement secondaire*, Québec, Direction de la formation générale jeunes, 1993, 72 p., document n° 16-3301-05.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études, primaire, Art, art dramatique, arts plastiques, danse, musique*, Québec, Direction générale des programmes, 1981, 151 p., document n° 16-2510.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études, primaire, Éducation physique*, Québec, Direction des programmes, Service du primaire, 1981, 92 p., document n° 16-2018.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études, primaire, Formation personnelle et sociale*, Québec, Direction de la formation générale des jeunes, 1984, 271 p., document n° 16-2707.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études, primaire, Sciences de la nature*, Québec, Direction générale des programmes, 1980, 42 p., document n° 16-2102.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études, secondaire, Arts plastiques*, Québec, Direction des programmes, 1982, document n° 16-3502-01.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études, secondaire, Écologie*, Québec, Direction de la formation générale, 1982, 50 p., document n° 16-3143-01.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études, secondaire, Éducation manuelle et technique I, Éducation manuelle et technique II*, Québec, Direction générale de la formation professionnelle, 1990, 31 p., document n° 16-4147-01.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études, secondaire, Éducation manuelle et technique III*, Québec, Direction générale de la formation professionnelle, 1990, 23 p., document n° 16-4147-02.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études, secondaire, Éducation physique*, Québec, Direction de la formation générale, 1981, 122 p., document n° 16-3018.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études, secondaire, Formation personnelle et sociale*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1984, 307 p., document n° 8384-769.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire*, Décret 74-90, Éditeur officiel du Québec, 1990, 12 p.
- MOREAU, C.A. « L'entraînement aux interactions sociales réciproques auprès d'enfants ayant une déficience intellectuelle : contribution des recensions d'écrits », *Comportement humain*, vol. 4, 1990, p. 87-101.
- MORENCY, L., ET C. BORDELEAU. « L'effet des attentes élevées ou faibles des enseignants », *Vie pédagogique*, vol. 76, 1992.
- NOT, L. *Perspectives nouvelles pour l'éducation des débilés mentaux*, Toulouse, Privat, 1986.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. *À part... égale. L'intégration sociale des personnes handicapées, un défi pour tous*, Québec, 1984, 350 p.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps. Un manuel des classifications des conséquences des maladies traduit par l'Institut national de la santé et de la recherche médicale de France*, 1981, 229 p.

PIAGET, J. *Six études de psychologie*, Genève, Éditions Gonthier, 1964, 188 p.

RICHARD, M. *Métacognition et déficience intellectuelle : état des connaissances*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 1992.

SCHWEBEL, M., et J. RAPH. *Piaget à l'école*, Paris, Denoël/Gonthier, 1976, 284 p.

SÉNÉCAL, M., et autres. *Insertion sociale et préparation au marché du travail pour les élèves de 16 à 21 ans en formation de base continue*, Montréal, 1990, 77 p.

ST-LAURENT, L. *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*, Montréal, Les Éditions logiques, 1994, 281 p.

ST-LAURENT, L. « Intégration scolaire au primaire des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne », *Apprentissage et socialisation*, vol. 12, 1989, p. 153-163.

STOKES, T.F., et D.B. BAER. « An Implicit Technology of Generalization », *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 10, n° 2, 1977, p. 349-367.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions logiques, 1992, 474 p.

TRACE, M.W., A.J. CUVO et J.L. CRISWELL. « Teaching Coin Equivalence to Mentally Retarded », *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 10, n° 1, 1977, p. 85-92.

TREMBLAY, R., et L. DE PASSILLÉ. *Un parti pris pour la communication*, Beauport, Commission scolaire Beauport, 1990.

WEISZ, J. « Learned Helplessness and the Retarded Child », dans E. Zigler et D. Balla (dir.), *Mental Retardation : The Developmental Difference Controversy*, NJ, Erlbaum, 1982, p. 27-40.

WUNDERLICH, R.A. « Programmed Instruction : Teaching Coinage to Retarded Children », *Mental Retardation*, vol. 10, n° 5, 1972, p. 21-23.

ZEAMAN, D., et B.J. HOUSE. « The Role of Attention in Retardate Discrimination Learning », dans N.R. Ellis (dir.), *Handbook of Mental Deficiency*, New York, Mc Graw-Hill, 1963, p. 159-223.

ZIGLER, E. « Developmental Versus Difference Theories of Mental Retardation and the Problem of Motivation », *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 73, n^{os} 4-6, 1969, p. 536-556.

ZIGLER, E., D. BALLA et R. HODAPP. « On the Definition and Classification of Mental Retardation », *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 89, n^o 3, 1984, p. 215-230.

