

Compétences axées sur la participation sociale

Programme destiné aux élèves de 6 à 15 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère

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

Coordination de la production et édition

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

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

Collaboration spéciale

Caroline Drouin, consultante en adaptation scolaire
Caroline Germain, directrice adjointe des services éducatifs complémentaires et de l'adaptation scolaire, commission scolaire de Saint Hyacinthe
Pierrette Jalbert, chargée de projets à la Direction de l'évaluation des apprentissages

Remerciements

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

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications

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

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

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

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

ISBN 978-2-550-72215-1 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2015

Avant-propos

Former au mieux tous les jeunes implique que les élèves ayant une déficience intellectuelle occupent la place qui leur revient à l'école et tirent profit, au même titre que les autres élèves, des grandes orientations éducatives découlant du Programme de formation de l'école québécoise.

Le Programme éducatif CAPS – *Compétences axées sur la participation sociale* – s'adresse aux élèves âgés de 6 à 15 ans qui présentent une déficience intellectuelle moyenne à sévère et qui ont été exemptés de l'application des dispositions relatives à la grille-matières, comme le prévoit l'article 23.2 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Ce programme tient compte des différentes politiques et stratégies ministérielles qui visent à bâtir un milieu scolaire et une société plus inclusifs et plus équitables. En ce sens, il met au premier plan les principes fondamentaux d'une école adaptée à tous ses élèves¹. À l'instar du Programme de formation de l'école québécoise pour le primaire et le secondaire (2006), il vise à instruire, à socialiser et à qualifier les élèves pour qu'ils puissent accéder à la réussite, en tenant compte de leurs besoins et de leurs capacités. Il propose notamment le développement de compétences essentielles pour lesquelles l'enseignant mettra en place une organisation pédagogique différenciée qui sera adaptée aux enfants et aux adolescents. Il tient lieu de référence indispensable pour l'ensemble du personnel scolaire qui travaille auprès de ces élèves.

Le présent document constitue un renouvellement des *Programmes d'études adaptés : français, mathématique, sciences humaines, enseignement primaire* (1996) et des *Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles (PACTE) – Enseignement secondaire* (1997). Il sera suivi d'un programme à l'intention des élèves de 16 à 21 ans, conçu de façon à répondre aux besoins particuliers de ces jeunes en vue de leur intégration sociale et professionnelle.

Le premier chapitre de ce document expose le contexte ayant conduit au renouvellement des programmes, la triple mission de l'école pour tous et la finalité poursuivie. Il rappelle les orientations à privilégier pour une intervention de qualité ainsi que les différents aspects d'une formation centrée sur le développement de compétences, modulée selon les besoins et les capacités des élèves. Ce chapitre présente les éléments constitutifs du programme éducatif CAPS que sont les compétences, le contenu de formation et les domaines de vie.

Le deuxième chapitre comprend la description détaillée de chacune des compétences du programme et les liens qui sont établis avec les différents « domaines de vie ». Ces derniers constituent cinq grands contextes spécifiques d'apprentissage dans lesquels les élèves pourront exercer leurs compétences dans diverses situations de la vie courante.

Enfin, c'est dans le troisième chapitre qu'est décrit le contenu de formation, référence essentielle au développement de compétences par les élèves. Le contenu de formation est composé d'éléments

1. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 1999, 51 p.

d'apprentissage regroupés dans sept matières. Les éléments d'apprentissage ciblés seront judicieusement choisis par l'enseignant pour chaque élève, selon ses capacités, de manière à lui permettre d'acquérir un ensemble de connaissances et de stratégies qui l'aideront à développer les compétences du programme. Une progression continue est visée pour chacun des élèves.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1 – Un programme éducatif renouvelé

Présentation du Programme éducatif CAPS – Compétences axées sur la participation sociale	2
Le contexte	2
Les élèves présentant une déficience intellectuelle : une définition	4
La triple mission pour tous	4
Instruire	4
Socialiser	5
Qualifier	5
La participation sociale : une finalité	5
Orientations du programme éducatif CAPS	8
La réussite pour tous	8
La réussite officielle de la scolarité	8
Une réussite à la mesure de chacun	8
Une formation modulée selon les besoins et les capacités des élèves	9
Une formation centrée sur le développement de compétences	9
Une évaluation au service de l'apprentissage	10
Des pratiques éducatives à privilégier	11
Des pratiques d'accompagnement	11
Des pratiques collaboratives	12
Des pratiques de transition	12
Des pratiques pédagogiques	12

Éléments constitutifs du programme éducatif CAPS	15
Les compétences et les domaines de vie	15
Le contenu de formation	16

Chapitre 2 – Les domaines de vie et les compétences

Présentation des domaines de vie	19
Présentation des compétences	22

Compétence 1 – Communiquer

Sens de la compétence	23
Composantes et critères d'évaluation	24

Compétence 2 – Exploiter l'information disponible dans son environnement

Sens de la compétence	26
Composantes et critères d'évaluation	27

Compétence 3 – Interagir avec son milieu

Sens de la compétence	29
Composantes et critères d'évaluation	30

Compétence 4 – Agir avec méthode

Sens de la compétence	32
Composantes et critères d'évaluation	33

Compétence 5 – Agir de façon sécuritaire

Sens de la compétence	35
Composantes et critères d'évaluation	36

Chapitre 3 – Le contenu de formation

Présentation du contenu de formation.....	39
Français, langue d'enseignement.....	41
Communication orale.....	44
Lecture.....	47
Écriture.....	50
Mathématique.....	53
Arithmétique.....	55
Mesure.....	58
Géométrie.....	62
Réalités économiques.....	65
Science.....	68
Monde de la matière.....	70
Terre et espace.....	72
Monde du vivant.....	74
Stratégies d'exploration.....	77
Technologies de l'information et de la communication.....	79
Outils technologiques.....	81
Stratégies.....	84
Éducation physique et à la santé.....	86
Savoirs.....	88
Savoir-faire moteur.....	90
Savoir-être.....	94
Arts.....	96
Art dramatique.....	98
Arts plastiques.....	104
Danse.....	109
Musique.....	114

Vie en société.....	120
Relations interpersonnelles et organisation sociale.....	122
Sexualité.....	127
Saines habitudes de vie.....	128
Sécurité.....	131
Consommation.....	134

Figures et tableaux

Tableau 1 – Résumé des principes fondamentaux de l'action éducative.....	14
Figure 1 – Éléments constitutifs du programme éducatif CAPS.....	17
Figure 2 – Domaines de vie du programme éducatif CAPS.....	21
Figure 3 – Liens entre les domaines de vie et la compétence 1.....	25
Figure 4 – Liens entre les domaines de vie et la compétence 2.....	28
Figure 5 – Liens entre les domaines de vie et la compétence 3.....	31
Figure 6 – Liens entre les domaines de vie et la compétence 4.....	34
Figure 7 – Liens entre les domaines de vie et la compétence 5.....	37

Annexe 1

Caractéristiques des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.....	135
---	-----

Annexe 2

Processus de production du handicap (PPH) : application du modèle à l'élève présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.....	140
--	-----

Annexe 3

Principaux éléments constitutifs du programme éducatif CAPS.....	143
--	-----

Bibliographie.....	144
--------------------	-----

CHAPITRE 1

Un programme éducatif renouvelé



Présentation du Programme éducatif CAPS – Compétences axées sur la participation sociale

Le contexte

Au cours des dernières décennies, à l'instar d'autres grandes sociétés du monde, le Québec a renouvelé sa conception de l'éducation et s'est préoccupé de mieux répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les attentes à l'égard de l'école s'intensifiant de façon importante, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a mené des travaux d'envergure pour mieux préparer les jeunes à faire face aux défis qui les attendent. C'est par l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*² (1997) qu'il a convié son réseau et l'ensemble de ses partenaires à relever le défi de passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre. Cette orientation, clairement affirmée, ouvrait de nouvelles avenues pour soutenir l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle et s'assurer d'un environnement éducatif permettant de les accompagner vers la réussite.

C'est également dans ce contexte que la Loi sur l'instruction publique a été modifiée en 1998, apportant des précisions concernant notamment le droit de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage aux services éducatifs jusqu'à l'âge de 21 ans (art. 1), la triple mission de l'école – instruire, socialiser, qualifier – (art. 36) et les modalités d'organisation des services, tant sous la responsabilité de l'école que sous celle de la commission scolaire (art. 235).

La Politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves*, publiée en 1999, a donné, quant à elle, une orientation claire et cohérente à ces modifications : « Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance³ ». En précisant des voies d'action à privilégier pour atteindre cet objectif, la Politique convie les intervenants scolaires et les partenaires concernés à accompagner les enfants et les jeunes vers la réussite, dans le respect des différences individuelles.

Par ailleurs, au cours des dernières années, les actions de sensibilisation menées dans la population, notamment auprès des jeunes et dans les milieux de travail, ont permis de modifier des croyances et des attitudes envers les personnes présentant une déficience intellectuelle. Les progrès réalisés au regard de leur intégration scolaire, sociale et professionnelle ont contribué à réduire un certain nombre de préjugés. Le milieu scolaire agit en ce sens, en reconnaissant les capacités de développement de ces élèves, lesquelles se sont avérées quelquefois supérieures à ce qui avait été anticipé. De plus, la préoccupation partagée par un nombre croissant de personnes, de groupes et d'organismes selon laquelle les personnes

2. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme, Énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, 40 p.

3. *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, p. 17.

présentant une déficience intellectuelle devraient être en mesure d'exercer leurs droits, de développer leurs talents et de profiter des avancées scientifiques en éducation a mis en lumière le défi que représente le passage de l'intégration à celui de l'inclusion. La Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées, *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*⁴, publiée par l'Office des personnes handicapées du Québec et adoptée en 2009, prône des valeurs d'inclusion. La notion d'inclusion dont il est question ici « prend en considération la diversité des besoins de tous les élèves et reconnaît cette diversité comme une richesse pour la communauté scolaire⁵ »; elle suggère un ajustement des services éducatifs et des stratégies pédagogiques pour favoriser la réussite de tous les élèves.

L'organisation des services s'avère d'une grande importance pour répondre aux besoins éducatifs de chaque élève. En ce sens, la Loi sur l'instruction publique stipule que chaque commission scolaire doit adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs qui assure « l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves⁶ ». Aux aspects organisationnels s'ajoutent les aspects

pédagogiques. À cet égard, la pédagogie différenciée offre de grandes possibilités sur le plan des apprentissages. Les choix pédagogiques sont indépendants des choix organisationnels et doivent être planifiés selon une approche personnalisée.

Le choix d'utiliser le Programme de formation de l'école québécoise ou le présent programme pour soutenir le développement d'un jeune présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère doit être fait dans le meilleur intérêt de l'élève et en fonction de ses besoins et de ses capacités. En ce sens, le programme éducatif CAPS n'est pas associé à un type de regroupement particulier et peut être utilisé en classe ordinaire ou en classe spécialisée, par exemple. Il constitue, par ailleurs, un repère commun et incontournable pour ceux qui sont exemptés de l'application des dispositions relatives à la grille-matières, ainsi que le prévoit le Régime pédagogique⁷. L'école doit s'assurer de son application en établissant les conditions organisationnelles et pédagogiques, aussi bien dans la classe que dans l'école, pour permettre aux élèves de recevoir les services éducatifs qui répondent à leurs besoins et auxquels ils ont droit.

Le programme éducatif CAPS se veut porteur des valeurs d'inclusion et de respect de l'hétérogénéité des élèves d'un même groupe. Il convie l'ensemble des intervenants à croire en la capacité d'apprendre des élèves présentant une déficience intellectuelle. Il les invite à considérer l'importance de préparer tous les jeunes Québécois pour qu'ils puissent vivre une intégration scolaire, sociale et éventuellement professionnelle harmonieuse et participer à la société, à la mesure de leurs capacités.

4. QUÉBEC, OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (OPHQ), *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*, Drummondville, 2009, 69 p.

5. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Rencontres des partenaires en éducation*, Document d'appui à la réflexion, Québec, 25 octobre 2010, p. 8.

6. *Loi sur l'instruction publique*, LRQ, c. I-13.3, art. 235.

7. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, article 1 de l'annexe II.

Les élèves présentant une déficience intellectuelle : une définition⁸

Le programme éducatif CAPS s'adresse aux élèves de 6 à 15 ans qui présentent une déficience intellectuelle moyenne à sévère. « La déficience intellectuelle est caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif lequel se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans⁹. » En ce qui concerne le fonctionnement intellectuel, ces personnes présentent des limitations significatives sur le plan du raisonnement, de la planification, de la résolution de problèmes, de la pensée abstraite et de la compréhension d'idées complexes. Quant aux limites particulières des comportements adaptatifs, elles se caractérisent par des difficultés liées aux habiletés conceptuelles (langage, lecture, concepts de temps et d'argent, etc.), aux habiletés sociales (capacité d'assumer des responsabilités, estime de soi, respect des règles, relations interpersonnelles, etc.) et aux habiletés pratiques (soins personnels, activités de la vie quotidienne, maintien d'un environnement sécuritaire, etc.).

8. Selon l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) et le Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH) ainsi que plusieurs chercheurs de ce domaine, l'emploi du terme « incapacité » serait plus approprié pour les personnes présentant une déficience intellectuelle, car l'incapacité correspond au degré de réduction d'une aptitude. Toutefois, depuis très longtemps, le terme « déficience intellectuelle » est utilisé au Québec pour désigner ces personnes. Nous emploierons donc le terme « déficience intellectuelle » dans cet ouvrage.

9. AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES, *Déficience intellectuelle : définition, classification et systèmes de soutien*, traduction sous la direction de Diane Morin, 11^e édition, Consortium national de recherche sur l'intégration sociale, 2011, p. 1.

La triple mission pour tous

La mission poursuivie par l'école est celle d'instruire, de socialiser et de qualifier tous les élèves¹⁰, y compris ceux qui présentent une déficience intellectuelle. Le Programme de formation de l'école québécoise est clair à cet égard : « L'école québécoise d'aujourd'hui a le mandat d'offrir des services éducatifs à tous les jeunes, de prendre en considération les éléments diversifiés de leur univers et de les outiller pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan social que sur le plan intellectuel, et ce, pour leur vie personnelle aussi bien que professionnelle¹¹. » Une démarche concertée pour l'élaboration du plan d'intervention¹² de l'élève devrait permettre de définir les objectifs et de déterminer les stratégies et les moyens pouvant l'aider à développer ses compétences. Le présent programme tient compte également de préoccupations particulières relativement à l'insertion sociale des jeunes et à la reconnaissance de leur cheminement scolaire.

Instruire

L'école joue un rôle essentiel dans le développement des compétences de l'élève. En mettant en place une pédagogie différenciée qui prend en considération la diversité et l'hétérogénéité des élèves, l'école doit leur permettre d'acquérir des connaissances et des stratégies indispensables au développement et à l'exercice des compétences. Finalement, elle outille l'élève pour qu'il puisse être en mesure d'accroître son autonomie, d'apprendre tout au long de sa vie et d'augmenter sa participation sociale.

10. *Loi sur l'instruction publique*, art. 36.

11. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2006, p. 5.

12. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, Québec, 2004, 44 p.

Socialiser

L'école est un lieu privilégié de socialisation. Elle est constituée d'une diversité de personnes à l'image de l'environnement dans lequel elle évolue. Partie intégrante d'une société bien intentionnée au regard des personnes présentant une déficience intellectuelle, l'école travaille à l'acceptation de la différence, à la mise en lumière des ressemblances et à la prévention des risques d'exclusion. Elle multiplie les occasions de participation scolaire et sociale des élèves en tenant compte de leur âge et contribue « à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité¹³ ».

Qualifier

L'école québécoise vise à améliorer le niveau d'apprentissage de tous les élèves, quels que soient leurs besoins et leurs caractéristiques. Pour les mener vers la réussite, elle établit les conditions qui favorisent les apprentissages et le développement des compétences de l'élève et qui permettent à chacun d'acquérir les outils nécessaires pour prendre sa place dans les différentes sphères de la vie. L'école rend compte des résultats obtenus au regard des exigences fixées avec l'élève, ses parents et le personnel concerné, notamment lors de l'élaboration du plan d'intervention. La Politique de l'adaptation scolaire est précise à cet égard : la réussite est accessible à tous « à condition qu'on [aide l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage] à y arriver et qu'on accepte que cette réussite puisse se traduire différemment selon les élèves¹⁴ ». C'est le présent programme qui peut préparer l'élève à poursuivre ses apprentissages vers l'obtention éventuelle d'une attestation de compétences, le cas échéant.

13. *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*, p. 5.

14. *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, p. 17.

La participation sociale : une finalité

Préparer les jeunes présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère à prendre leur place, comme les autres citoyens, dans l'exercice des rôles sociaux nécessite un engagement sans équivoque du milieu scolaire. C'est dans cette perspective que le programme éducatif CAPS oriente l'action pédagogique en vue d'accroître, de façon progressive, la participation sociale des jeunes.

Une conception renouvelée de la notion de participation sociale est bien présente dans la littérature sur le sujet¹⁵. Selon le modèle axé sur le processus de production du handicap¹⁶, « la participation sociale se veut le résultat des influences multiples entre les caractéristiques d'une personne et les éléments de l'environnement physique et social¹⁷ ». Ce modèle fait référence à la capacité des gens à réaliser des activités courantes de la vie, allant d'une participation minimale à une participation maximale, et à tenir un rôle social valorisant et valorisé par un contexte socioculturel donné. Cette approche met également en évidence l'importance de laisser aux personnes la possibilité de faire leurs propres choix en fonction de leur identité socioculturelle, et ce, en énonçant des conditions favorisant une réelle participation sociale. Le résultat atteint dépendra de la responsabilité collective de permettre à tous de participer activement à la vie en société et de la responsabilité

15. Carmen DIONNE, Jacques LANGEVIN et Sylvie ROCQUE, 1993; Mireille TREMBLAY, 2002; Carmen DIONNE, Michel BOUTET et Francine JULIEN-GAUTHIER, 2002; Mireille TREMBLAY, 2005; Mireille TREMBLAY et Yves LACHAPPELLE, 2006; Patrick FOUGEYROLLAS et autres, 2007.

16. L'annexe 2 présente une application du processus de production du handicap (PPH) pour les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

17. *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*, p. 12.

individuelle d'agir en citoyen responsable¹⁸. La participation sociale peut, par ailleurs, prendre différentes formes selon l'âge, les besoins, les capacités ainsi que les conditions de vie d'une personne.

L'école constitue un lieu privilégié pour s'exercer à prendre sa place, dans le respect de l'autre, en maintenant des rapports égalitaires et en rejetant toutes les formes d'exclusion. En ce sens, elle met en place des facilitateurs¹⁹ permettant à l'ensemble des élèves, ceux présentant une déficience intellectuelle comme leurs camarades, de s'initier à une participation sociale active et de développer un réel sentiment d'appartenance. Une attention particulière doit être portée aux éléments qui faciliteront cette participation sociale chez les élèves qui présentent une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Elle pourra, entre autres, se refléter par un engagement actif de l'élève dans ses apprentissages, par le développement de son autonomie, par l'exercice de ses droits, par la qualité et la variété de ses relations avec son entourage ou par la place qu'il prendra dans les activités vécues à l'école et dans son milieu de vie. Le programme éducatif CAPS s'appuie sur le développement des compétences des élèves pour les amener à participer de façon optimale à la vie en société.

Deux concepts font partie intégrante de la finalité du programme, soit l'autonomie et l'autodétermination. En effet, l'école peut influencer sur l'environnement de l'élève en favorisant le développement de l'autonomie, c'est-à-dire « la capacité d'une personne à décider, à

mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers sans sujétion à autrui²⁰ ». Le développement de l'autonomie permet à l'élève présentant une déficience intellectuelle de faire des choix, d'exprimer ses goûts et ses préférences, de prendre des décisions ainsi que d'accomplir des tâches de la vie courante. La participation sociale suppose également le développement de comportements autodéterminés. L'autodétermination est définie comme l'ensemble des « habiletés et attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus²¹ » (traduction libre). Ainsi, en plus de développer son autonomie, le jeune acquiert un comportement autodéterminé en apprenant à se connaître, à s'observer, à se fixer des buts et à résoudre des problèmes. Il fait des apprentissages qui lui permettent d'avoir un meilleur contrôle sur sa vie et qui l'aident à accroître son sentiment d'efficacité personnelle²².

Finalité du programme éducatif CAPS

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

18. Carmen DIONNE, Michel BOUTET et Francine JULIEN-GAUTHIER, 2002.

19. Un facilitateur est un « facteur environnemental qui favorise la réalisation des habitudes de vie lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels » (Patrick FOUGEYROLLAS et autres, *Processus de production du handicap PPH. Évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap, Guide de formation*, Québec, RIPPH, 2007, 286 p.).

20. Sylvie ROCQUE et autres, *De l'autonomie à la réduction des dépendances*, Montréal, Nouvelles, 1999, p. 39.

21. Yves LACHAPELLE et Michael L. WEHMEYER, « L'autodétermination », dans Marc J. Tassé et Diane Morin (dir.), *La déficience intellectuelle*, Boucherville, Gaëtan Morin, 2003, p. 209.

22. « L'autodétermination », dans *La déficience intellectuelle*, p. 204-214.

L'acquisition de certaines habiletés est essentielle au développement de l'autonomie des personnes présentant une déficience intellectuelle. La communication orale et écrite, l'utilisation des nombres, la gestion du temps et de l'argent ainsi que la gestion de l'espace (orientation et déplacement) contribuent grandement au succès de leur participation sociale²³.

Le programme éducatif CAPS s'inscrit donc dans une perspective élargie de formation éducative. Il vise à outiller les élèves pour qu'ils puissent se développer et faire face, progressivement, aux exigences de leur vie personnelle. Il traduit l'importance de favoriser l'émergence de leur autonomie et de leur autodétermination en fonction de leurs capacités, notamment en leur offrant des occasions diversifiées de participer le plus possible aux décisions qui les concernent. Il concourt à accroître la participation sociale des élèves en leur permettant d'accomplir des activités de la vie quotidienne et ainsi d'apporter leur contribution à la société.

23. Lise SAINT-LAURENT, *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*, 1994; QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programmes d'études adaptés, enseignement primaire*, 1996; QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles, enseignement secondaire*, 1997; Jacques LANGEVIN, Carmen DIONNE et Sylvie ROCQUE, « Incapacités intellectuelles, Contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention », dans Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger, *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 2004, p. 173-203; Sahar EL SHOURBAGI et Jacques LANGEVIN, « Identification d'habiletés alphabètes nécessaires à l'autonomie », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 16, n^{os} 1 et 2, 2005, p. 5-22.

Orientations du programme éducatif CAPS

Dans la perspective d'une éducation de qualité, le programme éducatif CAPS propose cinq orientations devant servir de fondements aux interventions éducatives :

- la réussite pour tous;
- une formation modulée selon les besoins et les capacités des élèves;
- une formation centrée sur le développement de compétences;
- une évaluation au service de l'apprentissage;
- des pratiques éducatives à privilégier.

La réussite pour tous

La réussite pour tous est de permettre à chaque élève de recevoir la meilleure éducation possible et de voir ses apprentissages reconnus. Ce concept comporte deux dimensions : la réussite officielle de la scolarité et une réussite à la mesure de chacun.

En acceptant que cette réussite puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, la Politique de l'adaptation scolaire la définit comme « l'obtention de résultats observables, mesurables et reconnus qui rendent compte de l'évolution de l'élève, des progrès continus enregistrés²⁴ ». Pour faire part de ces résultats et rendre justice aux apprentissages de l'élève, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire précise les modalités qui concernent l'élaboration et la transmission du bulletin scolaire. Une exemption de l'application des

dispositions relatives aux résultats dans le bulletin unique est possible pour des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. L'information à cet égard se trouve dans l'instruction annuelle en vigueur.

La réussite officielle de la scolarité

La réussite de la scolarité se traduit par une reconnaissance officielle transmise par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. L'école a la responsabilité d'établir les conditions nécessaires pour permettre à l'élève de répondre aux exigences d'obtention d'une attestation de compétences. Celle-ci pourra ainsi être délivrée aux élèves qui répondent aux exigences du programme éducatif destiné aux élèves de 16 à 21 ans.

Une réussite à la mesure de chacun

Parler d'une réussite à la mesure de chacun met en lumière la responsabilité de l'école d'offrir à tous ses élèves, y compris ceux présentant une déficience intellectuelle, des occasions stimulantes de s'engager dans leurs apprentissages, de démontrer leurs talents et de participer activement à la vie de l'école. En proposant à chaque élève des défis à sa mesure, l'école favorise son développement personnel, soutient sa quête d'autonomie et lui permet d'approprier les interactions sociales et d'accroître sa capacité à occuper en société la place qui lui revient. Au fil des ans, il se reconnaîtra comme étant partie prenante des actions éducatives qui le concernent.

24. Une école adaptée à tous ses élèves, *Politique de l'adaptation scolaire*, p. 17.

Une formation modulée selon les besoins et les capacités des élèves

Les élèves présentant une déficience intellectuelle ont des besoins et des capacités qui leur sont propres et qui diffèrent de l'un à l'autre. À cet égard, conformément à l'article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique, l'établissement d'un plan d'intervention adapté aux besoins d'un élève permet de planifier et de coordonner l'ensemble des actions qui visent à favoriser son développement et sa réussite.

Le plan d'intervention est une démarche de concertation dont la responsabilité incombe à la direction d'école et qui se réalise en collaboration avec les parents, l'élève et le personnel scolaire concerné. Tout au long du parcours scolaire du jeune, il importe de formuler des exigences claires, concrètes et réalistes sur le plan de l'instruction et de la socialisation. Une évaluation rigoureuse et continue des progrès effectués par l'élève est essentielle pour faire les choix appropriés, notamment au regard du contenu de formation, et pour faire les ajustements nécessaires en cours de route. S'assurer d'une participation active de l'élève dans cette démarche offre l'avantage de le placer au cœur de ses apprentissages.

Par ailleurs, les programmes des services éducatifs complémentaires²⁵ sont de nature à aider à la convergence des interventions à mener pendant la démarche du plan d'intervention. Grâce à son expertise, le personnel spécialisé offrant ces services apporte un éclairage particulier et fournit de nombreux outils qui peuvent s'avérer fort utiles dans la

résolution de situations-problèmes, permettant ainsi de soutenir la réussite de l'élève.

Une formation centrée sur le développement de compétences

Semblables aux jeunes de leur âge sur bien des points et devant faire face à des situations similaires, les élèves présentant une déficience intellectuelle ont à surmonter des obstacles qui s'avèrent souvent complexes pour eux. Ils ont besoin, pour se sentir outillés et valorisés, de connaissances et de compétences donnant accès à une plus grande participation sociale. L'école a le devoir de contribuer à ce développement en misant sur l'enseignement d'habiletés et de compétences indispensables à la vie courante et en fournissant les meilleures conditions d'apprentissage possibles pour diminuer les obstacles environnementaux qui nuisent à l'épanouissement du jeune.

Dans le programme éducatif CAPS, **le concept de compétence correspond à la capacité de mobiliser des ressources pertinentes pour agir efficacement dans diverses situations.** Cette définition évoque trois aspects constitutifs d'une compétence : disposer d'un répertoire de ressources, utiliser les ressources pertinentes selon le contexte et être capable de s'ajuster à une variété de situations.

L'élève devrait disposer d'un répertoire considérable et diversifié de ressources. Il importe que l'enseignant exploite toutes les occasions possibles pour que l'élève bâtit et enrichisse ce répertoire. Les ressources auxquelles l'élève a accès peuvent être internes, telles que les connaissances acquises, les attitudes personnelles ainsi que l'ensemble des habiletés cognitives, motrices, affectives et sociales

25. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, 2002, 59 p.

développées à travers diverses expériences de vie. D'autres ressources sont externes, comme l'information disponible dans l'environnement, l'organisation temporelle et spatiale, l'accès aux technologies, les personnes auxquelles les élèves peuvent faire appel de même que les outils et le matériel mis à leur disposition. L'utilisation de ressources pertinentes dans un contexte donné suppose la capacité de recourir, de manière intentionnelle et efficace, à une diversité de ressources nécessaires à l'exercice de la compétence. La notion de compétence renvoie à la capacité de transfert des apprentissages, qui suppose que l'élève pourra réinvestir efficacement ses apprentissages dans des contextes variés.

L'acquisition de connaissances diversifiées est indispensable à l'exercice d'une compétence, quelle qu'elle soit. Les savoirs constituent des ressources que l'élève peut mobiliser pour agir efficacement. L'élève possède un bon nombre de connaissances à son entrée à l'école et il est motivé à en acquérir de nouvelles. Pour l'amener à élargir progressivement l'étendue de ses connaissances, les intervenants scolaires peuvent s'appuyer sur les capacités et les forces dont il dispose et mettre en œuvre les mesures de soutien nécessaires.

Le rôle de l'enseignant est essentiel et son intervention est déterminante tout au long de l'apprentissage de chacun des élèves. C'est lui qui doit choisir les éléments d'apprentissage en relation avec les compétences à développer et adapter son enseignement. Ainsi, pour soutenir l'acquisition des connaissances nécessaires au développement des compétences, l'enseignant se réfère à un ensemble de stratégies et de savoirs présentés au troisième chapitre du présent programme, intitulé *Le contenu de formation*.

De façon progressive et avec le soutien de l'enseignant, les élèves développent les compétences du programme éducatif CAPS en identifiant et en utilisant les ressources appropriées à la situation, en accomplissant adéquatement des tâches de complexité variée dans un contexte donné et en ajustant leurs actions pour tenir compte des contraintes rencontrées.

Une évaluation au service de l'apprentissage

La Politique d'évaluation des apprentissages²⁶ (2003) a mis en lumière les valeurs fondamentales et instrumentales qui ont cours dans le contexte éducatif québécois et qui ont fait consensus en matière d'assise à une évaluation de qualité. Ces valeurs fondamentales sont la justice, l'égalité et l'équité, et les valeurs instrumentales retenues sont la cohérence, la rigueur et la transparence.

Compte tenu de la place importante que prend l'évaluation tout au long de l'apprentissage, il importe que les stratégies et les méthodes d'évaluation s'inscrivent dans une logique de différenciation pédagogique. Dans une perspective de progression continue et de réussite éducative pour tous, faire de l'évaluation un levier pour l'apprentissage est de nature à contribuer au développement global des élèves, quels que soient leurs besoins particuliers.

L'évaluation au service de l'apprentissage permet à l'enseignant d'ajuster ses actions pédagogiques en tenant compte des progrès de l'élève et de proposer les mesures appropriées. Chacun des élèves est donc amené à poursuivre ses apprentissages selon ses acquis, ses

26. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, 2003, 68 p.

besoins et ses capacités. Il peut ainsi relever des défis comportant des exigences réalistes pour lui et progresser de façon continue.

De plus, le jugement que porte l'enseignant doit permettre de rendre compte, tout au long de la scolarisation de l'élève et selon les modalités prévues, du niveau de développement des compétences de celui-ci. C'est à partir de données recueillies, analysées et interprétées à la lumière des critères d'évaluation de chaque compétence qu'il construit son jugement en vue de décisions pédagogiques et administratives.

Le *Guide de soutien en évaluation des apprentissages pour le Programme éducatif CAPS*²⁷ constitue un outil de référence commun qui offre aux enseignants des balises pour leur permettre de rendre compte du cheminement des élèves.

Des pratiques éducatives à privilégier

L'école joue un rôle incontournable pour amener chaque jeune à entrevoir la vie qu'il vivra et sa contribution à la société à la mesure de ses capacités. Que ce soit en responsabilisant progressivement les élèves quant à l'importance de s'engager dans leur projet scolaire et de persévérer dans la réalisation d'une tâche ou d'un projet, ou encore en les initiant à la vie démocratique de la classe, les intervenants scolaires mettent en œuvre différentes pratiques pour soutenir leur développement, en tenant compte de leur réalité propre. Par des pratiques appropriées, l'école tire profit de toutes les occasions pour amener les élèves à établir des liens entre leurs apprentissages

scolaires, les situations de leur vie quotidienne et les réalités sociales d'aujourd'hui.

La Loi sur l'instruction publique permet à l'enseignant, notamment, « de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié²⁸ ». Dans le respect de ce droit, le programme éducatif CAPS met en lumière quelques pratiques reconnues, susceptibles d'aider les élèves à se mobiliser de façon active dans le développement de compétences. Il s'agit de pratiques d'accompagnement, de pratiques collaboratives, de pratiques de transition et, finalement, de pratiques pédagogiques.

Des pratiques d'accompagnement

Chaque jeune a besoin d'un accompagnement soutenu pour pouvoir développer ses compétences. L'enseignant joue un rôle incontournable à cet égard. L'élève est le seul qui puisse développer et exercer ses compétences personnelles. Cependant, pour y arriver, il a besoin qu'on lui enseigne des connaissances et qu'on lui offre les occasions de les utiliser de façon appropriée, dans différents contextes. Une pratique d'accompagnement suggère que l'enseignant amène l'élève à constater ce qu'il connaît déjà, à reconnaître les ressources internes et externes et, finalement, à réinvestir ses apprentissages dans de nouvelles situations. Cette pratique d'accompagnement concerne par ailleurs tous les intervenants scolaires. Elle contribue à créer un climat de respect et de confiance favorable au développement des compétences.

27. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Guide de soutien en évaluation des apprentissages pour le Programme éducatif CAPS – Compétences axées sur la participation sociale*, Québec, 2015, 23 p.

28. *Loi sur l'instruction publique*, art. 19.

Des pratiques collaboratives

Pour accompagner l'élève tout au long de sa formation, une collaboration entre l'école et la famille s'avère essentielle. Amorcée au moment de l'élaboration du plan d'intervention, cette mobilisation des différents acteurs engagés auprès du jeune facilitera les consensus au regard des décisions pédagogiques à prendre et des moyens à mettre en œuvre pour lui permettre de progresser de façon constante. La Politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves* (1999), propose d'accueillir les parents à l'école et de soutenir leur participation pour assurer un partenariat et une plus grande réussite des élèves. Cette politique préconise également d'ouvrir l'école à ses partenaires pour constituer une véritable communauté éducative²⁹. La collaboration école-famille-communauté contribue grandement au développement intégral de l'enfant et facilite sa participation sociale.

Pour répondre adéquatement aux besoins des élèves et favoriser leur développement, la collaboration entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux³⁰ peut être nécessaire pour certains. Les jeunes qui bénéficient, d'une part, d'un plan d'intervention à l'école et, d'autre part, d'un plan de services individualisé et intersectoriel (PSII) élaboré en collaboration avec le réseau de la santé et des services sociaux doivent pouvoir compter, avec leur famille, sur des services en complémentarité. Une action concertée, dans le respect de tous les acteurs concernés, y compris l'élève, est de nature à faciliter son parcours scolaire et à favoriser sa réussite.

29. *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, 51 p.

30. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes – Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, Québec, 2003, 34 p.

Des pratiques de transition

La mise en place de pratiques de transition de qualité³¹ qui répondent aux besoins des élèves à différentes étapes de leur formation est indispensable. Qu'il s'agisse de la transition vers le primaire ou du passage entre le primaire et le secondaire, des pratiques de transition de qualité favoriseront une progression continue dans les apprentissages des élèves et susciteront l'émergence d'un sentiment de confiance et de sécurité renouvelé à l'égard des exigences qui les attendent.

La transition vers le programme destiné aux élèves de 16 à 21 ans revêt, par ailleurs, une grande importance, puisque cette formation exigera de plus en plus d'autonomie de la part des élèves et sera la dernière étape à effectuer au secteur des jeunes. À l'intérieur de ce programme, conçu de façon à répondre aux besoins particuliers de jeunes en vue de leur insertion sociale et professionnelle, une attention particulière devra être accordée à la transition de l'école vers la vie active (TEVA)³².

Des pratiques pédagogiques

Pour maximiser les apprentissages des élèves, le présent programme fait également appel à des pratiques pédagogiques retenues en raison de leur pertinence et de leur efficacité. Puisqu'elle prend en considération les acquis, les besoins et les capacités des élèves ainsi que les défis qui leur sont propres, la pédagogie différenciée se situe au premier plan parmi les pratiques à privilégier. La différenciation

31. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*, Québec, 2012, 18 p.

32. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du plan d'intervention*, Québec, 2011, 12 p.

pédagogique est « une pratique d'individualisation de l'enseignement employée par l'enseignant qui utilise sa connaissance des caractéristiques des élèves de son groupe-classe, pour faire le choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation à privilégier pour favoriser leur apprentissage³³ ». Elle invite l'enseignant à effectuer des choix, parmi les éléments d'apprentissage proposés dans le contenu de formation en fonction des caractéristiques des élèves. Ajoutons qu'une pédagogie efficace et adaptée aux élèves présentant une déficience intellectuelle tire profit d'approches variées. Les aménagements technologiques, l'enseignement d'habiletés alternatives et l'adaptation de l'enseignement sont au nombre des avenues susceptibles de réduire les obstacles et, ainsi, d'augmenter la participation sociale des jeunes présentant une déficience intellectuelle. Le tableau 1, qui se trouve à la page 14 présente une synthèse des principes fondamentaux de l'action éducative dont peut s'inspirer l'enseignant pour guider l'apprentissage des élèves présentant une déficience intellectuelle. En effet, c'est en utilisant une pédagogie différenciée, en soutenant la motivation, en offrant des activités de transfert, en modulant la complexité des tâches à accomplir et en présentant des activités d'apprentissage signifiantes qu'on peut amener ces élèves à développer les compétences essentielles à leur participation sociale.

33. Mélanie PARÉ et Nathalie S. TRÉPANIÉ, « Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir », dans Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger, *La pédagogie de l'inclusion scolaire, Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 2^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 296.

TABLEAU 1 – Résumé des principes fondamentaux de l'action éducative³⁴

Planifier et présenter des activités d'apprentissage significantes	Prévoir des activités de transfert des apprentissages
▪ Proposer des activités d'apprentissage qui sont exigeantes pour l'élève tout en étant réalistes ▪ Proposer des tâches significantes ayant des retombées utiles, fonctionnelles et immédiates ▪ Exploiter les domaines de vie pour offrir des contextes authentiques et significants ▪ Fournir à l'élève des indices favorisant le rappel des connaissances antérieures ▪ Utiliser du matériel authentique, signifiant et utile pour l'élève ▪ Éliminer ou contrôler les stimuli non pertinents ▪ S'assurer de capter l'attention de l'élève ▪ Présenter l'information : ✓ par petites unités ✓ en séquences graduées du plus simple au plus complexe ✓ en respectant la limite de la mémoire de travail et les processus mentaux auxquels l'élève a accès ▪ Informer l'élève des résultats attendus et de l'utilité de l'apprentissage ▪ Moduler les interventions de « guidance » et de modelage ▪ Retirer graduellement son aide pour amener l'élève à une pratique autonome	▪ Varier les occasions d'exercice d'une compétence ▪ Faire ressortir les ressemblances et les différences entre les contextes ▪ Utiliser des connaissances dans des contextes différents ▪ Faire nommer ou préciser des connaissances ▪ Guider l'élève verbalement et physiquement au cours de l'exécution d'une tâche ▪ Rendre explicites les conditions de transfert ▪ Choisir des contextes se rapprochant le plus possible des contextes naturels d'utilisation de la connaissance ou de l'habileté ▪ Proposer des tâches similaires à celles dans lesquelles l'élève a exercé une compétence ▪ Présenter des occasions fréquentes et immédiates de réinvestissement ▪ Être attentif aux demandes de l'élève et y répondre ▪ Collaborer avec les parents pour s'assurer de l'application des apprentissages dans la vie quotidienne
Favoriser les apprentissages en modulant la complexité des tâches	Différencier son enseignement et soutenir la motivation
▪ Faire ressortir les indices pertinents pour la tâche, fournir des modèles, des aide-mémoires, etc. ▪ Départager l'information essentielle de l'information accessoire ▪ Maintenir la stabilité sémantique et morphologique de l'information ▪ Organiser la tâche de manière séquentielle ▪ Aider l'élève à établir des liens entre les étapes de la tâche ▪ Mettre en évidence les stratégies ou procédures qui favorisent les apprentissages ▪ Rendre explicites les liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances ▪ Réduire la complexité des tâches	▪ Adapter les tâches et les ressources aux besoins de chacun ▪ Permettre à l'élève de faire des choix d'activités d'apprentissage ou de matériel ▪ Tenir compte des domaines d'intérêt de l'élève ▪ Prendre en considération le rythme de chacun et les processus mentaux auxquels l'élève a accès ▪ Favoriser l'utilisation d'aides technologiques ou l'aménagement du milieu ▪ Souligner les progrès et les réussites ▪ Encourager constamment l'élève par des rétroactions ou des renforcements ▪ Fournir à l'élève la possibilité de faire comme les autres élèves de son âge

34. Inspiré de : QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde*, 2011, p. 26; QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programmes d'études adaptés : français, mathématique, sciences humaines, enseignement primaire*, 1996, p. 32.

Éléments constitutifs du programme éducatif CAPS

Pour accompagner les jeunes vers la réussite, l'école doit miser sur la capacité des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère de s'instruire, de se socialiser et de se qualifier. Ce programme a été conçu dans cette perspective. Il pose l'exigence d'une école qui prend en compte les besoins, les capacités et les caractéristiques de chacun de ses élèves en faisant notamment le choix de pratiques éducatives appropriées. Son contenu de formation doit être mis en œuvre en fonction de compétences à développer et de domaines de vie à exploiter auprès des jeunes.

Étant donné les caractéristiques des élèves et la variété des besoins auxquels s'adresse le programme éducatif CAPS, la mise en place d'une pratique d'enseignement différenciée qui tient compte de leur âge, de leurs acquis et de leurs capacités est essentielle et incontournable. À cet égard, l'élaboration, le suivi et la révision du plan d'intervention serviront à déterminer l'ensemble des éléments à considérer pour permettre à l'élève de progresser, de façon continue, et d'atteindre les exigences fixées pour lui.

Les compétences et les domaines de vie

Le programme éducatif CAPS vise le développement de cinq compétences interdépendantes qui sous-tendent l'acquisition de connaissances et d'habiletés nécessaires à une participation sociale accrue.

Ces **compétences** sont :

- Communiquer;
- Exploiter l'information disponible dans son environnement;
- Interagir avec son milieu;
- Agir avec méthode;
- Agir de façon sécuritaire.

Les **domaines de vie** sont des contextes spécifiques d'apprentissage à l'intérieur desquels les élèves peuvent mettre en application leurs connaissances et exercer leurs compétences dans diverses situations de la vie courante. Les domaines de vie contribuent à donner du sens à ce que les élèves apprennent en classe. À l'intérieur de contextes authentiques et signifiants, ils représentent des repères stimulants pour soutenir la motivation des élèves dans l'exercice de leurs compétences. Ils permettent d'ancrer les apprentissages dans des situations concrètes et peuvent ainsi amener les élèves à en généraliser l'utilisation dans d'autres contextes. Cinq domaines de vie ont été retenus pour leur pertinence dans la formation des élèves : vie scolaire, soins personnels et bien-être, loisirs, vie résidentielle et communautaire ainsi que déplacements.

Le contenu de formation

Le contenu de formation est composé d'éléments d'apprentissage regroupés dans sept matières :

- Français, langue d'enseignement;
- Mathématique;
- Science;
- Technologies de l'information et de la communication;
- Éducation physique et à la santé;
- Arts;
- Vie en société.

Toutes les matières du programme contribuent, par leur spécificité, à accroître la participation des jeunes à la vie en société. Le contenu de formation se greffe aux composantes de chaque compétence, selon la situation et les besoins, pour permettre aux élèves d'effectuer des apprentissages. Les éléments d'apprentissage représentent, quant à eux, des ressources indispensables au développement et à l'exercice des compétences.

Le contenu de formation est varié compte tenu de l'étendue de l'âge des élèves (de 6 à 15 ans) et de la diversité de leurs capacités cognitives (déficience intellectuelle moyenne à sévère). En effet, le milieu scolaire doit offrir à l'élève présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère des activités d'apprentissages propres à son âge chronologique et des moyens lui permettant de s'acquitter convenablement de sa tâche, tout en tenant compte de ses caractéristiques cognitives. En somme, pour amener l'élève à développer les compétences de ce programme, l'enseignant présente des situations d'apprentissage issues des domaines de vie et en rapport avec le contenu de formation.

La figure 1 offre un schéma d'ensemble³⁵ des éléments constitutifs du programme éducatif CAPS. Les compétences et les domaines de vie ainsi que le contenu de formation seront présentés de façon détaillée dans les chapitres suivants.

35. L'annexe 3 présente un tableau synthèse des éléments constitutifs du programme éducatif CAPS.

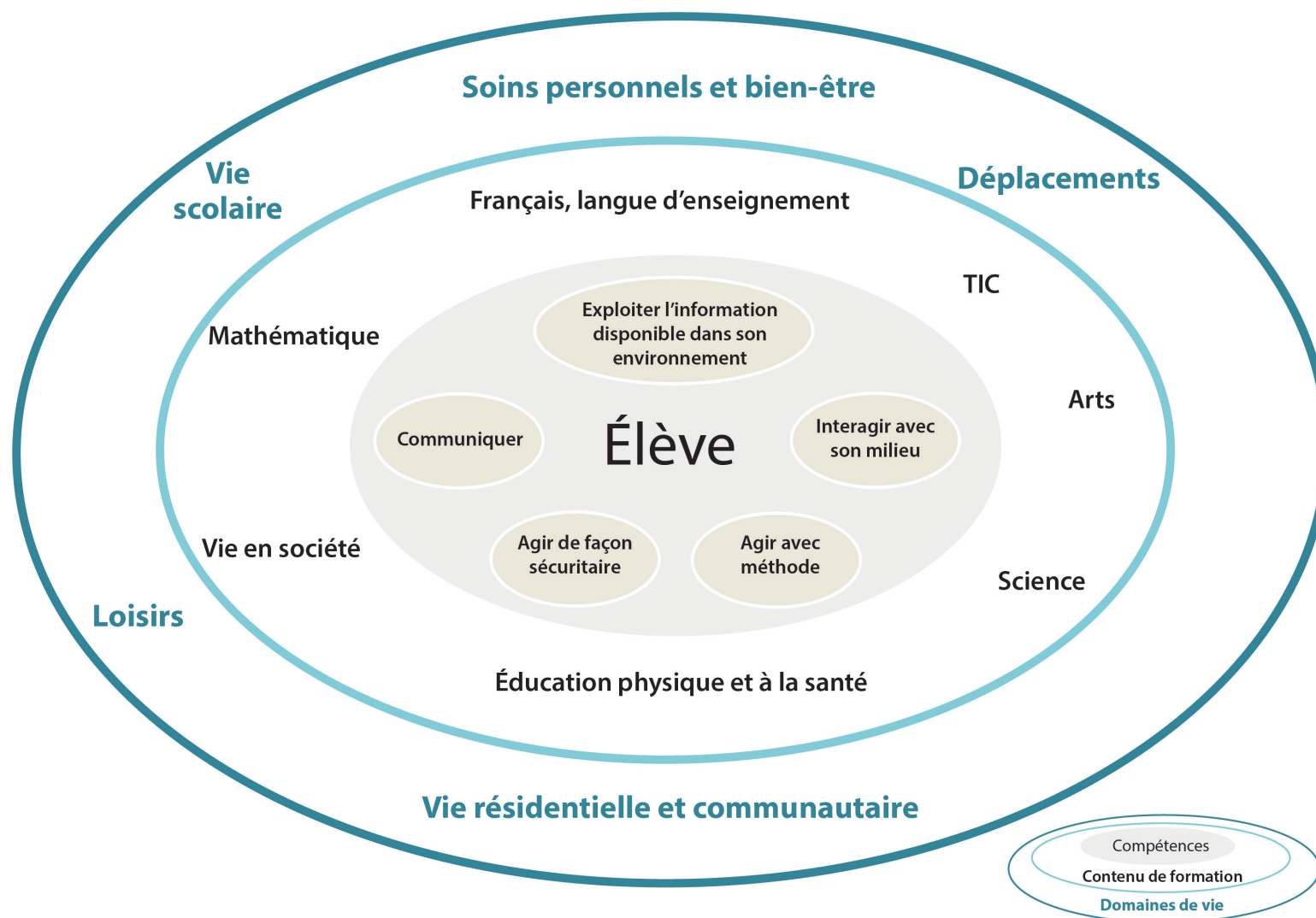


FIGURE 1 – Éléments constitutifs du programme éducatif CAPS

CHAPITRE 2

Les domaines de vie et les compétences



Le programme éducatif CAPS comprend cinq compétences qui exigent, pour leur développement, l'acquisition de connaissances essentielles dans des matières scolaires ciblées et qui sous-tendent l'apprentissage de stratégies et d'habiletés nécessaires pour permettre aux élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère d'accroître leur autodétermination et leur participation sociale. Ces compétences s'actualisent dans des situations de la vie courante qui seront exploitées à travers cinq grands contextes particuliers appelés « domaines de vie ».

Présentation des domaines de vie

Dans le programme éducatif CAPS, les domaines de vie sont des contextes spécifiques d'apprentissage à l'intérieur desquels les élèves peuvent mettre en application leurs connaissances et exercer leurs compétences dans diverses situations de la vie courante. Les domaines de vie suivants³⁷ semblent faire consensus chez plusieurs chercheurs et professionnels travaillant auprès des personnes présentant une déficience intellectuelle.

- **La vie scolaire** : Ce domaine de vie comprend les situations de la vie courante liées aux activités d'apprentissage et de socialisation à l'école, par exemple s'engager dans ses apprentissages scolaires, participer activement aux activités en classe, entretenir des relations personnelles avec ses pairs et le personnel scolaire, écouter les consignes de l'enseignant ou respecter les règles de vie.
- **Les soins personnels et le bien-être** : Ce domaine de vie comprend les situations de la vie courante liées aux soins

d'hygiène et au maintien d'une bonne santé physique et mentale, par exemple soigner sa personne, s'habiller, se laver, se nourrir, faire de l'exercice, adopter de saines habitudes de sommeil ou entretenir des relations personnelles avec des amis et sa famille.

- **Les loisirs** : Ce domaine de vie comprend les situations de la vie courante liées à la pratique d'activités qui apportent plaisir et détente. Les activités de loisirs proposées à l'élève sont variées et doivent tenir compte de ses goûts et de ses champs d'intérêt. La qualité de vie est grandement influencée par les activités de loisirs, et le milieu scolaire permet de développer de nouveaux champs d'intérêt chez les élèves. Par exemple, ils peuvent s'initier, pratiquer ou respecter les règles de sécurité dans des activités de loisirs : jeux, sports, musique, danse, peinture, etc. De plus, ils peuvent entretenir des relations harmonieuses avec les autres dans leurs loisirs.
- **La vie résidentielle et communautaire** : Ce domaine de vie comprend les situations de la vie courante liées à l'entretien d'un logement, à l'alimentation et à la participation à la vie familiale ou communautaire. Par exemple, les élèves peuvent

37. Au Québec, les auteurs s'entendent habituellement sur la nécessité de préparer les jeunes présentant une déficience intellectuelle à fonctionner dans les domaines de vie spécifiés dans la taxonomie de Richard B. Dever (1997). (Robert DORÉ, Serge WAGNER et Jean-Pierre BRUNET, 1996; Lise SAINT-LAURENT, 1994; Sylvie ROCQUE et autres, 1999; Carmen DIONNE et autres, dans Jean-Pierre Gagnier et Richard Lachapelle, 2002)

ranger leurs vêtements ou leurs jouets, aider à la préparation des repas, faire des achats au centre commercial, respecter les règles de sécurité à leur domicile, manger au restaurant, entretenir des relations harmonieuses avec leur voisinage et les membres de leur communauté (commerçant, dentiste, infirmière, policier, pharmacien, bibliothécaire, coiffeur, etc.) ou respecter les lois civiques.

- **Les déplacements :** Ce domaine de vie comprend les situations de la vie courante liées aux déplacements sécuritaires effectués dans un environnement immédiat et dans la communauté, par exemple se repérer dans son école ou un endroit public, traverser la rue, se déplacer dans son quartier, utiliser le transport en commun, respecter les règles de sécurité ou avoir des interactions appropriées avec les autres dans ses déplacements.

Bien que les situations de vie des élèves diffèrent selon leur âge, leurs capacités, leur lieu de résidence de même que leurs milieux familial et socioculturel, les domaines de vie constituent un élément central du programme. Ils sont de nature à soutenir l'acquisition de connaissances, à contribuer à la motivation des élèves dans l'exercice de leurs compétences et à guider les enseignants dans la planification de leur enseignement. Il est important de tirer profit des occasions de participation sociale offertes à l'élève. Par conséquent, la collaboration des milieux communautaire et familial est indispensable pour multiplier les situations d'apprentissage dans des contextes variés, favorisant ainsi le transfert.

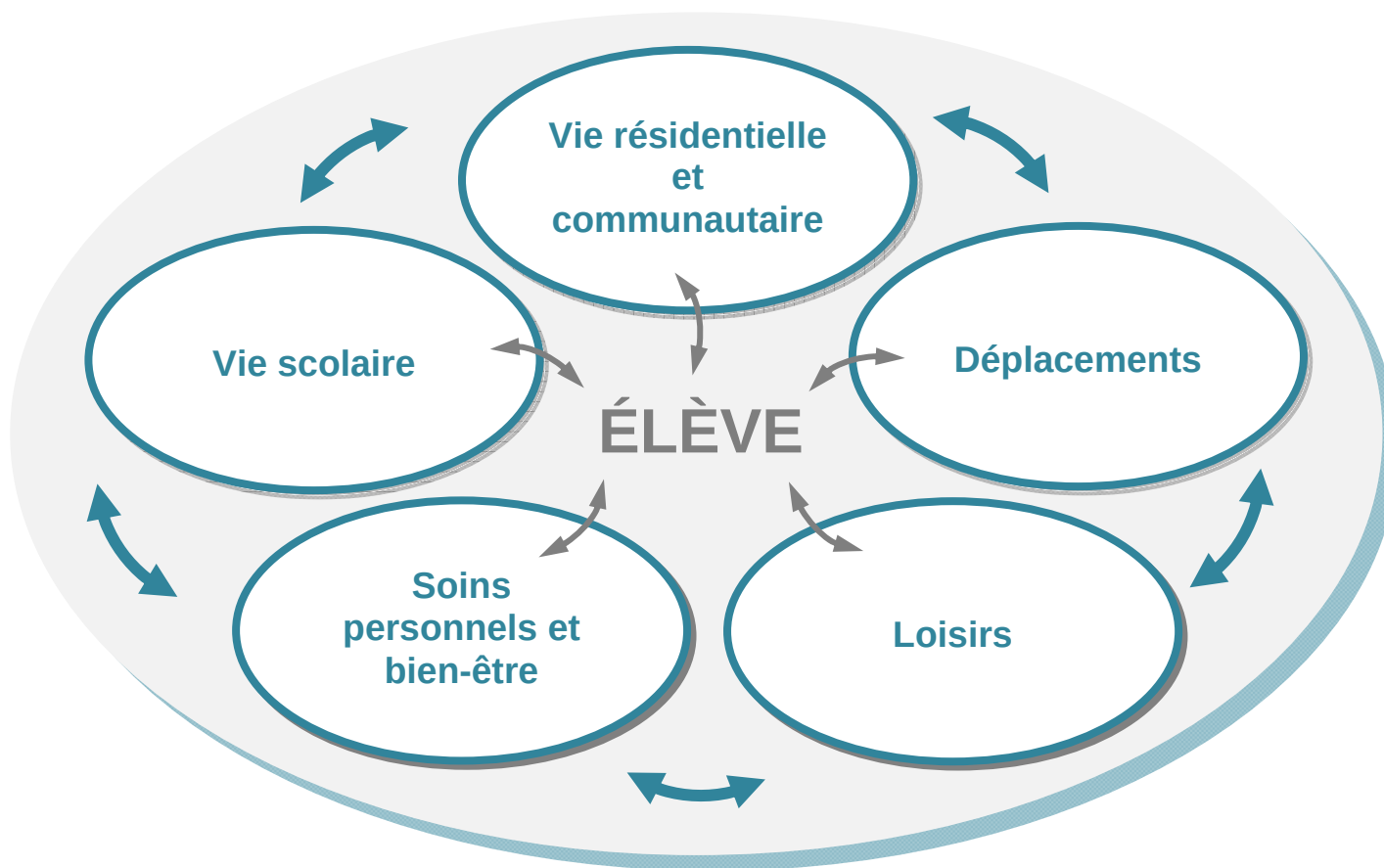


FIGURE 2 – Domaines de vie du programme éducatif CAPS

Présentation des compétences

Les compétences visées dans ce programme s'inscrivent dans une large perspective liée au développement de l'élève présentant une déficience intellectuelle. Elles concernent la communication orale et écrite, l'utilisation de l'information disponible dans son environnement, l'interaction avec son milieu, l'accomplissement de tâches avec méthode et la capacité d'agir de façon sécuritaire. Elles font appel aux ressources cognitives, affectives et sociales du jeune. L'élève compétent est capable de mobiliser un ensemble de ressources pour

agir efficacement dans diverses situations. Le concept de compétence comporte également une notion d'ajustement, l'élève devant adapter ses actions et choisir ses ressources en fonction des éléments de la situation dans laquelle il se trouve. Étant donné que les élèves présentant une déficience intellectuelle ont des limitations significatives sur le plan des habiletés adaptatives, la tâche de l'enseignant est de leur fournir le soutien et les moyens nécessaires pour pallier leurs difficultés d'adaptation et leur permettre de développer leur plein potentiel.

Les cinq compétences du programme sont interdépendantes et complémentaires. Dans les situations de la vie courante, l'élève sera amené à mobiliser, à des degrés variables, une ou plusieurs de ces compétences. C'est par l'entremise de situations d'apprentissage et d'évaluation planifiées et organisées selon une logique de progression continue ou lors de l'enseignement explicite de certains éléments d'apprentissage que l'enseignant soutient le développement des

compétences chez les élèves. Le niveau de développement de ces compétences s'inscrit sur un continuum et varie d'un élève à l'autre selon différents facteurs : l'âge, le bagage de connaissances, les caractéristiques personnelles, le niveau de soutien offert dans l'environnement, les ressources disponibles dans le milieu, etc. Chaque élève doit relever ses propres défis au regard de l'acquisition de connaissances et du potentiel de développement de ses compétences.

Les compétences

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

La section suivante présente la description de chaque compétence ainsi que les composantes et les critères d'évaluation qui s'y rattachent. Le sens d'une compétence expose la nature de celle-ci et sa pertinence pour les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Il favorise une compréhension univoque de la compétence chez tous les intervenants scolaires. Les

composantes d'une compétence permettent, quant à elles, d'en cerner les principaux aspects et de saisir sa dynamique. L'ensemble des composantes représente le processus habituellement mis en œuvre au cours de l'exercice de la compétence. Les critères d'évaluation constituent des balises permettant d'observer le cheminement de l'élève, d'ajuster les interventions pédagogiques et de porter un jugement global sur le développement de la compétence. De plus, des liens entre les domaines de vie et chaque compétence sont illustrés par des exemples d'activités qui s'actualisent dans un contexte spécifique d'apprentissage.

COMPÉTENCE 1 – Communiquer

Sens de la compétence

Communiquer, c'est entrer en relation avec les autres, comprendre les messages émis, qu'ils s'adressent à soi ou à une autre personne, et être capable de s'exprimer et d'échanger dans une variété de situations. La capacité à communiquer représente un enjeu majeur pour tous les élèves, puisqu'elle constitue un outil puissant de développement personnel et social. L'école joue un rôle capital dans le développement de cette compétence en offrant aux élèves des occasions de pratique diversifiées qui s'intègrent aux activités de la classe. Ces activités d'apprentissage, judicieusement planifiées, tiennent compte de l'âge, des capacités et des centres d'intérêt des élèves, et se situent dans des contextes d'échange variés pour leur permettre d'acquérir des habiletés langagières et sociocommunicatives. En ce sens, les élèves sont amenés à étendre leur vocabulaire et à expérimenter une variété de situations d'interaction. Le développement de la compétence à communiquer permet à l'élève d'accéder à différents savoirs, d'accroître progressivement sa capacité à répondre de façon autonome à certains de ses besoins et de s'outiller pour établir et maintenir des relations interpersonnelles. Cette compétence occupe une place importante dans le programme, puisqu'elle permet à l'élève de mieux développer les autres compétences. La communication constitue, par ailleurs, une voie privilégiée permettant d'exprimer son identité.

L'école est un lieu d'expérimentation de divers langages : oral, écrit, gestuel, plastique, musical, mathématique, symbolique, etc. Parmi ceux-ci, il convient de porter une attention particulière à la langue d'enseignement, qui est le premier véhicule donnant accès à la participation sociale. Pour communiquer, les élèves font appel au langage oral ou ils peuvent également recourir au langage écrit et tirer profit d'outils d'aide à la communication : pictogrammes, tableaux de communication, aides technologiques, banques d'images personnalisées, etc. À l'école, les élèves ont de nombreuses occasions de communiquer, que ce soit pour questionner l'enseignant sur un élément d'apprentissage du programme, comprendre les consignes qu'il a données, demander de l'aide, exprimer leur assentiment ou leur désaccord, écrire son numéro de téléphone à un ami ou lire un court message dans son agenda. Toutes ces occasions les amènent à prendre conscience de l'importance et de l'utilité de la communication dans différentes situations de la vie quotidienne.

Les élèves compétents sur le plan de la communication émettent des messages oraux ou écrits, comprennent ceux qui leur sont adressés et sont en mesure de participer à des échanges. Ils communiquent de façon efficace leurs goûts, leurs besoins, leurs idées, leurs sentiments ou leurs désirs. Au besoin, ils signalent leur incompréhension, posent des questions et ajustent leur action. Dans un échange, l'exercice de la compétence suppose que les élèves portent attention à l'interlocuteur et au message transmis. Ils savent amorcer, maintenir et terminer un échange en respectant les règles de base de la communication. La communication contribue considérablement au développement des autres compétences du programme. Il est donc essentiel que tous les intervenants scolaires s'en préoccupent et y consacrent des efforts soutenus.

COMPÉTENCE 1 – Communiquer**Composantes et critères d'évaluation**

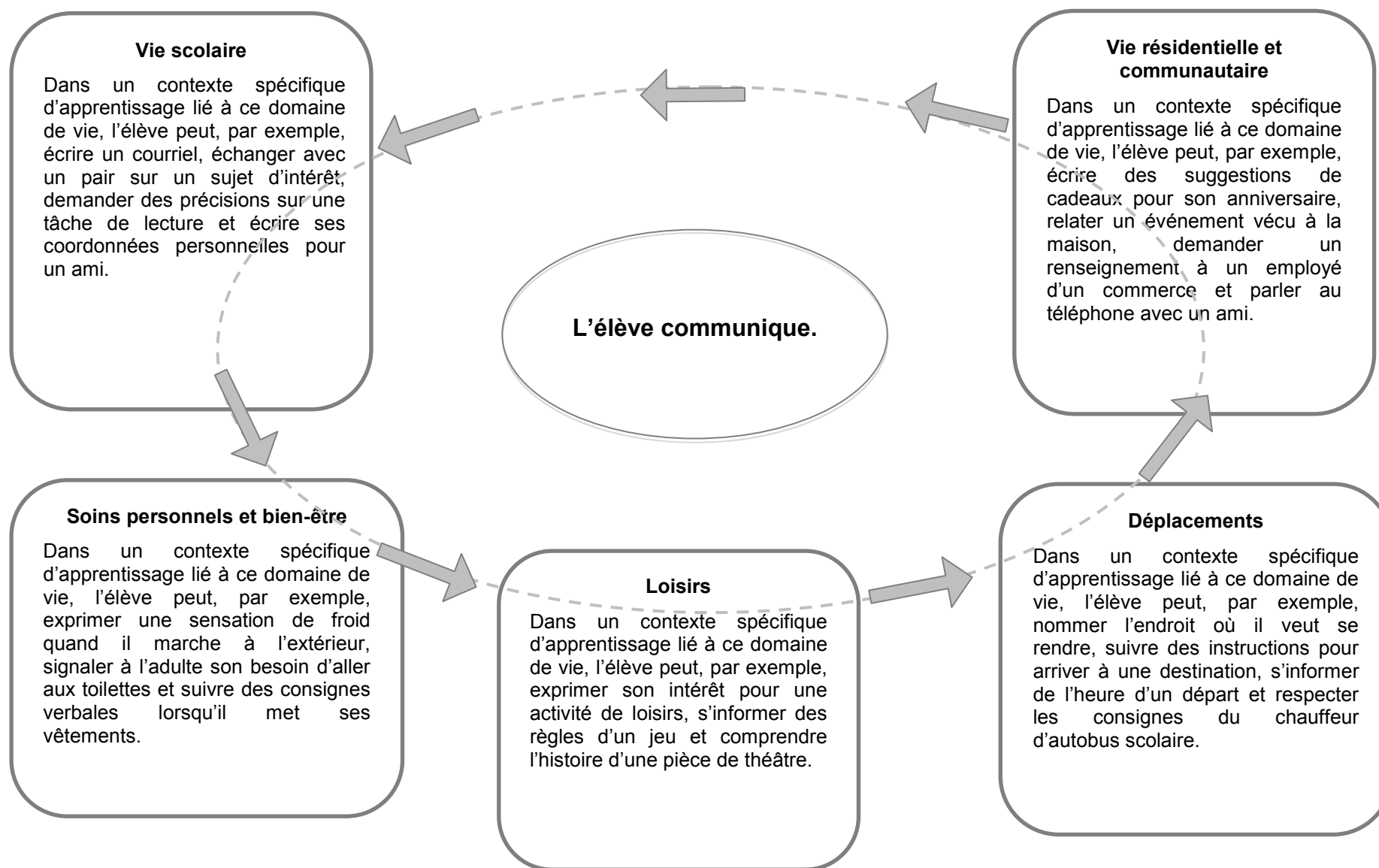


FIGURE 3 – Liens entre les domaines de vie et la compétence 1

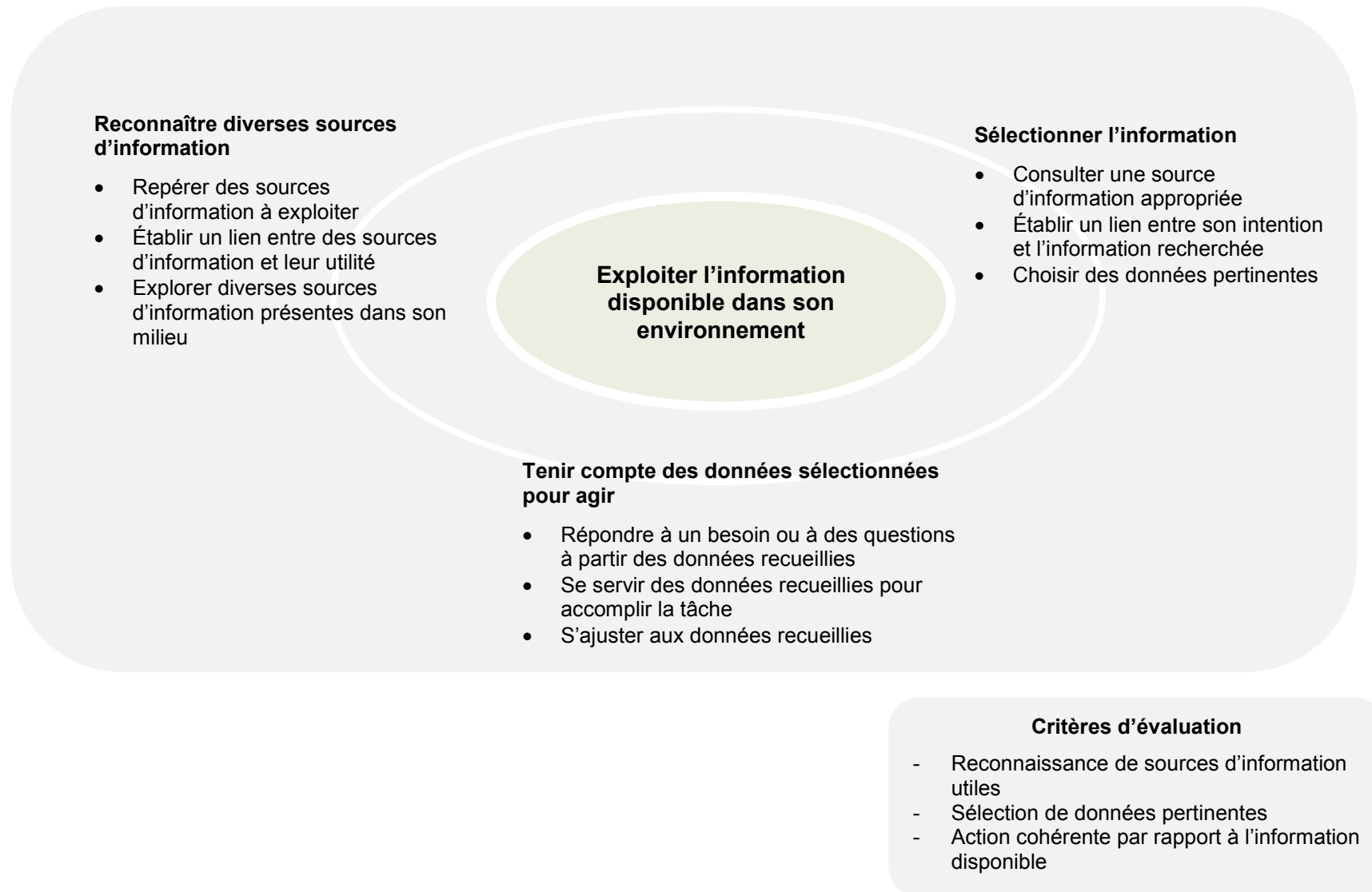
COMPÉTENCE 2 – Exploiter l'information disponible dans son environnement

Sens de la compétence

Exploiter l'information disponible dans son environnement, c'est utiliser des renseignements de formes et de provenances diverses pour agir adéquatement dans des situations variées. Dans notre société, chaque personne doit traiter quotidiennement une grande quantité d'information provenant de diverses sources : affiches, journaux, personnes de référence, pages Web, livres, radio, télévision, etc. Les sources d'information présentes dans l'environnement fournissent des données pouvant répondre à une question ou à un besoin. Par exemple, le site Web d'un cinéma est une source d'information et les heures de présentation d'un film à l'affiche constituent une donnée. Les jeunes ont déjà accès à certaines sources d'information, car ils ont amorcé des apprentissages à cet égard bien avant leur entrée à l'école. En effet, ils ont déjà vu un horaire de télévision, une affiche de cinéma ou un menu de restaurant. Toutefois, l'école joue un rôle essentiel dans le développement de cette compétence en offrant aux élèves des occasions de diversifier leurs sources d'information dans des situations variées. Le développement progressif et continu de cette compétence leur permettra d'apprendre à sélectionner efficacement les données pertinentes d'une source d'information et à en tirer profit, de la façon la plus autonome possible.

L'école est un milieu propice pour faire découvrir aux élèves l'étendue et la richesse des sources d'information présentes dans leur environnement, leur utilité ainsi que l'importance d'apprendre à en tenir compte. Pour ce faire, elle met à leur disposition une variété de sources d'information authentiques (horaires d'autobus, menus de restaurant, sites Web, etc.) et leur apprend progressivement à y sélectionner les données susceptibles de leur permettre d'agir ou de répondre à leurs questions. Selon leurs capacités, les élèves utiliseront les sources d'information mises à leur disposition, ce qui guidera leur conduite. Ils pourront, par exemple, se situer à l'intérieur de l'horaire de la classe, repérer leur autobus par son numéro, consulter un dépliant publicitaire pour faire une liste de cadeaux ou s'habiller en fonction de la température. Ils apprendront à repérer les renseignements qui leur permettront de découvrir et de mieux comprendre leur environnement, d'élargir leurs connaissances et de progresser dans leurs apprentissages, notamment en s'initiant à différents outils technologiques. Le développement de cette compétence permet de mettre en pratique des éléments d'apprentissage issus des différentes matières, favorise de nombreuses découvertes et peut susciter l'intérêt des élèves pour une participation scolaire et sociale plus active.

Les élèves qui sont en mesure d'exploiter l'information disponible dans leur environnement connaissent et utilisent différentes sources d'information nécessaires pour accomplir des tâches de la vie scolaire et de la vie en société. L'exercice de cette compétence suppose qu'ils sont capables de choisir des sources d'information qui répondent à leurs besoins ou à leurs questions et de se servir de données utiles pour atteindre leur but ou ajuster leurs actions.

COMPÉTENCE 2 – Exploiter l'information disponible dans son environnement**Composantes et critères d'évaluation**

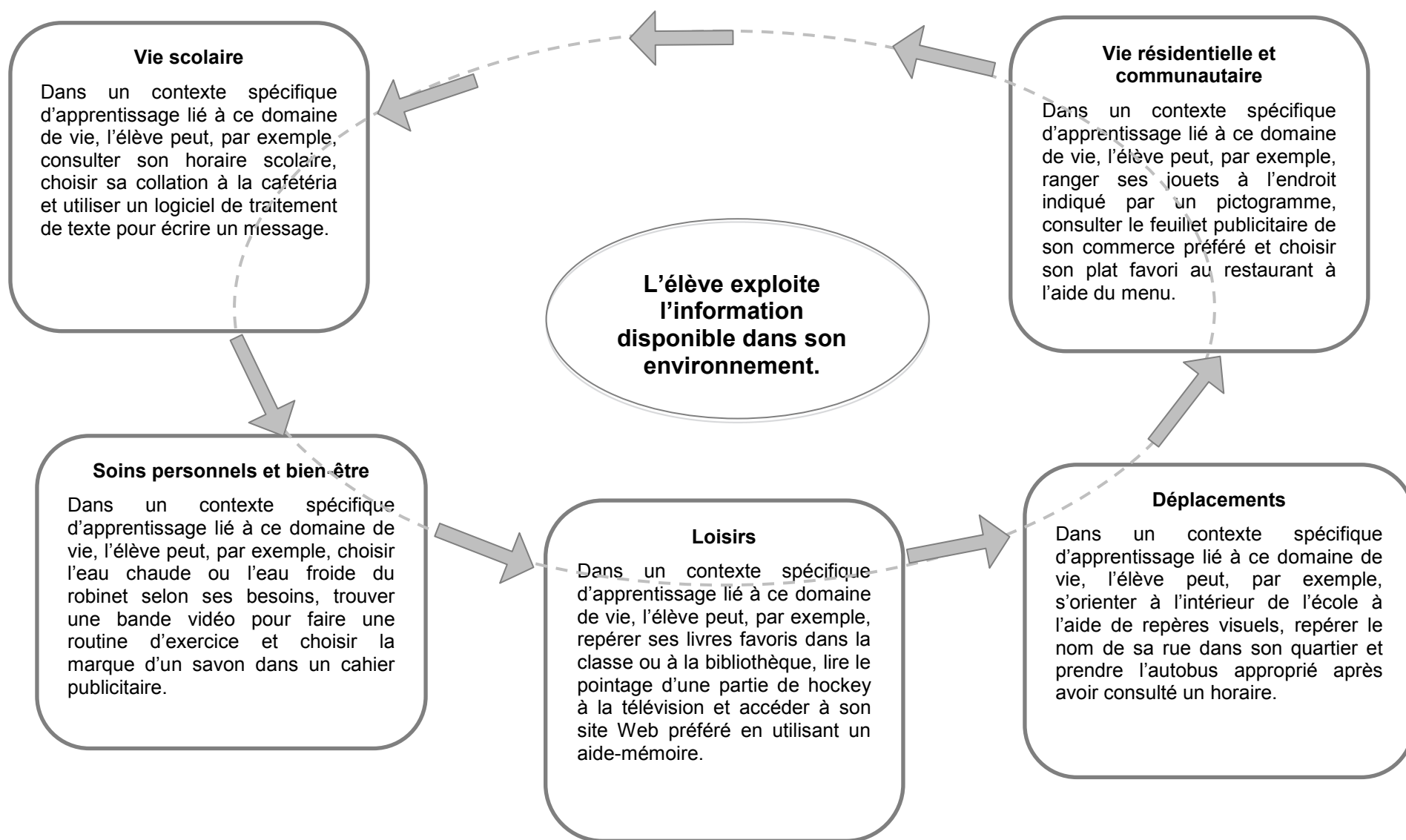


FIGURE 4 – Liens entre les domaines de vie et la compétence 2

COMPÉTENCE 3 – Interagir avec son milieu

Sens de la compétence

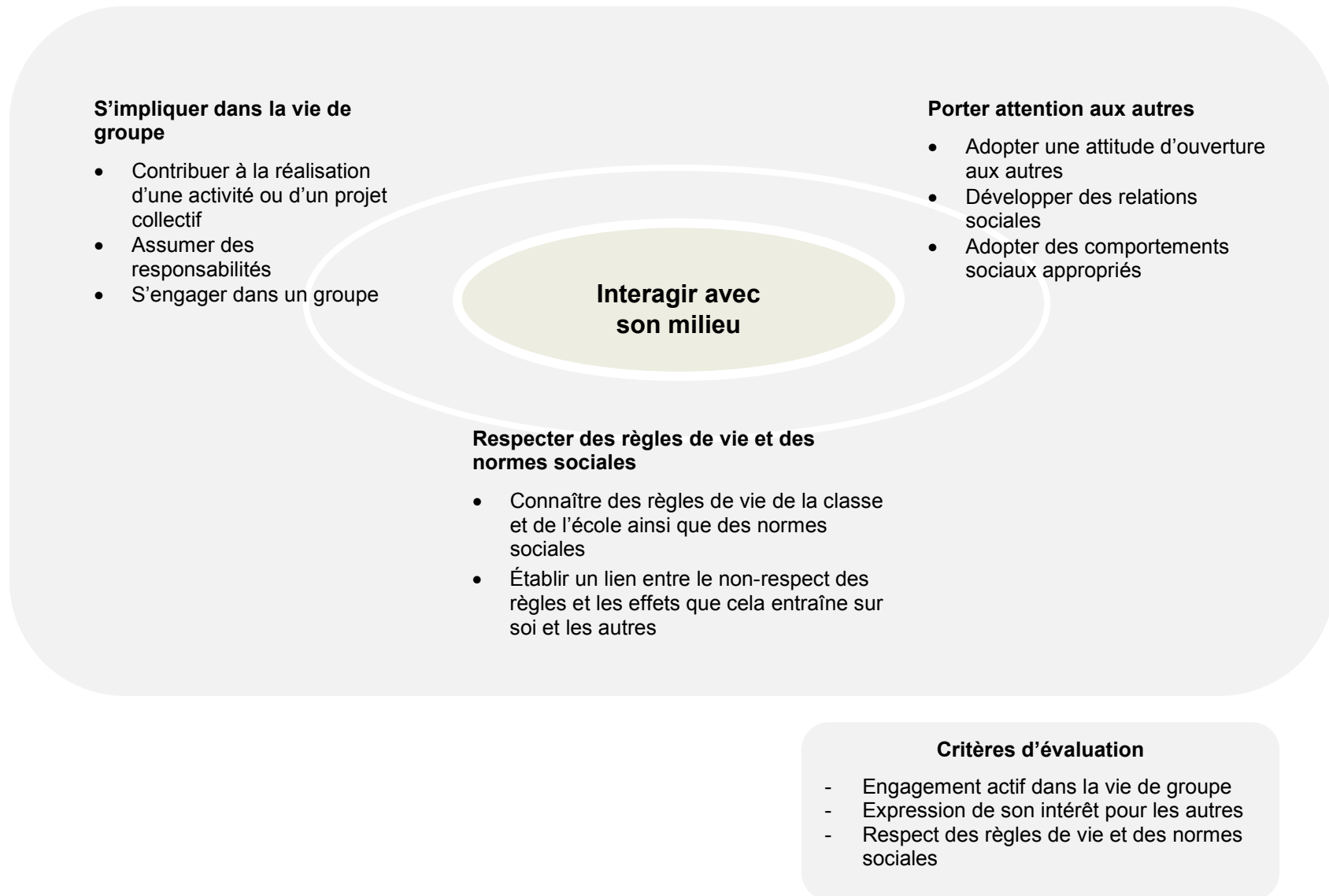
Interagir avec son milieu, c'est être actif dans sa communauté. L'école étant un lieu privilégié de socialisation, les élèves bénéficient de multiples occasions de réaliser l'importance de faire partie d'une communauté, d'améliorer leur ouverture aux autres et de se préparer à devenir des citoyens à part entière. Pour amener les élèves à interagir avec leur milieu, l'école intervient systématiquement en favorisant les relations harmonieuses, en encourageant la collaboration et en les initiant à la vie en société.

L'école soutient la participation active des élèves en leur donnant la possibilité de réaliser des projets collectifs. Collaborer à la confection d'une carte de souhait à l'occasion de l'anniversaire du directeur, décorer la classe pour l'Halloween ou aider à l'organisation d'un spectacle sont autant d'occasions de favoriser l'entraide et l'engagement. L'école est une communauté élargie où les élèves sont en interaction avec les autres et font l'expérience du vivre-ensemble. Ils tirent profit de cette réalité en adoptant des attitudes et des comportements propices au développement de leurs habiletés sociales et communicatives. Ils s'y exercent, en fonction de leurs capacités et de leur âge, par exemple en saluant leur chauffeur d'autobus, en participant à une activité au service de garde ou en jouant avec un ami à la récréation. Le développement de cette compétence leur permet de s'initier progressivement aux règles de vie de l'école et aux normes sociales. Les règles de vie de l'école sont écrites et favorisent un meilleur climat; elles aident à comprendre ce qui est interdit et autorisé en classe et dans l'école. Les normes sociales sont des manières d'agir considérées comme convenables dans notre société (ex. : politesse, gestes d'affection appropriés à la situation, respect du bien commun). Les élèves utilisent leurs connaissances et les stratégies qu'ils ont développées pour élargir leur réseau social. Graduellement, ils apprennent à se connaître, à s'affirmer et ainsi à se percevoir comme membres à part entière d'un groupe.

Les élèves qui sont en mesure d'interagir avec leur milieu s'impliquent dans la vie de groupe, portent attention aux autres et respectent les règles de vie de l'école et les normes sociales. L'exercice de cette compétence suppose que les élèves s'engagent dans des projets collectifs ou des activités sociales et assument des responsabilités à leur mesure. Ils s'intéressent aux autres et entretiennent des liens amicaux. De plus, ils savent adopter un comportement approprié aux personnes qu'ils côtoient et aux différents contextes d'interactions.

COMPÉTENCE 3 – Interagir avec son milieu

Composantes et critères d'évaluation



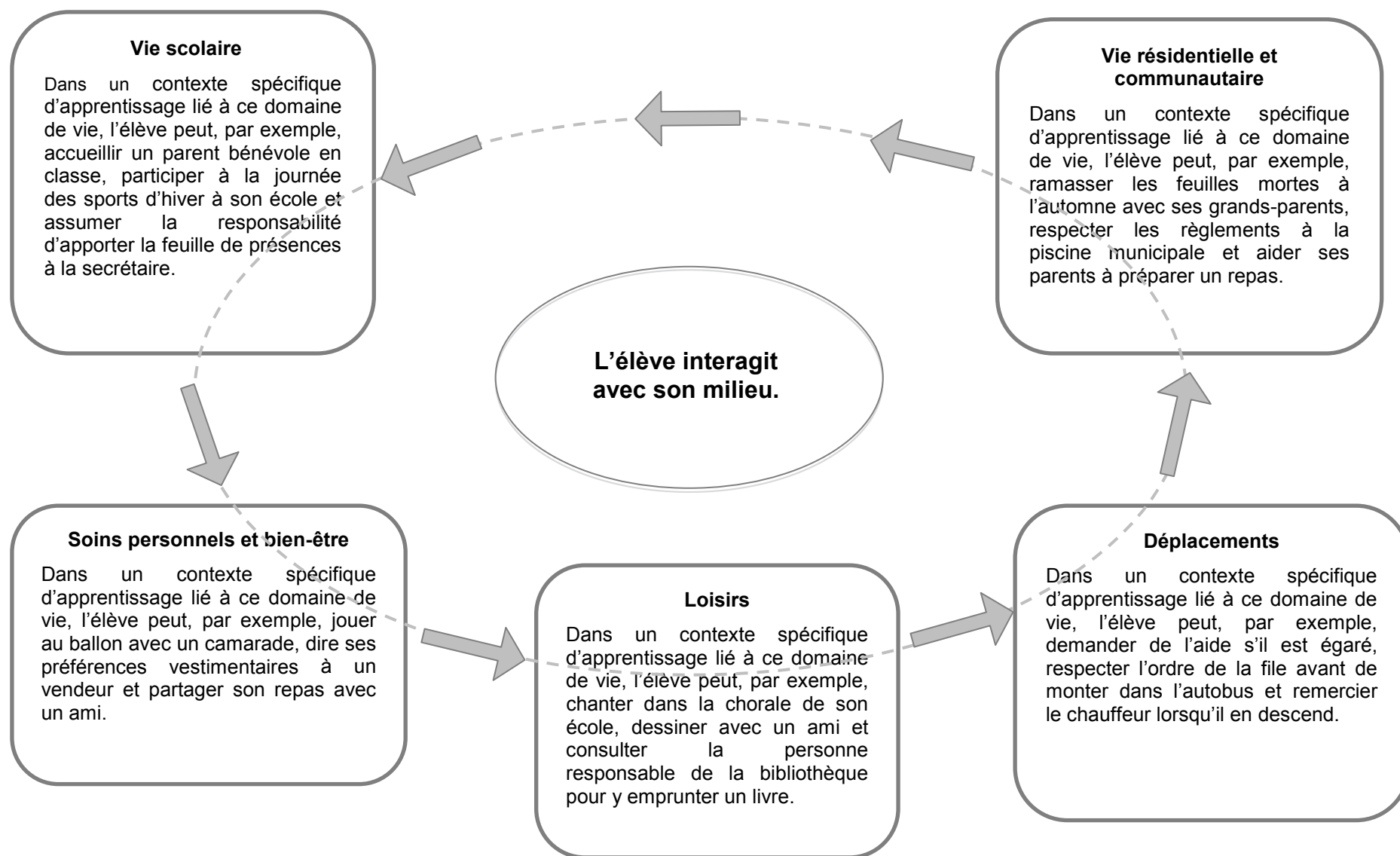


FIGURE 5 – Liens entre les domaines de vie et la compétence 3

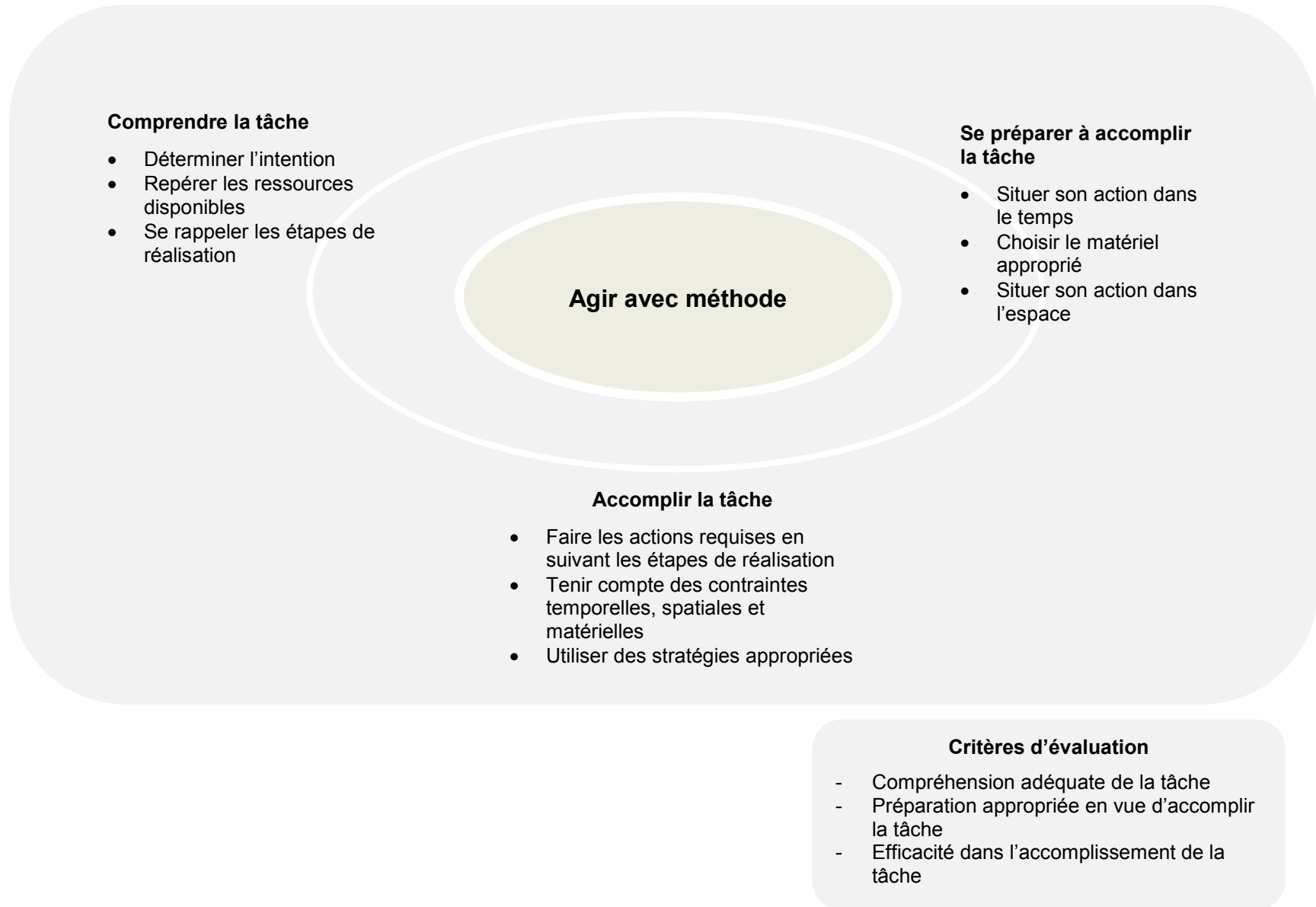
COMPÉTENCE 4 – Agir avec méthode

Sens de la compétence

Agir avec méthode, c'est mener à terme une activité, réaliser un projet ou accomplir une tâche particulière en ayant recours à des démarches appropriées. À l'école, comme dans d'autres sphères de leur vie, les élèves auront à accomplir différentes tâches. Pour y arriver, ils devront s'approprier graduellement des procédures efficaces comportant plusieurs étapes qui reposent sur l'acquisition d'un vaste bagage de connaissances. Selon le degré de complexité des tâches à accomplir, le nombre de connaissances à mobiliser sera variable. Le développement de la compétence à agir avec méthode permet aux élèves d'être davantage actifs dans leurs apprentissages et plus autonomes dans l'accomplissement d'une tâche bien planifiée. Certaines tâches pourront s'effectuer au moyen de stratégies alternatives ou de procédures adaptées à leurs capacités. Le développement de cette compétence a également un effet sur la réussite des élèves et leur participation sociale.

L'école offre aux élèves des occasions d'accomplir des tâches de complexité variée. Elle s'assure qu'ils acquièrent des connaissances et des habiletés et qu'ils s'approprient des procédures pour agir avec méthode. L'enseignant amène les élèves à comprendre la tâche à effectuer (ex. : intention, échéancier, destinataire, circonstance), à rassembler le matériel nécessaire et à accomplir la tâche en tenant compte des étapes de réalisation et des contraintes spatio-temporelles. Par exemple, ils peuvent accomplir une tâche en suivant une procédure, payer leur collation, s'habiller pour le cours d'éducation physique, faire une peinture pour leurs parents ou préparer une salade de fruits pour une occasion spéciale. De plus, toutes les matières scolaires concourent au développement de cette compétence. Certaines procédures ou démarches apprises peuvent être réinvesties dans plusieurs situations. Accomplir une tâche avec succès et de façon de plus en plus autonome permet d'améliorer le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève.

Les élèves qui agissent avec méthode comprennent la tâche et sont capables de s'y préparer puis de l'accomplir. L'exercice de cette compétence suppose que les élèves ont une idée de ce qu'il faut réaliser pour obtenir le résultat attendu, qu'ils choisissent et utilisent le matériel requis et qu'ils accomplissent la tâche en suivant une procédure. Ils ajustent leurs actions en prenant en considération les contraintes d'espace et de temps.

COMPÉTENCE 4 – Agir avec méthode**Composantes et critères d'évaluation**

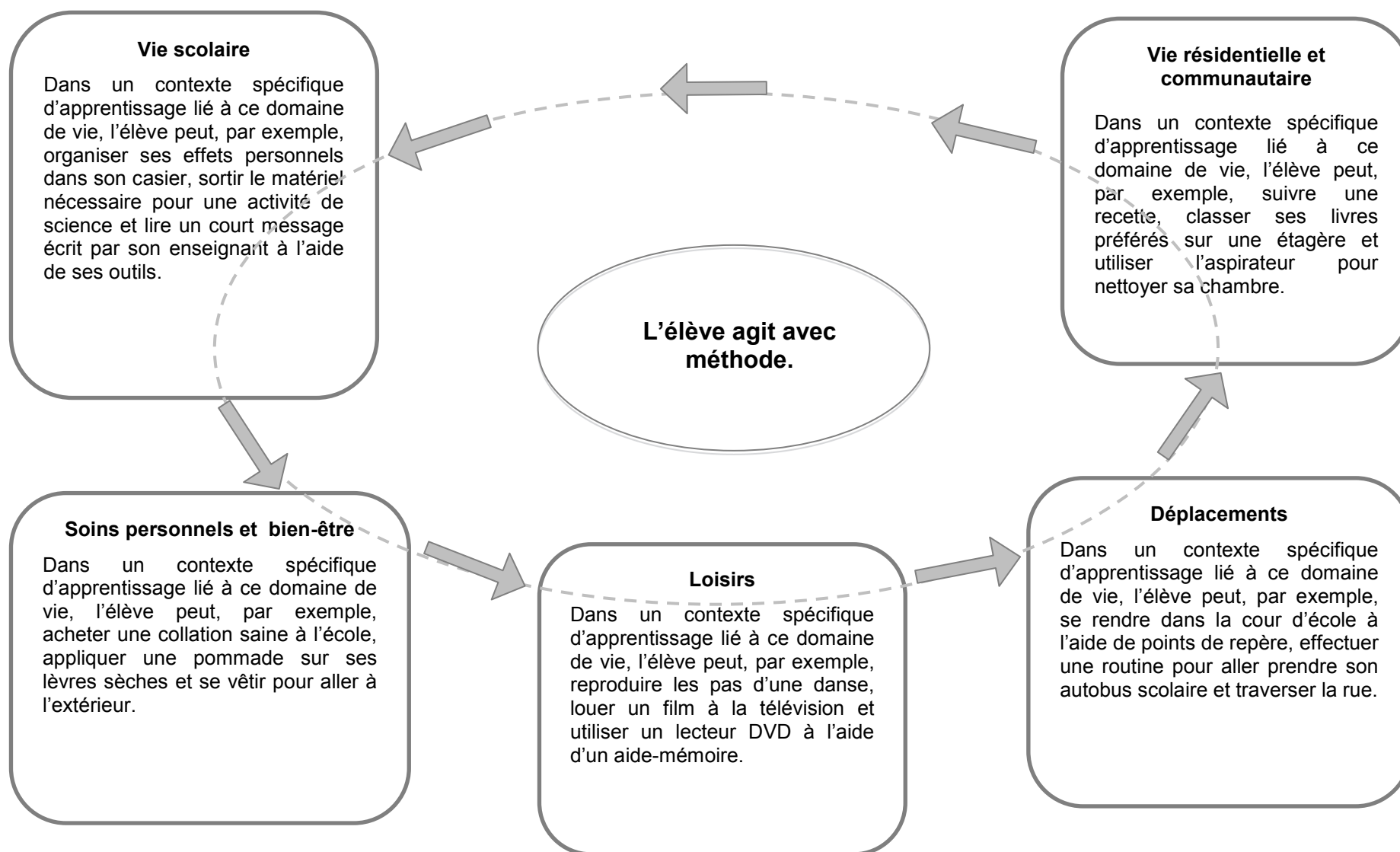


FIGURE 6 – Liens entre les domaines de vie et la compétence 4

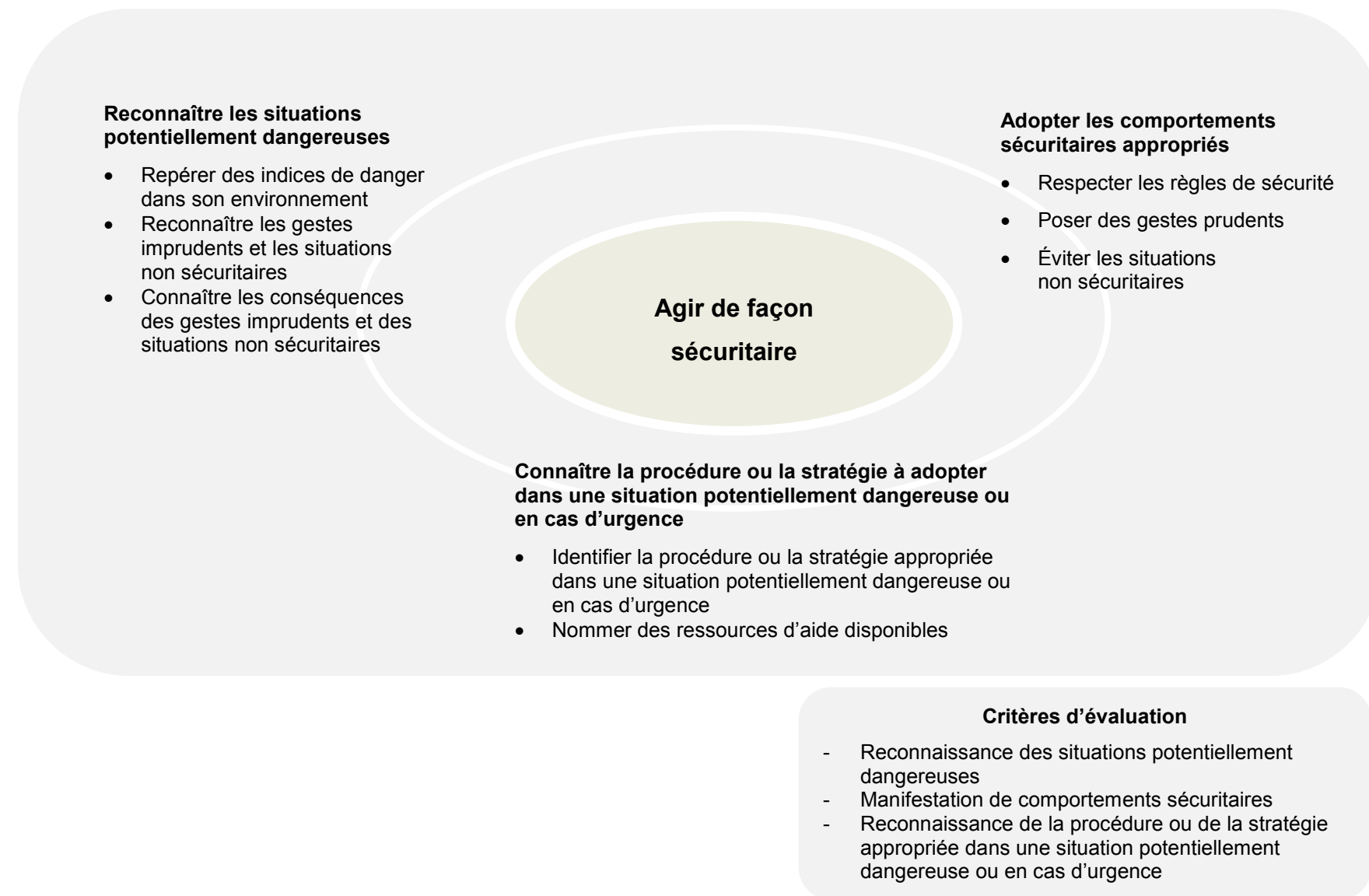
COMPÉTENCE 5 – Agir de façon sécuritaire

Sens de la compétence

Agir de façon sécuritaire, c'est adopter des comportements sécuritaires et être capable de réagir adéquatement lorsque des situations potentiellement dangereuses ou des situations d'urgence se présentent. À l'école, comme dans leurs autres milieux de vie, les élèves doivent se sentir en sécurité. Ils doivent apprendre graduellement à agir de façon sécuritaire à l'école pour ensuite adopter une attitude prudente en société. L'école doit offrir aux élèves des occasions de développer des habiletés, des attitudes et des comportements préventifs et sécuritaires à travers des situations réelles ou simulées. En apprenant à agir de façon sécuritaire, les élèves deviennent progressivement plus autonomes dans leurs activités.

L'école se préoccupe de la sécurité physique et psychologique des élèves tout en tenant compte des facteurs de vulnérabilité présents chez eux. Malgré un environnement scolaire sécuritaire, des interventions structurées d'information, de sensibilisation et de modélisation sont nécessaires pour que les élèves puissent agir adéquatement dans des situations pouvant compromettre leur sécurité. En tenant compte de leur âge et de leurs capacités, l'enseignant amènera les élèves à comprendre la notion de danger en leur apprenant à reconnaître des gestes imprudents et des situations non sécuritaires. Un *geste imprudent* est un mouvement du corps pouvant présenter un risque ou un danger pour soi, les autres ou des matériaux (ex. : traverser la rue sans regarder de chaque côté, pointer des ciseaux vers quelqu'un, jeter une tablette numérique par terre). Une *situation non sécuritaire* se présente lorsque les circonstances dans lesquelles se place ou se trouve l'élève présentent un risque pour lui (ex.: laisser son porte-monnaie sur un banc, quitter l'école sans autorisation ou seul, continuer à jouer dehors pendant un orage). L'élève apprendra également à reconnaître des signes apparents à caractère inhabituel qui sont des *indices de danger*, comme de la fumée qui sort d'un four, un trou dans la rue ou le son d'une alarme de feu. L'enseignant veillera à ce que les élèves s'approprient les règles de sécurité. Les élèves développeront ainsi progressivement des comportements sécuritaires dans les lieux fréquentés, dans leurs déplacements, dans la pratique d'activités courantes de même qu'en présence de personnes inconnues. En situation d'urgence, les élèves seront familiers avec la procédure ou la stratégie à adopter.

Les élèves se comportant de façon sécuritaire reconnaissent les situations potentiellement dangereuses, adoptent des comportements sécuritaires et connaissent la procédure ou la stratégie à adopter dans une situation potentiellement dangereuse ou en cas d'urgence. Dans l'exercice de cette compétence, ils sont capables de repérer des indices de danger, de reconnaître des gestes imprudents ou des situations non sécuritaires ainsi que leurs conséquences. Ils respectent les règles de sécurité et manipulent avec soin certains objets particuliers ou des produits pouvant être nocifs. Ils connaissent les procédures à suivre et les ressources d'aide auxquelles ils peuvent recourir s'ils se sentent en danger ou en cas d'urgence.

COMPÉTENCE 5 – Agir de façon sécuritaire**Composantes et critères d'évaluation**

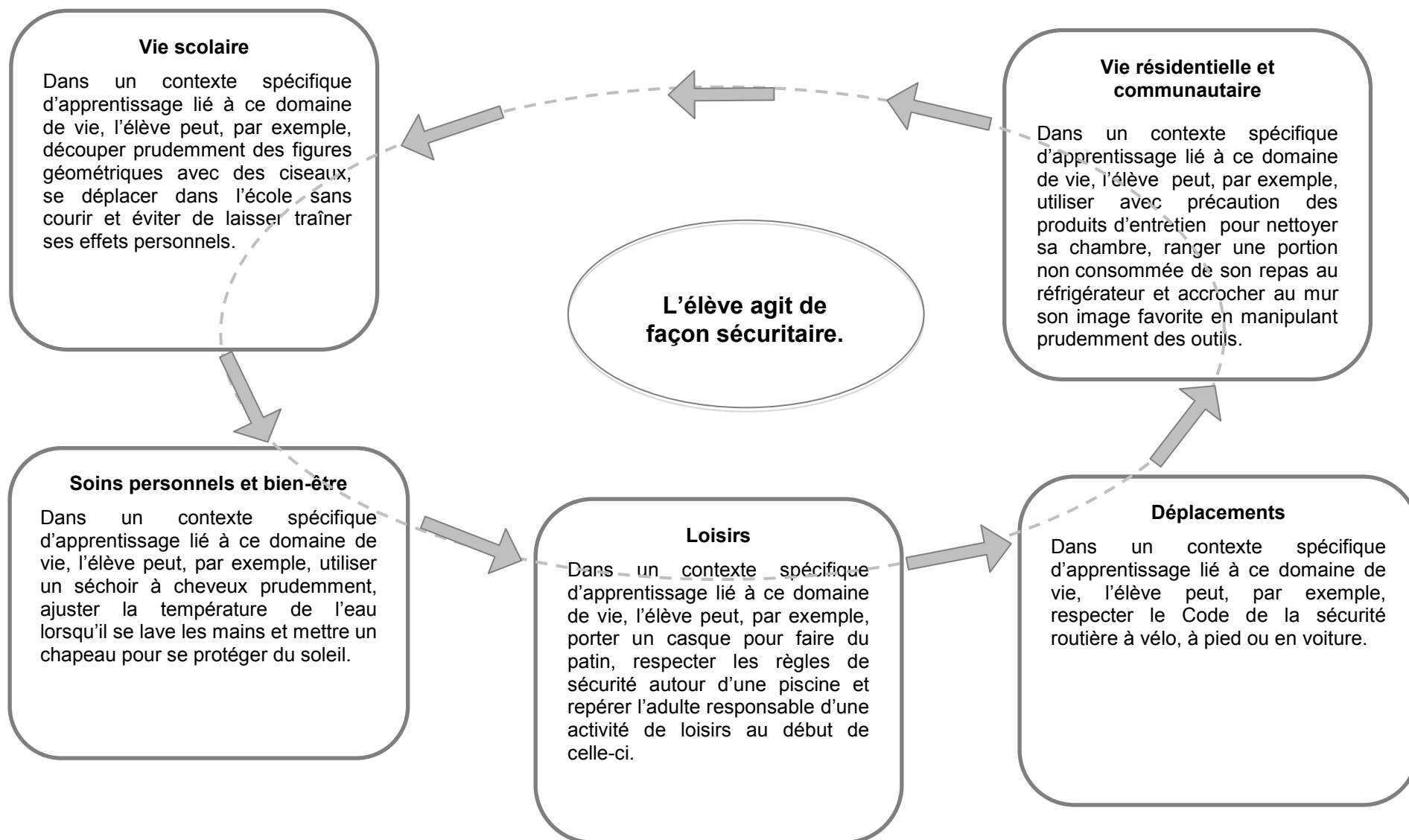


FIGURE 7 – Liens entre les domaines de vie et la compétence 5

CHAPITRE 3

Le contenu de formation



Présentation du contenu de formation

Le rôle de l'école est d'amener les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère à élargir et à approfondir progressivement leurs connaissances de même qu'à développer les cinq compétences du programme éducatif CAPS pour augmenter leur autonomie et leur participation sociale. Tout le contenu de formation de ce programme contribue à cette grande finalité.

Ce chapitre présente un vaste répertoire d'éléments d'apprentissage qui visent à soutenir le développement et l'exercice des compétences du programme par les élèves. Le développement de compétences est indissociable de l'acquisition de savoirs, et les deux doivent se travailler simultanément. Pour que l'élève soit en mesure de participer de façon optimale à la vie en société, il est nécessaire de mettre l'accent sur l'acquisition des habiletés liées à la communication orale et écrite, à l'utilisation des nombres, à la gestion du temps et de l'argent ainsi qu'à la gestion de l'espace (orientation et déplacement).

Le présent contenu de formation se regroupe dans les sept matières suivantes : français, langue d'enseignement; mathématique; science; technologies de l'information et de la communication; éducation physique et à la santé; arts; vie en société. Selon la matière concernée, il comprend des connaissances, des stratégies, des procédures ou des techniques.

Les éléments d'apprentissage à cibler sont en rapport avec les compétences à développer. Ils sont minutieusement choisis par

l'enseignant pour chaque élève, selon ses besoins et ses acquis, de manière à exploiter au maximum ses capacités au cours de son cheminement scolaire.

Le contenu de chaque matière est présenté sous forme de tableaux qui comportent des liens avec chacune des cinq compétences du programme. Chaque élément d'apprentissage peut contribuer au développement d'une ou de plusieurs compétences. Ainsi, l'enseignant peut se référer aux tableaux de chaque matière, à **titre indicatif**, au cours de la planification de son enseignement.

Les matières

- Français, langue d'enseignement
- Mathématique
- Science
- Technologies de l'information et de la communication
- Éducation physique et à la santé
- Arts
- Vie en société

Français, langue d'enseignement



Français, langue d'enseignement

Le langage est un outil de communication naturel que l'être humain utilise pour exprimer sa pensée et transmettre de l'information. Présente dans toutes les cultures, la langue rend possibles l'expression, la création et la communication. De plus, elle sert de point d'ancrage et de repère culturel nécessaire à l'édification et à la consolidation de l'identité citoyenne. L'utilisation de la langue permet d'interagir avec les autres et d'accéder à un ensemble de savoirs servant d'assises à de nombreux apprentissages. Comprendre et utiliser l'information tant orale qu'écrite permet à l'individu de répondre à ses besoins de la vie courante.

L'école contribue grandement à l'apprentissage de la langue en offrant de multiples occasions aux élèves d'exprimer leurs idées, leurs sentiments ou leurs besoins et, de là, de démontrer leur capacité à progresser. C'est en développant le plus possible leurs habiletés langagières que les élèves pourront progressivement faire des choix, prendre des décisions, exprimer leur opinion, mener une vie active à l'école et en société, s'intégrer dans la communauté et, ultimement, s'insérer sur le plan professionnel.

Dans le présent programme, le contenu de formation issu du français, langue d'enseignement, servira au développement des cinq compétences visées et permettra l'utilisation des acquis dans les différents domaines de vie.

Tous les jours, les jeunes sont exposés à des situations où ils doivent comprendre les messages qui leur sont adressés, s'exprimer pour être compris ainsi que reconnaître et transmettre une diversité d'informations. L'utilisation des contextes liés aux divers domaines de

vie permet de rendre les apprentissages significatifs pour les élèves. Ceux-ci peuvent, par exemple :

- écrire des souhaits d'anniversaire pour un ami (*Vie scolaire*);
- suivre des instructions pour se rendre à une destination (*Déplacements*);
- comprendre les consignes d'un jeu (*Loisirs*);
- exprimer une douleur (*Soins personnels et bien-être*);
- reconnaître le nom d'un établissement commercial (*Vie résidentielle et communautaire*).

Par ailleurs, l'apprentissage de la langue étant incontournable pour l'appropriation des savoirs, l'acquisition d'éléments d'apprentissage dans cette matière permet de soutenir le développement des compétences visées par le programme.

Selon l'intention pédagogique de l'enseignant, un même élément d'apprentissage pourra contribuer au développement de plusieurs compétences. À partir de l'identification des besoins et des capacités de l'élève, l'enseignant aura à choisir les éléments d'apprentissage les plus susceptibles de soutenir chez ce dernier le développement d'une ou de plusieurs compétences. Par exemple :

Pour développer les compétences *Communiquer* et *Interagir avec son milieu*, l'élève utilisera l'élément d'apprentissage « Formuler ses messages de manière à être compris (volume de la voix) ». Il pourra mettre en action cet apprentissage en utilisant un ton de voix approprié pour communiquer avec un pair à la bibliothèque de l'école.

- Pour développer les compétences *Agir avec méthode* et *Communiquer*, l'élève utilisera l'élément d'apprentissage « Écrire des mots ou un texte au moyen d'un crayon, d'un ordinateur ou d'une aide technologique à la communication » lorsqu'il rédigera une liste d'achats.
- Pour développer les compétences *Agir de façon sécuritaire*, *Interagir avec son milieu* et *Communiquer*, l'élève se servira de l'élément d'apprentissage « Utiliser des mots de vocabulaire appropriés au contexte » lorsqu'il avisera un adulte qu'il a besoin d'aide.

D'une part, le français (communication orale, lecture et écriture) contribue grandement aux apprentissages effectués dans d'autres matières. Qu'il s'agisse de comprendre un problème de mathématique, de lire, sur un site Web, une information pertinente liée à une activité de science ou, simplement, de donner ses impressions sur une œuvre d'art, les habiletés langagières sont mises à contribution. D'autre part, il importe que l'enseignant tire profit des diverses occasions d'aider les élèves à enrichir leur répertoire langagier.

Certains élèves communiquent au moyen de la parole. D'autres qui éprouvent des difficultés marquées à comprendre ou à se faire comprendre utilisent une aide de suppléance à la communication orale³⁸. Dans l'optique d'une pédagogie différenciée, l'enseignant tient compte des différences individuelles et prévoit des adaptations pour rendre l'apprentissage du contenu de formation en français plus accessible à l'élève qui présente une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

Français, langue d'enseignement

- Communication orale
- Lecture
- Écriture

L'acquisition d'éléments d'apprentissage en français, langue d'enseignement, vise à ce que les élèves développent leur plein potentiel langagier sur le plan de la communication orale, de la lecture et de l'écriture. La communication orale comprend le développement d'un vocabulaire courant et pratique ainsi que l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de stratégies nécessaires pour intervenir dans différents contextes d'échange en situation d'interaction.

L'apprentissage de la lecture repose sur la reconnaissance et l'identification de mots de même que sur la connaissance de la signification de ces mots et des stratégies de compréhension de lecture. Les élèves se familiarisent avec divers types de textes ou diverses sources d'information et apprennent à recourir à une aide technologique pour la lecture tout au long de leur cheminement scolaire.

L'apprentissage de l'écriture amène les élèves à produire un message écrit en contexte réel. Ils apprennent ainsi à écrire une banque de mots personnels et fonctionnels et se familiarisent avec la ponctuation, l'organisation de textes courts, quelques stratégies de rédaction et l'utilisation des aides technologiques à l'écriture.

Les éléments d'apprentissage sont présentés sous forme de tableaux où chacun est mis en relation, à titre indicatif, avec une ou des compétences du programme.

38. Service national du RÉCIT en adaptation scolaire, <http://recitadaptscol.gc.ca> (consulté le 14 janvier 2014).

Communication orale						
Éléments d'apprentissage en communication orale	Compétences	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Situations d'interaction en communication orale						
• Utiliser des mots de vocabulaire appropriés au contexte (ex. : mot dit ou mot-étiquette, image, geste, objet)		✓		✓		✓
▪ Mots usuels de son environnement (ex. : noms des membres de sa famille, d'objets ou d'animaux)						
▪ Mots essentiels (ex. : <i>aide, toilette, fini, police, feu</i>)						
▪ Mots nouveaux appris en classe						
• S'exprimer pour répondre à une variété d'intentions de communication		✓		✓		✓
▪ Exprimer des besoins, des émotions ou des idées						
▪ Échanger de l'information						
▪ Raconter une histoire						
▪ Décrire un événement						
▪ Autres						
• Respecter les règles de base de la communication orale		✓		✓		
▪ Utiliser des formules de politesse						
▪ Attendre son tour de parole						
▪ Se tenir à une distance physique appropriée de l'autre						
▪ Se tourner vers la personne qui parle						
▪ Porter attention au langage non verbal de l'autre						
▪ Utiliser un langage non verbal approprié (ex. : geste, expression faciale, langage corporel)						
▪ Autres						

Communication orale					
Compétences	C1	C2	C3	C4	C5
Éléments d'apprentissage en communication orale	Communiquer	Exploiter l'information disponible dans son environnement	Interagir avec son milieu	Agir avec méthode	Agir de façon sécuritaire
• Formuler ses messages de manière à être compris ▪ Rythme et débit ▪ Prononciation ▪ Volume de la voix ▪ Vocabulaire approprié ▪ Ordre des mots ▪ Autres	✓		✓	✓	
• Démontrer sa compréhension d'un message ▪ Exprimer sa compréhension par un mot, une phrase, un geste, une action ou une aide de suppléance à la communication ▪ Reformuler un message dans ses propres mots ▪ Répondre à des consignes verbales ou à des questions	✓		✓		
• Manifester son incompréhension à son interlocuteur ▪ Lui demander de répéter ▪ Utiliser le langage non verbal ▪ Poser des questions ▪ Demander des précisions ▪ Autres	✓		✓		

Communication orale					
Compétence Éléments d'apprentissage en communication orale	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
• Intervenir dans différents contextes d'échange	✓		✓		✓
- Adopter une attitude d'ouverture - Amorcer un échange (ex. : mot, geste, phrase) - S'exprimer sur des sujets variés - Clarifier son message au besoin - S'adresser à différents interlocuteurs (familiers ou non familiers) - Respecter le sujet de la conversation - Rester attentif à son interlocuteur - Poser des questions - Réagir aux propos entendus au cours de l'échange - Terminer un échange (ex. : mot, geste, phrase)					
• S'adapter à différents contextes d'échange	✓		✓		✓
Tenir compte des réactions verbales et non verbales de son interlocuteur					
Adapter ses propos aux contextes d'interaction (ex. : causerie, discussion collective, échange en dyade)					
Adapter ses propos à différents interlocuteurs (ex. : ami, parent, intervenant scolaire, inconnu)					

Lecture

Éléments d'apprentissage en lecture	Compétences	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots						
• Reconnaître le nom et le son des lettres de l'alphabet (minuscules et majuscules)		✓				
• Démontrer une conscience phonologique ▪ Identification du phonème initial ▪ Fusion phonémique ▪ Segmentation phonémique		✓				
• Reconnaître des mots connus à l'oral en utilisant divers moyens (ex. : pictogramme, logo, sigle, banque personnelle d'illustrations ou de mots)		✓	✓			
• Reconnaître en contexte des mots fréquents et utiles, connus à l'oral et à l'écrit		✓	✓	✓		
• Décoder des mots à structure syllabique simple (consonne-voyelle) ou peu complexe utilisés au quotidien		✓				
► Connaissances						
• Reconnaître des pictogrammes dans son environnement (ex. : logo de restaurant, boîte de céréales, toilettes publiques, panneau d'interdiction dans un endroit public)		✓	✓	✓		
• Connaître la signification de mots (ex. : de son choix, liés à un thème précis ou à un projet particulier, tirés d'un livre, utiles dans son environnement)		✓	✓	✓		

Lecture

Éléments d'apprentissage en lecture	Compétence	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Stratégies de compréhension		✓	✓		✓	
• Se préparer à la lecture						
▪ Observer la page couverture, le titre et les illustrations						
▪ Déterminer son intention de lecture						
▪ Établir des liens entre le texte et son bagage de connaissances et d'expériences						
• Comprendre des phrases ou un court texte		✓	✓	✓	✓	
▪ Repérer les mots connus						
▪ Repérer les signes qui délimitent la phrase : majuscule et point, point d'interrogation						
▪ Repérer l'information importante (ex. : ce dont on parle, mots porteurs de sens)						
▪ Reconnaître les mots nouveaux et leur donner du sens en utilisant différents indices (ex. : première syllabe du mot, mots placés avant et après, sens global de la phrase ou du texte)						
▪ Se servir des illustrations pour soutenir sa compréhension						
▪ Utiliser une fonction d'aide à la lecture (ex. : synthèse vocale)						
▪ Établir des liens avec d'autres phrases ou textes déjà lus ou ses expériences personnelles						
▪ Partager ses impressions à la suite de sa lecture (ex. : dire ce qu'on a aimé ou non)						

Lecture

Éléments d'apprentissage en lecture	Compétences	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Stratégies de gestion des difficultés		✓	✓		✓	
• Recourir à divers outils de référence pour comprendre un texte (ex. : carte des sons, synthèse vocale, mot-image, mot-étiquette, pictogramme, dictionnaire mural ou électronique)						
• Recourir à d'autres personnes pour comprendre un texte		✓		✓		
► Connaissances liées au texte						
• Se familiariser avec divers types de textes ou diverses sources d'information (ex. : dépliant, magazine, livre, courriel, liste, menu, itinéraire, court récit, bande dessinée, carte d'invitation, conte, aide-mémoire relatif à une procédure, site Web)		✓	✓			
• Connaître l'utilité de divers textes ou sources d'information - Textes informatifs (pour décrire, expliquer, préciser) - Textes narratifs (pour illustrer, raconter, renseigner)		✓	✓			
• Distinguer les différents éléments d'un texte		✓		✓	✓	
- Sujet : <i>De quoi parle-t-on?</i> - Intention : <i>Pourquoi? Dans quel but?</i> - Destinataire : <i>À qui s'adresse-t-on?</i>						
• Explorer les différentes façons d'organiser les idées (ex. : suite dans le temps, enchaînement d'actions, regroupement selon un aspect particulier)		✓			✓	
• Déterminer les trois temps d'un court récit (début, milieu, fin)		✓			✓	

Écriture						
Éléments d'apprentissage en écriture	Compétences	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Techniques						
• Laisser un espace régulier entre les lettres		✓			✓	
• Laisser un espace entre les mots		✓			✓	
• Utiliser une taille de lettres appropriée au projet à réaliser ou à la tâche à accomplir		✓			✓	
• Écrire des mots ou un texte au moyen d'un crayon, d'un ordinateur ou d'une aide technologique à la communication		✓			✓	
► Connaissances liées à la phrase						
• Écrire les lettres de l'alphabet		✓			✓	
• Écrire son nom et son prénom		✓		✓	✓	
• Écrire une banque de mots - Mots personnels et fonctionnels - Mots liés aux thèmes traités en classe		✓			✓	
• Structurer une phrase en respectant l'ordre des mots (ex. : <i>Qui fait quoi? Comment? Où?</i>)		✓			✓	
• Commencer une phrase avec une majuscule		✓			✓	
• Terminer une phrase avec un point		✓			✓	

Écriture						
Éléments d'apprentissage en écriture	Compétences	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Stratégies de planification						
• Nommer son intention		✓		✓		
• Identifier le destinataire		✓		✓		
• Choisir le sujet ou le thème à traiter		✓		✓		
• Préciser le contexte		✓		✓		
► Stratégies de rédaction						
• Choisir, parmi quelques mots, ceux qui conviennent pour traduire son intention		✓	✓			
• Écrire une phrase ou un court texte à l'aide d'une banque de mots		✓	✓		✓	
• Utiliser des repères visuels pour déterminer l'ordre des mots d'une phrase		✓	✓		✓	
• Écrire une phrase ou un court texte à l'aide d'un modèle		✓	✓		✓	
• Relire sa phrase ou son texte pour s'assurer que les idées s'y enchaînent		✓			✓	
• Relire son texte pour s'assurer d'y avoir inclus les trois temps d'un récit (début, milieu, fin)		✓			✓	
► Stratégies de correction						
• Utiliser un outil de correction (ex. : banque de mots, logiciel d'aide à la correction)		✓	✓		✓	
• Faire relire son texte par un adulte		✓		✓		

Mathématique



Mathématique

Dans le présent programme, la mathématique vise l'utilisation fonctionnelle des nombres dans des contextes variés de la vie courante. Elle se trouve dans une multitude d'activités tant scolaires que personnelles.

Les élèves sont exposés à de nombreux renseignements numériques qui les obligent à décoder et à traiter l'information chiffrée. Ces renseignements sont présents dans diverses situations en rapport avec les domaines de vie, par exemple :

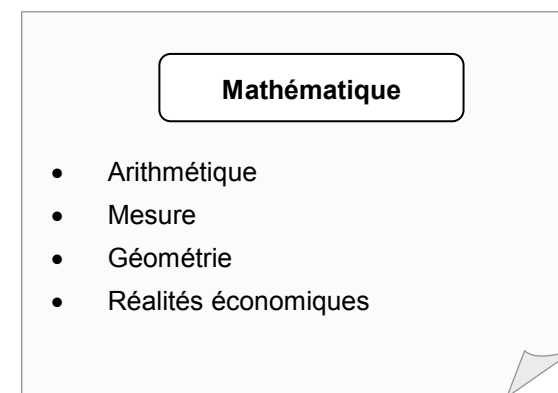
- se repérer sur l'horaire affiché en classe (*Vie scolaire*);
- trouver une adresse (*Déplacements*);
- jouer aux cartes (*Loisirs*);
- se vêtir en tenant compte de la température (*Soins personnels et bien-être*);
- payer un article dans un commerce (*Vie résidentielle et communautaire*).

Étant donné l'importance de l'information chiffrée présente dans l'environnement, la maîtrise des éléments d'apprentissage de cette matière contribue de façon significative au développement des cinq compétences visées par le programme.

Selon l'intention pédagogique de l'enseignant, un même élément d'apprentissage pourra contribuer au développement de plusieurs compétences. À partir de l'identification des besoins et des capacités de l'élève, l'enseignant aura à choisir les éléments d'apprentissage les plus

susceptibles de soutenir chez ce dernier le développement d'une ou de plusieurs compétences. Par exemple :

- Pour développer les compétences *Communiquer* et *Interagir avec son milieu*, l'élève utilisera l'élément d'apprentissage « Transmettre des données personnelles utiles » lorsqu'il voudra donner son numéro de téléphone à un ami.
- Pour développer les compétences *Agir avec méthode* et *Exploiter l'information disponible dans son environnement*, l'élève se servira de l'élément d'apprentissage « Mesurer la température avec des instruments de mesure usuels » lorsqu'il voudra savoir s'il fait froid dehors.
- Pour développer la compétence *Agir de façon sécuritaire*, l'élève utilisera l'élément d'apprentissage « Reconnaître les chiffres de 0 à 9 » lorsqu'il devra composer le 911 en cas d'urgence.



Par conséquent, il est essentiel d'amener les élèves à se familiariser avec le langage mathématique lié aux situations de la vie courante. Pour

ce faire, ils doivent apprendre à utiliser de l'information provenant de différents champs de la mathématique tels que l'arithmétique, la mesure, la géométrie et les réalités économiques. L'arithmétique comprend l'apprentissage d'habiletés numériques telles que la reconnaissance des chiffres, la formation de collections d'objets, l'aspect ordinal des nombres et l'utilisation de la calculatrice pour effectuer des opérations sur les nombres. La mesure inclut les connaissances et les stratégies permettant aux élèves de mesurer le temps, la température, des masses, des capacités et des longueurs. Quant à la géométrie, elle traite de la gestion de l'espace, des figures planes et des solides. L'acquisition des éléments d'apprentissage en géométrie permet ainsi aux élèves de mieux comprendre l'organisation de leur environnement, facilitant ainsi leurs déplacements. Pour ce qui est des réalités économiques, elles permettent aux élèves de s'initier à la gestion de l'argent et d'utiliser un scénario de paiement dans des situations réelles d'achat.

Enfin, l'ensemble des éléments d'apprentissage retenus pour cette matière vise une utilisation fonctionnelle de la mathématique dans la vie quotidienne. Puisque la mathématique demande une bonne part d'abstraction, son enseignement doit reposer sur la manipulation et l'exploitation d'un éventail d'objets et de représentations à l'intérieur d'activités concrètes, variées et signifiantes ainsi que des stratégies alternatives pour pallier la complexité de l'objet d'apprentissage.

Les éléments d'apprentissage sont présentés sous forme de tableaux où chacun est mis en relation, à titre indicatif, avec une ou des compétences du programme.

Arithmétique					
Compétences Éléments d'apprentissage en arithmétique	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Sens et utilisation des nombres					
• Reconnaître les chiffres de 0 à 9 (ex. : <i>Montre-moi le 3, Quel est ce chiffre?</i>)	✓	✓			
• Reconnaître les nombres de 10 à 100	✓	✓			
• Réciter la suite des nombres de 1 à 9	✓				
• Reconnaître des chiffres dans son environnement (ex. : chaînes de télévision, numéros d'autobus)	✓	✓	✓		
• Transmettre des données personnelles utiles (ex. : date de naissance, âge, numéro de téléphone, adresse)	✓		✓		✓
• Écrire des données personnelles utiles (ex. : date de naissance, âge, numéro de téléphone, adresse)	✓		✓		✓
• Écrire des nombres naturels	✓				

Arithmétique					
Compétences Éléments d'apprentissage en arithmétique	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Sens et utilisation des nombres (<i>Suite</i>)					
• Dénombrer des objets de 1 à 9	✓			✓	
• Former des collections d'objets	✓			✓	
• Représenter un nombre de différentes façons (ex. : objet concret, dessin, nombre écrit, mot-nombre)	✓	✓		✓	
• Former un ensemble d'objets à partir d'une propriété commune (ex. : couleur, dimension, forme, poids, texture)	✓			✓	
• Comparer des ensembles d'objets en utilisant les termes appropriés (ex. : <i>plus grand</i> , <i>plus petit</i> , <i>égal</i> , <i>en a le plus</i> , <i>en a le moins</i>)	✓	✓		✓	
• Ordonner des ensembles d'objets (ordre croissant, ordre décroissant)	✓			✓	
• Connaître les termes associés à l'aspect ordinal des nombres naturels (ex. : <i>premier</i> , <i>deuxième</i> , <i>dernier</i>)	✓	✓		✓	
• Reconnaître des fractions se rapportant à des situations quotidiennes : $1/4$, $1/3$, $1/2$, $2/3$, $3/4$	✓	✓		✓	

Arithmétique					
Compétences Éléments d'apprentissage en arithmétique	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Sens des opérations sur des nombres					
• Comprendre le sens de l'addition (ajout)	✓				
• Comprendre le sens de la soustraction (retrait)	✓				
• Résoudre des problèmes simples nécessitant une addition	✓			✓	
• Résoudre des problèmes simples nécessitant une soustraction	✓			✓	
• Choisir l'opération appropriée en fonction du contexte	✓			✓	
• S'approprier des fonctions usuelles de la calculatrice (touches de 0 à 9, +, -, x, =, on, off, C, CE ou AC pour une correction)	✓			✓	
• Utiliser la calculatrice ou un autre outil technologique pour effectuer des opérations sur les nombres	✓	✓		✓	

Mesure					
Compétences Éléments d'apprentissage en mesure	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Longueur					
• Connaître des instruments usuels servant à mesurer la longueur (ex. : règle, mètre, ruban à mesurer)	✓				
• Connaître le vocabulaire et les symboles liés aux principales unités de mesure de longueur conventionnelles	✓	✓			
- Centimètre (cm) - Mètre (m) - Kilomètre (km)					
• Lire une mesure de longueur sur divers instruments	✓	✓		✓	
• Mesurer des longueurs avec des unités conventionnelles	✓	✓		✓	
• Mesurer des longueurs avec des unités non conventionnelles	✓	✓		✓	
► Temps					
• Connaître le vocabulaire et les symboles liés aux principales unités de mesure de temps conventionnelles	✓	✓			
- Seconde (s) - Minute (min) - Heure (h) - Jour - Semaine - Mois - Année					

Mesure					
Compétences Éléments d'apprentissage en mesure	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Temps (<i>Suite</i>)					
• Lire l'heure sur des instruments servant à mesurer le temps (ex. : montre, cadran, micro-ondes, téléviseur)	✓	✓		✓	
• Reconnaître l'affichage numérique de l'heure (ex. : 3:25)	✓	✓		✓	
• Mesurer le temps avec des unités conventionnelles	✓	✓		✓	
► Gestion du temps					
• Connaître des outils de gestion du temps (ex. : horaire, calendrier, agenda, montre, minuterie)	✓	✓			
• Connaître les différentes parties des cycles quotidiens (ex. : <i>avant, maintenant, après, jour, soir, nuit, avant-midi, après-midi</i>)	✓		✓		
• Connaître le vocabulaire relatif au temps (ex. : <i>hier, aujourd'hui, demain, fin de semaine, semaine dernière, semaine prochaine</i>)	✓	✓			
• Associer des activités à un cycle quotidien, hebdomadaire, mensuel ou annuel (ex. : cours de musique une fois par semaine, douche tous les jours)	✓	✓	✓	✓	
• Utiliser des instruments pour se situer dans le temps (ex. : horloge ou montre numérique, horaire, agenda, calendrier)	✓	✓		✓	

Mesure					
Compétences Éléments d'apprentissage en mesure	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Gestion du temps (Suite)					
• Utiliser des instruments pour gérer son temps (ex. : minuterie, horaire, agenda)	✓	✓		✓	
• Situer un événement sur un continuum temporel (ex. : fêtes, congés, sorties, moment présent)	✓	✓		✓	
• Utiliser les connaissances liées à la gestion du temps pour composer avec les imprévus tels que :	✓	✓	✓	✓	✓
▪ Changement d'horaire d'une activité ▪ Oubli d'une activité à l'agenda ▪ Réveil en retard avant d'aller à l'école ▪ Oubli d'une fête ou d'un événement important ▪ Bris de matériel (ex. : montre, horloge) ▪ Dérèglement d'une horloge ou d'une montre (ex. : interruption d'électricité, changement d'heure, piles faibles) ▪ Autres					
► Température					
• Connaître divers types de thermomètres et leur utilité (ex. : pour la cuisson, le corps ou la température extérieure)	✓	✓			
• Connaître le vocabulaire et le symbole liés aux degrés Celsius (°C)	✓	✓			
• Lire la température sur divers types de thermomètres	✓	✓		✓	
• Mesurer la température avec des instruments de mesure usuels	✓	✓		✓	

Mesure					
Compétences Éléments d'apprentissage en mesure	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Capacité					
• Connaître des instruments usuels servant à mesurer la capacité (ex. : tasse à mesurer, cuillère à thé [c. à t.], cuillère à soupe [c. à s.])	✓				
• Connaître le vocabulaire et les symboles liés aux principales unités de mesure de capacité conventionnelles	✓				
▪ Litre (l) ▪ Millilitre (ml) ▪ Tasse (t)					
• Lire une mesure de capacité sur divers instruments	✓			✓	
• Mesurer des capacités avec des instruments de mesure usuels	✓			✓	
► Masse					
• Connaître des instruments servant à mesurer la masse (ex. : balance culinaire, pèse-personne)	✓				
• Connaître le vocabulaire et les symboles liés aux principales unités de mesure de masse conventionnelles	✓				
▪ Gramme (g) ▪ Kilogramme (kg) ▪ Livre (lb)					
• Lire une mesure de masse sur divers instruments	✓			✓	
• Mesurer des masses avec des instruments de mesure usuels	✓			✓	

Géométrie					
Compétences Éléments d'apprentissage en géométrie	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Figures planes					
• Reconnaître des figures planes (ex. : carré, rectangle, triangle, cercle)	✓				
• Comparer des figures planes	✓			✓	
• Reproduire des figures planes				✓	
► Solides					
• Reconnaître des solides (ex. : boule, cône, cube, cylindre, pyramide)	✓				
• Comparer des solides	✓			✓	
• Construire des solides				✓	
► Gestion de l'espace					
• Connaître le vocabulaire relatif à l'espace (ex. : <i>devant, derrière, à côté, près de, loin de, entre, à gauche, à droite, en face de, du même côté, dessus, dessous, dehors, dedans</i>)	✓				

Géométrie					
Compétences Éléments d'apprentissage en géométrie	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Gestion de l'espace (<i>Suite</i>)					
• Déterminer la position d'une personne, d'un objet ou d'un lieu	✓		✓	✓	
- Par rapport à soi-même - Par rapport à une autre personne - Par rapport à un autre objet - Par rapport à un autre lieu					
• Nommer des objets pouvant servir de points de repère dans la classe	✓				
• Nommer des points de repère dans son milieu	✓	✓			
• Décrire un itinéraire permettant d'aller d'un lieu à un autre	✓	✓		✓	
• Se déplacer dans son milieu en utilisant des points de repère	✓	✓		✓	✓
• Utiliser des moyens de se situer dans son milieu (ex. : carte, schéma simple, plan, système d'orientation personnelle ou GPS)	✓	✓	✓	✓	✓
• Repérer un lieu géographique sur un globe terrestre ou une carte ou encore à l'aide d'un logiciel (ex. : pays, ville)	✓	✓		✓	

Géométrie					
Compétences Éléments d'apprentissage en géométrie	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Gestion de l'espace (<i>Suite</i>)					
- Utiliser les connaissances liées à la gestion de l'espace pour composer avec les imprévus tels que : - Éprouver de la difficulté à trouver un point de repère - Oublier son itinéraire ou son plan - S'égarer en marchant - Autres	✓	✓	✓	✓	✓

Réalités économiques

Compétences Éléments d'apprentissage liés aux réalités économiques	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Gestion de l'argent					
• Comprendre le lien entre la consommation et l'argent	✓				
• Connaître des biens et des services pour lesquels on doit payer	✓	✓			
• Identifier la pièce de 1 \$ parmi les autres pièces de monnaie	✓			✓	
• Identifier le billet de 10 \$ parmi les autres billets	✓			✓	
• Utiliser un scénario de paiement prudent	✓	✓	✓	✓	✓
▪ Déposer la marchandise sur le comptoir de la caisse ▪ Sortir et ouvrir son portefeuille ▪ Trouver le prix à payer sur la caisse enregistreuse ▪ Payer de façon efficace et prudente au cours d'une simulation d'achat ▪ Montant se situant entre 0,01 \$ et 9,99 \$ ▪ Montant se situant entre 10,00 \$ et 99,99 \$ ▪ Attendre sa monnaie ▪ Ranger son argent dans son portefeuille ▪ Ranger son portefeuille dans un endroit sécuritaire ▪ Prendre ses achats ▪ Saluer et remercier le commis à la caisse					
• Payer de façon efficace et prudente en situation réelle d'achat dans différents commerces de son milieu (ex. : épicerie, pharmacie, animalerie, cinéma, restaurant)	✓	✓	✓	✓	✓

Réalités économiques					
Compétences Éléments d'apprentissage liés aux réalités économiques	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Gestion de l'argent (<i>Suite</i>)					
Utiliser les connaissances liées à la gestion de l'argent pour composer avec les imprévus tels que :	✓	✓	✓	✓	✓
- Manquer d'argent - Perdre son portefeuille - Oublier un article à acheter, ses achats ou son portefeuille dans un commerce - Oublier de prendre sa monnaie - Quitter le commerce sans payer - Éprouver de la difficulté à trouver le prix à payer - Ne pas remettre le bon montant d'argent - Devoir faire face à une conduite inopportune d'autrui - Autres					

Science



Science

Dans le présent programme, la science a pour objet d'étude le monde dans lequel nous vivons. Elle mène à une meilleure compréhension de notre environnement en décrivant, en expliquant et en prédisant divers phénomènes.

Les élèves doivent être en mesure de mieux comprendre l'environnement dans lequel ils vivent pour se faire des représentations claires des éléments qui le constituent. L'acquisition d'éléments d'apprentissage de cette matière sera utile aux élèves dans des situations ayant trait aux différents domaines de vie, par exemple :

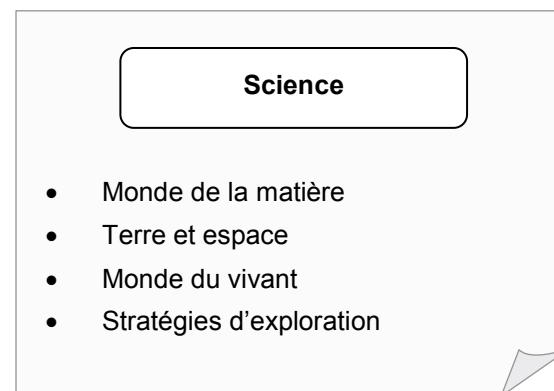
- partager ses observations (*Vie scolaire*);
- observer les conditions météorologiques avant de sortir pour se rendre au parc (*Déplacements*);
- s'occuper d'un animal domestique (*Loisirs*);
- utiliser correctement un thermomètre (*Soins personnels et bien-être*);
- utiliser adéquatement des produits domestiques (*Vie résidentielle et communautaire*).

Pour les élèves, la démarche d'exploration en contexte réel est à préconiser. Les éléments d'apprentissage de cette matière leur permettent de développer et de consolider leurs compétences.

Selon l'intention pédagogique de l'enseignant, un même élément d'apprentissage pourra contribuer au développement de plusieurs compétences. À partir de l'identification des besoins et des capacités de l'élève, l'enseignant aura à choisir les éléments d'apprentissage les plus

susceptibles de soutenir chez ce dernier le développement d'une ou de plusieurs compétences. Par exemple :

- Pour développer les compétences *Exploiter l'information disponible dans son milieu* et *Agir avec méthode*, l'élève utilisera l'élément d'apprentissage « Reconnaître les pictogrammes associés au recyclage » et mettra ses déchets au bon endroit dans la cafétéria de l'école.
- Pour développer la compétence *Communiquer*, l'élève se servira de l'élément d'apprentissage « Connaître des parties externes de l'anatomie » lorsqu'il voudra exprimer une douleur physique.
- Pour développer la compétence *Agir de façon sécuritaire*, l'élève se servira de l'élément d'apprentissage « Utiliser des objets techniques variés et usuels (ex. : marteau) » pour accrocher une réalisation artistique à un mur de la classe.



Les éléments d'apprentissage en science amènent les élèves à découvrir le monde de la matière, la terre et l'espace de même que le monde du vivant, et à acquérir des stratégies de base qui s'appliqueront tout au long de la démarche d'exploration. Le *monde de la matière* comprend la connaissance de quelques propriétés et caractéristiques liées à celle-ci et la familiarisation avec l'usage de produits domestiques ou d'objets techniques et usuels. Les éléments d'apprentissage de la section *Terre et espace* amèneront les élèves à se familiariser avec le système météorologique, le cycle des saisons et leur climat ainsi qu'avec le système solaire. Le *monde du vivant* traite des caractéristiques des êtres vivants et de leur environnement physique.

De plus, les activités de science offrent aux élèves de multiples occasions d'éveiller leur curiosité, d'observer et d'expérimenter. Non seulement elles leur permettent d'acquérir des connaissances, mais elles offrent également des contextes riches, concrets et variés dans lesquels l'apprentissage par essais et erreurs et la manipulation sont à privilégier.

Les éléments d'apprentissage sont présentés sous forme de tableaux où chacun est mis en relation, à titre indicatif, avec une ou des compétences du programme.

Monde de la matière

Compétences Éléments d'apprentissage du monde de la matière	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Objets techniques					
• Utiliser des objets techniques variés et usuels		✓		✓	✓
▪ Instruments de mesure simples (ex. : règle, compte-gouttes, balance, thermomètre, tasse à mesurer) ▪ Instruments d'observation simples (ex. : loupe, jumelles) ▪ Appareils électroniques (ex. : téléviseur, radio, baladeur numérique MP3) ▪ Appareils électroménagers (ex. : micro-ondes, lave-vaisselle, cuisinière) ▪ Outils de menuiserie (ex. : pince, tournevis, marteau, gabarit simple)					
• Manipuler les objets techniques de façon sécuritaire				✓	✓
► Produits domestiques					
• Connaître l'utilité d'un produit domestique (ex. : savon à vaisselle pour laver la vaisselle, détergent à lessive pour laver les vêtements)				✓	✓
• Utiliser des produits domestiques courants				✓	✓
▪ Quantité adéquate ▪ Utilisation appropriée					
• Reconnaître des produits pouvant comporter un danger (ex. : produits toxiques, explosifs ou corrosifs, médicaments)		✓			✓
• Reconnaître les pictogrammes associés à un danger		✓			✓

Monde de la matière

Compétences Éléments d'apprentissage du monde de la matière	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Caractéristiques des objets					
• Classer des objets selon leurs caractéristiques (ex. : forme, poids, taille, couleur, texture, odeur, flottabilité, absorption, perméabilité, imperméabilité)	✓			✓	
• Reconnaître quelques caractéristiques (ex. : texture, dureté) des éléments naturels (ex. : bois, pierre, terre, eau, air, feu)	✓				
► Gestes écologiques					
• Déterminer les impacts des habitudes de consommation sur l'environnement physique et humain	✓		✓		✓
• Reconnaître des caractéristiques des déchets	✓	✓		✓	
▪ Matières recyclables ▪ Matières compostables ▪ Déchets					
• Adopter des comportements écoresponsables (ex. : éteindre les lumières, récupérer, recycler, économiser l'eau, baisser le chauffage)			✓	✓	
• Reconnaître les pictogrammes associés au recyclage		✓		✓	
• Placer les matières recyclables dans le contenant approprié		✓	✓	✓	
▪ À l'école ▪ À la maison ▪ Dans un endroit public					

Terre et espace

Éléments d'apprentissage liés à la terre et à l'espace	Compétences	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Climat						
	• Décrire des sensations liées à la température (ex. : chaud, froid, tempéré)	✓				
	• Observer différentes conditions météorologiques (ex. : ensoleillé, nuageux, pluvieux, orageux, venteux)	✓				
	• Décrire les différents types de précipitations (ex. : pluie, neige, grêle, verglas)	✓				
	• Utiliser des sources d'information météorologiques variées (ex. : Internet, journal, télévision)	✓	✓		✓	
	• Connaître des pictogrammes liés aux prévisions météorologiques	✓	✓			
	• Associer des conditions météorologiques à des vêtements ou à des articles à porter				✓	✓
	• Connaître les quatre saisons	✓				
	• Décrire les changements qui surviennent au fil des saisons (ex. : couleur des feuilles, luminosité, température)	✓			✓	
	• Connaître des effets des conditions climatiques sur la santé et la sécurité (ex. : coup de soleil, engelure, rhume, électrocution par la foudre)	✓				✓
	• Adopter des comportements sécuritaires selon les conditions climatiques (ex. : utilisation de crème solaire)	✓			✓	✓

Terre et espace

Compétences Éléments d'apprentissage liés à la terre et à l'espace	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Climat (Suite)					
• Trouver un moyen de composer avec les imprévus liés aux conditions météorologiques tels que :		✓	✓	✓	✓
▪ Tempête de neige ▪ Fortes pluies ▪ Orage ▪ Variation importante de température					
► Système solaire					
• Connaître les principaux éléments du système solaire (ex. : terre, lune, soleil, planètes, étoiles)	✓				
• Observer les différentes phases lunaires (ex. : pleine lune, quartier de lune, croissant de lune)	✓				

Monde du vivant

Compétences	C1	C2	C3	C4	C5
Éléments d'apprentissage du monde du vivant	Communiquer	Exploiter l'information disponible dans son environnement	Interagir avec son milieu	Agir avec méthode	Agir de façon sécuritaire
► Caractéristiques du vivant					
• Connaître des parties externes de l'anatomie (ex. : tête, dos, bras, jambe, cou, main, pied, peau)	✓				
• Connaître des parties internes du corps (ex. : poumons, cœur, muscle, estomac)	✓				
• Reconnaître certaines caractéristiques physiques personnelles (ex. : cheveux courts, yeux bleus)	✓				
• Découvrir des sensations par les sens (ex. : vue, ouïe, odorat, goût, toucher)	✓				
• Expliquer la fonction sensorielle de certaines parties du corps (ex. : peau, yeux, nez, oreille, bouche)	✓				
• Nommer des différences et des ressemblances physiques entre les garçons et les filles (ex. : corps féminin, corps masculin, organes génitaux)	✓		✓		
• Connaître des besoins des humains, des plantes et des animaux (ex. : air, eau, nourriture, habitat, lumière)	✓		✓		
• Connaître les étapes du développement des êtres vivants (ex. : naissance, croissance, mort)	✓			✓	
• Connaître des grandes fonctions du vivant (ex. : croissance, locomotion, nutrition, reproduction)	✓			✓	

Monde du vivant

Compétences Éléments d'apprentissage du monde du vivant	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Caractéristiques du vivant (Suite)					
• Classer des vivants selon le règne animal ou végétal	✓			✓	
• Classer des animaux selon certaines catégories (ex. : oiseaux, mammifères, reptiles, poissons, insectes)	✓			✓	
• Classer des animaux selon certaines caractéristiques (ex. : poils, plumes, écailles, habitat, mode de locomotion)	✓			✓	
• Décrire le mode de vie d'un animal (ex. : habitat, alimentation, reproduction, prédation, camouflage)	✓			✓	
• Identifier les parties d'une plante (ex. : racine, tige, feuille, fleur, fruit, graine)	✓			✓	
• Nommer des exemples d'utilisation du vivant pour la consommation (ex. : viande, légume, bois, cuir)	✓		✓	✓	
► Alimentation					
• Connaître les éléments de base d'une saine alimentation (ex. : boire de l'eau, manger à des heures régulières, prendre des repas équilibrés, distinguer les aliments nutritifs des aliments peu nutritifs, reconnaître les signes de faim et de satiété)	✓				

Monde du vivant

Compétences Éléments d'apprentissage du monde du vivant	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Alimentation (Suite)					
• Connaître les différents groupes alimentaires (fruits et légumes, produits céréaliers, lait et substituts, viandes et substituts, huiles et autres gras)	✓			✓	
• Connaître les portions alimentaires recommandées	✓			✓	
• Connaître des types de repas et des aliments qui les composent (ex. : déjeuner, dîner, souper, collation)	✓				
• Connaître les conséquences d'une consommation excessive (ex. : maux de ventre, problèmes dentaires, surplus de poids)	✓			✓	✓
► Environnement					
• Observer divers habitats ou milieux de vie (ex. : campagne, mer, montagne, forêt, cours d'eau, ville)	✓		✓		
• Observer des exemples de constructions humaines (ex. : maisons, routes)	✓		✓		
• Repérer des nuisances dans l'environnement (ex. : pollution sonore, pollution lumineuse, contaminants)	✓		✓		

Stratégies d'exploration

Compétences Éléments d'apprentissage liés aux stratégies d'exploration	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Stratégies d'exploration					
• Utiliser un aide-mémoire pour effectuer une expérimentation ou fabriquer un objet	✓			✓	✓
• Utiliser un mode de consignation ou d'observation (ex. : dessin, photographie, pictogramme)	✓			✓	
• Consulter des sources d'information (ex. : petit livret informatif, affiche, atlas imagé, Internet)	✓	✓		✓	

Technologies de l'information et de la communication

Dans le présent programme, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont à la fois langage et outil. Elles permettent de construire, de produire ou de traiter de l'information, de communiquer et d'interagir avec son environnement.

Les élèves vivent dans une société où la technologie est omniprésente. De ce fait, ils sont intéressés et motivés à se servir des TIC. L'utilisation des TIC offre la possibilité aux jeunes de communiquer plus aisément avec les autres, d'acquérir de nouvelles connaissances et de s'ouvrir sur le monde extérieur. Ils peuvent ainsi accomplir des tâches qui leur seraient difficilement accessibles sans l'apport de la technologie. Par conséquent, les TIC constituent une avenue stimulante et motivante pour assurer la réussite des élèves, pour développer leur sentiment d'efficacité personnelle et pour développer l'acquisition de comportements autodéterminés. Ces technologies donnent accès à de nouvelles possibilités d'intervention pour soutenir l'apprentissage. Ainsi, « l'aide technologique à l'apprentissage consiste en une assistance technologique utilisée par l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en vue de faciliter ou de réaliser une tâche qu'il ne peut accomplir ou accomplir difficilement sans le support de cette aide ³⁹ ».

Les technologies de l'information et de la communication sont présentes dans toutes les sphères de l'activité humaine telles que la vie scolaire, la consommation, les loisirs et les relations sociales. Elles sont

directement liées aux domaines de vie, par exemple dans les situations suivantes :

- utiliser une aide de suppléance à la communication pour s'exprimer (*Vie scolaire*);
- suivre les indications d'un système d'orientation personnel (GPS) (*Déplacements*);
- prendre des photos (*Loisirs*);
- suivre une routine de brossage des dents en utilisant un aide-mémoire électronique (*Soins personnels et bien-être*);
- chercher de l'information sur le Web (*Vie résidentielle et communautaire*).

Les éléments d'apprentissage de cette matière revêtent une grande importance pour le développement et l'exercice des compétences du programme par l'élève. Selon l'intention pédagogique de l'enseignant, un même élément d'apprentissage pourra contribuer au développement de plusieurs compétences. À partir de l'identification des besoins et des capacités de l'élève, l'enseignant aura à choisir les éléments d'apprentissage les plus susceptibles de soutenir chez ce dernier le développement d'une ou de plusieurs compétences. Par exemple :

- Pour développer la compétence *Agir avec méthode*, l'élève se servira de l'élément d'apprentissage « Utiliser une procédure pour accéder à un site Web » lorsqu'il voudra trouver des images de son animal préféré.
- Pour développer les compétences *Communiquer* et *Interagir avec son milieu*, l'élève aura recours à l'élément

39. Service national du RÉCIT en adaptation scolaire, <http://recitadaptscol.qc.ca>

d'apprentissage « Utiliser des fonctions de base du courriel » lorsqu'il souhaitera envoyer un message à sa grand-mère.

- Pour développer la compétence *Exploiter l'information disponible dans son environnement*, l'élève se servira de l'élément d'apprentissage « Reconnaître des icônes à l'écran et leur fonction » lorsqu'il regardera des photos.

L'acquisition d'éléments d'apprentissage de cette matière vise à amener les élèves à développer un vocabulaire approprié aux TIC et à maîtriser certaines procédures, techniques et stratégies. Les apprentissages effectués pourront être réinvestis dans les autres matières. Les acquis relatifs aux TIC permettent à l'élève de recourir à un ordinateur, d'utiliser des outils de traitement de l'information et de la communication, des logiciels, des appareils de téléphonie mobile, des tablettes tactiles ou des jeux électroniques.

C'est à l'intérieur d'un environnement technopédagogique riche que les élèves font l'acquisition des éléments d'apprentissage nécessaires à l'utilisation fonctionnelle et intégrée des TIC dans leur quotidien. Enfin, ces technologies constituent des adaptations physiques et cognitives qui permettent aux élèves présentant une déficience intellectuelle de réduire leur situation de handicap pour accroître leur participation sociale. L'utilisation de ces outils leur permet d'interagir avec leur environnement physique et humain, constituant ainsi une avenue prometteuse pour favoriser leur participation sociale.

Les éléments d'apprentissage sont présentés sous forme de tableaux où chacun est mis en relation, à titre indicatif, avec une ou des compétences du programme.

Technologies de l'information et de la communication

- Outils technologiques
- Stratégies

Outils technologiques					
Compétences Éléments d'apprentissage liés aux outils technologiques	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Vocabulaire					
Connaître le vocabulaire servant à désigner des outils technologiques (ex. : <i>ordinateur, appareil photo, caméra numérique, tablette numérique, téléphone intelligent, télécommande, crayon optique, tableau interactif</i>)	✓				
Utiliser le vocabulaire relatif aux périphériques (ex. : <i>souris, clavier, écran tactile, clé USB, imprimante, moniteur</i>)	✓				
Utiliser le vocabulaire relatif à l'organisation de l'information (ex. : <i>bureau, menu, dossier, fichier</i>)	✓				
Reconnaître des icônes à l'écran et leur fonction (ex. : <i>ouvrir, nouveau document, éteindre, envoyer, répondre, fermer, enregistrer, couper, copier, dossier, fichier, logiciel</i>)		✓			
► Procédures et techniques					
- Se repérer à l'écran - Dans le bureau - À l'intérieur des applications				✓	
Utiliser une souris ou un pavé tactile pour accomplir une action				✓	
Utiliser un clavier standard ou adapté				✓	
Utiliser un écran tactile				✓	

Outils technologiques						
Éléments d'apprentissage liés aux outils technologiques	Compétences	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Procédures et techniques (Suite)						
• Utiliser des fonctions de base de l'ordinateur			✓		✓	
▪ Suivre des consignes à l'écran ▪ Ouvrir et quitter une application ▪ Trouver et ouvrir un document ▪ Sauvegarder un document (ex. : ordinateur, carte mémoire, disque dur, clé USB) ▪ Imprimer un document ▪ Insérer et faire éjecter un disque optique numérique (ex. : CD, DVD) ▪ Utiliser des raccourcis (ex. : démarrer un logiciel, ouvrir un fichier) ▪ Autres						
• Utiliser des logiciels (ex. : enregistrement sonore, montage de création de livres ou de vidéos, jeux ludiques ou éducatifs, traitement de texte et aide à la rédaction en français, photo, dessin)		✓	✓		✓	
• Utiliser des fonctions de base du courriel (ex. : boîte de réception, ouverture, envoi ou suppression d'un message, carnet d'adresses, calendrier)		✓	✓		✓	
• Utiliser une procédure pour accéder à un site Web			✓		✓	
• Consulter des sources d'information variées sur un site Web		✓	✓		✓	

Outils technologiques

Compétences Éléments d'apprentissage liés aux outils technologiques	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Procédures et techniques (<i>Suite</i>)					
• Vérifier la source d'alimentation et recharger un outil technologique au moment opportun (ex. : indices de pile faible)				✓	✓
• Utiliser une aide de suppléance à la communication	✓		✓	✓	
• Connaître les effets néfastes de la surutilisation des TIC			✓		✓
• Utiliser les connaissances liées à l'utilisation d'outils technologiques pour composer avec les imprévus tels que :	✓	✓	✓	✓	✓
▪ Manque de papier dans l'imprimante ▪ Pile faible ▪ Oubli de recharger son outil technologique ▪ Application inaccessible ▪ Oubli de sauvegarder des documents ▪ Appui au mauvais endroit sur un écran tactile ▪ Difficulté à se connecter à un réseau ▪ Autres					

Stratégies					
Compétences Éléments d'apprentissage liés aux stratégies	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
Choisir le bon outil technologique en fonction de la tâche à accomplir (ex. : ordinateur, téléphone intelligent, GPS, appareil photo, logiciel)		✓		✓	
Consulter un aide-mémoire ou un tutoriel pour utiliser des outils technologiques (ex. : prendre une photo, écouter de la musique, accéder à un moteur de recherche)	✓	✓		✓	
Utiliser des réseaux sociaux de façon sécuritaire (ex. : reconnaître des indices de cyberintimidation, s'assurer de ne pas divulguer de renseignements personnels)	✓		✓		✓
Utiliser Internet de façon sécuritaire			✓		✓
- Distinguer un site approprié d'un site inapproprié - Reconnaître un système d'achat en ligne - Ne donner aucun renseignement personnel					
Développer une éthique au regard de l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet (nétiquette) (ex. : courriel, clavardage, forum de discussion, réseaux sociaux)			✓		✓
Respecter les règles d'utilisation des outils technologiques (ex. : manipuler les outils avec attention, faire attention aux liquides qui se trouvent près d'un appareil, ranger les outils dans un endroit sécuritaire)				✓	✓

Éducation physique et à la santé



Éducation physique et à la santé

Dans le présent programme, l'éducation physique et à la santé vise le développement des habiletés motrices fonctionnelles et des saines habitudes de vie qui contribuent au maintien de la santé chez les jeunes. Cette matière contribue également aux dimensions sociales et éthiques par l'acquisition d'attitudes et de comportements nécessaires pour interagir convenablement.

Dans la plupart des activités en rapport avec les domaines de vie, qu'elles soient utilitaires, récréatives ou scolaires, les élèves ont besoin d'adapter leurs actions motrices et de tenir compte de leurs capacités physiques, par exemple dans les situations suivantes :

- dessiner ou écrire (*Vie scolaire*);
- se déplacer en contournant un obstacle (*Déplacements*);
- faire une randonnée, nager ou patiner (*Loisirs*);
- faire des exercices pour se relaxer (*Soins personnels et bien-être*);
- utiliser des ustensiles, ouvrir et fermer des contenants (*Vie résidentielle et communautaire*).

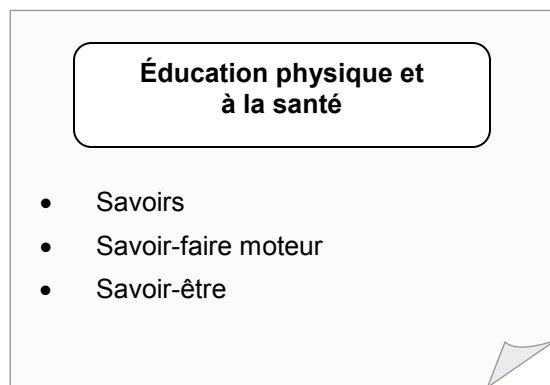
Selon l'intention pédagogique de l'enseignant, un même élément d'apprentissage pourra contribuer au développement de plusieurs compétences. À partir de l'identification des besoins et des capacités de l'élève, l'enseignant aura à choisir les éléments d'apprentissage les plus susceptibles de soutenir le développement chez ce dernier d'une ou de plusieurs compétences. Par exemple :

- Pour développer la compétence *Agir de façon sécuritaire*, l'élève utilisera l'élément d'apprentissage « Reconnaître les situations potentiellement dangereuses au cours d'une activité physique » et prendra soin de bien attacher les lacets de ses chaussures de sport avant de courir.
- Pour développer les compétences *Communiquer* et *Interagir avec son milieu*, l'élève se servira de l'élément d'apprentissage « Utiliser un vocabulaire lié aux objets » lorsqu'il demandera à son enseignant la permission de prendre un cerceau.
- Pour développer la compétence *Agir avec méthode*, l'élève utilisera l'élément d'apprentissage « Manipuler une variété d'objets de différentes façons » lorsqu'il arrêtera un ballon qui roule avec ses mains.

Les éléments d'apprentissage retenus pour cette matière comportent les connaissances et les habiletés permettant aux élèves de prendre conscience de leur corps et de leurs sens ainsi que d'améliorer leurs habiletés motrices. Ils les amènent également à découvrir les bienfaits de la pratique régulière d'activités physiques et d'exercices de relaxation. Les élèves apprendront les règles de sécurité et d'éthique relatives à la pratique d'activités physiques ainsi que des actions associées à la locomotion, à l'équilibration, à la manipulation et à la coopération. Pour favoriser l'acquisition de ces éléments d'apprentissage, l'école s'assurera d'offrir aux élèves une variété de contextes dans lesquels ils pourront découvrir leurs capacités et les

activités qu'ils préfèrent, en tirer du plaisir et les intégrer éventuellement à leur vie comme activités régulières de loisirs et de détente.

Les éléments d'apprentissage sont présentés sous forme de tableaux où chacun est mis en relation, à titre indicatif, avec une ou des compétences du programme.



Savoirs						
Éléments d'apprentissage liés aux savoirs	Compétences	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Éléments liés au corps						
	• Connaître des parties internes et externes du corps (ex. : tête, tronc, bras, jambes, muscle, os, cœur, poumons, genou, cheville)	✓				
	• Situer son corps et ses parties dans l'espace (ex. : gauche, droite, tête penchée vers l'avant)	✓				
	• Reconnaître des réactions de son corps pendant ou après une activité physique (ex. : chaleur, transpiration, essoufflement, battements rapides du cœur, fatigue ou douleur musculaire)	✓				✓
► Éléments liés à la pratique d'activités physiques						
	• Connaître des façons d'utiliser le matériel (ex. : usage, disposition, rangement)				✓	✓
	• Connaître la tenue vestimentaire appropriée à l'activité pratiquée et au contexte (ex. : chaussures adéquates, vêtements appropriés à la température)				✓	✓
	• Nommer des sources d'activités physiques dans la vie quotidienne (ex. : faire une petite marche, se balancer, se baigner, faire du vélo, utiliser l'escalier)	✓				✓
	• Connaître les composantes de la pratique d'activités physiques : échauffement, période d'activité et retour au calme				✓	✓
	• Connaître ses limites physiques (ex. : coup de chaleur, port d'orthèses, asthme, diabète, incapacité motrice)	✓				✓
	• Reconnaître les situations potentiellement dangereuses au cours d'une activité physique (ex. : lacets détachés, port de bijoux, tapis mal placé)			✓		✓

Savoirs					
Compétences Éléments d'apprentissage liés aux savoirs	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Vocabulaire					
• Connaître un vocabulaire lié aux objets (ex. : <i>ballon, cerceau, but de hockey</i>)	✓				
• Connaître un vocabulaire lié aux appareils (ex. : <i>banc suédois, espalier, poutre</i>)	✓				
• Connaître un vocabulaire lié aux actions motrices (ex. : <i>marcher, attraper, sauter, monter l'escalier</i>)	✓				

Savoir-faire moteur						
Éléments d'apprentissage liés au savoir-faire moteur	Compétences	C1 communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Actions de locomotion						
• Se déplacer dans un espace sans obstacles (ex. : marcher, ramper, se déplacer en quadrupédie, nager, courir, galoper, sauter à cloche-pied, monter et descendre l'escalier, déplacer son fauteuil roulant, utiliser une marchette ou une planche à roulettes)					✓	✓
• Se déplacer dans un espace avec obstacles (ex. : contourner, éviter, franchir)					✓	✓
• Se déplacer sur des appareils de différentes hauteurs (ex. : monter et descendre un espalier, marcher sur un banc suédois)					✓	✓
• Exécuter des sauts (ex. : sauts à la corde, sauts avec course d'élan, sauts à partir d'un engin propulseur)					✓	✓
• Se déplacer à l'aide d'objets (ex. : patins, skis, vélo, tricycle, raquettes)					✓	✓
• Enchaîner deux actions locomotrices (ex. : marcher à quatre pattes puis ramper)					✓	✓

Savoir-faire moteur

Compétences Éléments d'apprentissage liés au savoir-faire moteur	C1 communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Actions d'équilibration et posture					
• Adopter des postures appropriées en position debout et assise				✓	
• Maintenir des postures simples en équilibre au sol, en utilisant différents appuis (ex. : debout, sur un pied, accroupi, à quatre pattes)				✓	✓
• Maintenir des postures simples en équilibre sur des appareils (ex. : ballon suisse, banc suédois)				✓	✓
• Bouger et dissocier les différentes parties du corps (ex. : bouger le bras gauche, toucher son pied droit avec la main gauche)				✓	
• Exécuter une variété de rotations au sol autour des différents axes corporels (ex. : tourner sur soi-même ou pivoter sur un pied)				✓	
► Actions de manipulation					
• Exécuter des actions de manipulation avec des objets de la vie courante (ex. : tenir un crayon, attacher les lacets de ses chaussures, accrocher son manteau)				✓	
• Manipuler une variété d'objets de différentes façons (objets : balles, anneaux, cerceaux, foulards, etc.) (actions : lancer, attraper, rouler, arrêter, tourner, etc.)				✓	✓

Savoir-faire moteur

Compétences Éléments d'apprentissage liés au savoir-faire moteur	C1 communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Actions de manipulation (Suite)					
• Projeter un objet dans une direction donnée ou vers une cible fixe (ex. : lancer un ballon à un pair, botter un ballon vers un filet)				✓	✓
• Attraper un objet provenant de différents angles (ex. : attraper un ballon après l'avoir lancé au mur, bloquer un ballon avec son pied)				✓	✓
• Attraper un objet avec un outil (ex. : attraper une rondelle avec un bâton de hockey)				✓	✓
► Principes d'actions au cours d'activités de coopération					
• Se placer et se déplacer en fonction de son ou de ses coéquipiers	✓		✓	✓	
• Varier la force, la vitesse et la direction de ses mouvements ou de ses actions motrices			✓	✓	
• Réagir au placement et aux actions de son ou de ses coéquipiers	✓		✓		✓
• Synchroniser ses mouvements ou actions avec ceux de son ou de ses coéquipiers			✓	✓	

Savoir-faire moteur						
Éléments d'apprentissage liés au savoir-faire moteur	Compétences	C1 communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Condition physique						
• Exécuter des exercices d'étirement					✓	
• Choisir une activité de mise en forme parmi différentes options					✓	
• Pratiquer des activités physiques d'endurance en variant l'intensité					✓	✓
▪ Intensité faible (ex. : marche lente)						
▪ Intensité modérée (ex. : raquette, danse aérobique)						
▪ Intensité élevée (ex. : course à pied rapide)						
• Pratiquer des exercices musculaires (ex. : flexion ou extension des bras, redressements assis)					✓	
• Appliquer les règles de sécurité relatives à différents contextes de pratique d'activités physiques (ex. : piscine, randonnée à vélo)					✓	✓
► Gestion du stress et relaxation						
• Reconnaître des bienfaits liés à la pratique régulière d'activités physiques (ex. : plaisir, détente, création de nouvelles amitiés, sentiment de compétence, réduction du stress)		✓		✓		
• Reconnaître ses manifestations de stress		✓				
• Pratiquer des exercices de relaxation (ex. : position de repos au sol, respiration abdominale, contraction et relâchement des muscles, visualisation guidée)					✓	

Savoir-être					
Compétences Éléments d'apprentissage liés au savoir-être	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Éléments liés à l'éthique					
• Utiliser un langage respectueux envers ses partenaires, ses adversaires, les arbitres et les entraîneurs	✓		✓		
• Encourager ses partenaires	✓		✓		
• Accepter les erreurs de son ou de ses coéquipiers	✓		✓		
• Reconnaître la victoire de l'adversaire en maîtrisant ses émotions	✓		✓		
• Respecter les règles du jeu et les règles d'utilisation du matériel au cours de la pratique d'une activité	✓		✓		✓



Arts

Dans le présent programme, la pratique des arts ouvre à l'expression créatrice par l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. À sa façon, chaque discipline artistique stimule la conscience corporelle, nourrit l'imaginaire, contribue au développement de l'estime de soi et à l'actualisation du potentiel créateur. En pratiquant une discipline artistique, les élèves font appel à toutes les dimensions de leur être pour traduire leur perception du réel par l'entremise d'un langage, des techniques ou des moyens propres à l'art dramatique, aux arts plastiques, à la danse et à la musique.

Au-delà de leur particularité, ces disciplines artistiques sollicitent les aspects affectif, psychomoteur, social et cognitif de l'élève. Les arts permettent de développer le respect et l'écoute de l'autre, la collaboration et la coopération. Les élèves doivent s'approprier les éléments d'apprentissage leur permettant de créer, d'interpréter et d'apprécier des œuvres artistiques variées. Ils apprennent également à partager leurs impressions sur différentes formes d'expression artistique.

Plusieurs situations d'apprentissage en rapport avec les domaines de vie sont propices à l'utilisation de ces ressources par les élèves, par exemple :

- chanter dans la chorale de l'école (*Vie scolaire*);
- se rendre au cinéma (*Déplacements*);
- danser sur la musique de son groupe préféré (*Loisirs*);

- coordonner les couleurs de ses vêtements (*Soins personnels et bien-être*);
- décorer sa chambre (*Vie résidentielle et communautaire*).

Les éléments d'apprentissage sont également mis à profit dans le développement des compétences du programme par les élèves. Selon l'intention pédagogique de l'enseignant, un même élément d'apprentissage pourra contribuer au développement de plusieurs compétences. À partir de l'identification des besoins et des capacités de l'élève, l'enseignant aura à choisir les éléments d'apprentissage les plus susceptibles de soutenir chez ce dernier le développement d'une ou de plusieurs compétences. Par exemple :

- Pour développer les compétences *Communiquer* et *Exploiter l'information disponible dans son environnement*, l'élève se servira de l'élément d'apprentissage « Reconnaître et utiliser des éléments expressifs » lorsqu'il aura à jouer le rôle d'une sorcière.
- Pour développer la compétence *Agir avec méthode*, l'élève se servira de l'élément d'apprentissage « Utiliser des gestes transformateurs » en faisant un dessin de sa visite au verger de pommes.
- Pour développer les compétences *Interagir avec son milieu* et *Agir avec méthode*, l'élève utilisera l'élément d'apprentissage « Appliquer les règles de la musique d'ensemble » en jouant de son instrument de musique au bon moment et en suivant le chef d'orchestre.

Les éléments d'apprentissage retenus pour les arts couvrent l'ensemble des connaissances et des habiletés permettant aux élèves de se familiariser avec toutes les formes d'expression artistique. L'exploration et l'expérimentation sont à privilégier pour favoriser l'éveil des sens, l'expression et la communication des émotions chez les élèves et pour les amener à s'ouvrir à leur environnement social et culturel. L'école s'assure d'offrir aux élèves une variété de contextes dans lesquels ils pourront découvrir leurs habiletés artistiques, les activités qu'ils préfèrent, en tirer du plaisir et les intégrer éventuellement à leur vie comme activités régulières de loisirs et de détente.

Les éléments d'apprentissage sont présentés sous forme de tableaux où chacun est mis en relation, à titre indicatif, avec une ou des compétences du programme.

Arts

- Art dramatique
- Arts plastiques
- Danse
- Musique

Art dramatique

L'art dramatique traite de l'univers de l'expression des émotions et de la pensée par le jeu. L'apprentissage des éléments en rapport avec le langage dramatique et les techniques théâtrales ainsi que l'interprétation et l'appréciation d'œuvres théâtrales se font par l'expérimentation des séquences dramatiques dont les thèmes sont tirés du réel, de l'imaginaire des élèves ou d'œuvres existantes. Les activités d'art dramatique offrent à l'élève de multiples occasions d'utiliser sa voix et son corps, d'exprimer des émotions, de prendre des risques et d'être attentif à l'autre et à soi. Ces habiletés et attitudes favorisent la communication, l'interaction et la confiance en soi.

Art dramatique

- Langage dramatique et techniques théâtrales
- Interprétation de séquences dramatiques
- Appréciation d'œuvres théâtrales

Langage dramatique et techniques théâtrales					
Compétences Éléments d'apprentissage du langage dramatique et des techniques théâtrales	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Moyens corporels					
• Reconnaître et utiliser des moyens corporels liés aux personnages	✓				
▪ Attitudes ▪ Gestes ▪ Mimiques ▪ Mouvements ▪ Rythmes					
► Moyens vocaux					
• Reconnaître des bruits et des sons liés à des actions	✓				
• Reconnaître des bruits et des sons liés à des émotions	✓				
► Techniques de jeu					
• Connaître et mettre en pratique des conditions de jeu	✓		✓		
▪ Attention ▪ Mémorisation ▪ Écoute ▪ Direction du regard					

Langage dramatique et techniques théâtrales					
Compétences Éléments d'apprentissage du langage dramatique et des techniques théâtrales	C1 communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Techniques de jeu (<i>Suite</i>)					
• Utiliser des techniques vocales	✓			✓	
- Respiration - Position - Prononciation et intonation - Rythme et débit - Projection					
• Utiliser des techniques corporelles (ex. : détente, assouplissement, niveaux)	✓			✓	
• Reconnaître et utiliser des éléments expressifs (ex. : trait de caractère du personnage, nez de clown, chapeau de sorcière, rire sadique)	✓		✓		
• Utiliser des techniques théâtrales (ex. : marionnettes, théâtre d'ombres, jeu masqué, jeu clownesque)	✓			✓	

Langage dramatique et techniques théâtrales					
Compétences Éléments d'apprentissage du langage dramatique et des techniques théâtrales	C1 communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Mode de théâtralisation					
• Suivre un trajet simple dans l'espace scénique			✓	✓	
• Utiliser un objet dans une saynète selon sa fonction ludique ou utilitaire	✓			✓	
• Utiliser le costume ou un élément du costume lié au personnage				✓	
• Produire des effets vocaux liés au personnage	✓				
• Produire des bruitages liés à la séquence dramatique	✓			✓	

Interprétation de séquences dramatiques					
Compétences Éléments d'apprentissage liés à l'interprétation de séquences dramatiques	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
Interpréter une séquence dramatique	✓		✓	✓	
Respecter les indications de jeu établies (ex. : reconnaître que c'est son tour de jouer, reconnaître les indices du début et de la fin d'une saynète)			✓	✓	

Appréciation d'œuvres théâtrales					
Compétences Éléments d'apprentissage liés à l'appréciation d'œuvres théâtrales	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
Reconnaître des éléments relatifs à une représentation (ex. : thème, personnages, lieux géographiques et historiques)	✓				
Établir un lien entre l'œuvre et les émotions ressenties	✓				
Nommer et partager ses éléments préférés	✓		✓		

Arts plastiques

Les arts plastiques permettent l'expression de la perception du réel ou de l'imaginaire. Pour les élèves, l'apprentissage des éléments relatifs aux arts plastiques se fait par la connaissance du langage et des techniques plastiques de même que des matériaux et des outils permettant de réaliser et d'apprécier diverses œuvres. Les activités proposées aux élèves leur permettent d'améliorer leur motricité fine, de s'approprier des démarches et de développer leur imagination et leur créativité.

Arts plastiques

- Langage et techniques plastiques
- Réalisation d'une œuvre plastique
- Appréciation d'œuvres d'art

Langage et techniques plastiques					
Compétences Éléments d'apprentissage du langage et des techniques plastiques	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Langage plastique					
Connaître des éléments du langage plastique	✓				
- Forme (ex. : carré, cercle, triangle) - Volume (ex. : cube, boule, cône, cylindre, pyramide) - Ligne (ex. : courbe, droite, horizontale, verticale, courte, longue, large) - Couleur (ex. : bleu, rouge, jaune, orangé, vert, violet) - Texture (ex. : lisse, rugueuse) - Motif (ex. : à pois, à carreaux, fleuri) - Espace (ex. : disposition, symétrie, perspective)					
► Gestes transformateurs et techniques					
Utiliser des gestes transformateurs (ex. : dessiner, déchirer, coller, découper, plier, façonner, modeler, peindre)				✓	✓
Utiliser des techniques plastiques (ex. : dessin, collage, modelage, peinture)				✓	✓

Langage et techniques plastiques					
Compétences Éléments d'apprentissage du langage et des techniques plastiques	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Matériaux et outils					
Utiliser divers matériaux (ex. : crayons feutres, craies de cire, pastels secs ou à l'huile, fusain, papier, carton, feutrine, pâte à modeler, argile, gouache liquide ou en pain, encre)				✓	
Utiliser divers outils (ex. : ciseaux, rouleau à imprimer, éponge, outil pour graver, pinceau, brosse, souris, crayon électronique)				✓	
Manipuler les matériaux et les outils avec précaution				✓	✓

Réalisation d'une œuvre plastique					
Compétences Éléments d'apprentissage liés à la réalisation d'une œuvre plastique	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
Faire un choix créatif inspiré de propositions	✓	✓			
- Produire une œuvre plastique pour traduire son idée en utilisant des : - gestes transformateurs - matériaux - outils - éléments du langage plastique - modes d'organisation de l'espace	✓	✓	✓	✓	✓

Appréciation d'œuvres d'art

Compétences Éléments d'apprentissage liés à l'appréciation d'œuvres d'art	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
Observer des éléments du langage et des techniques plastiques à partir de réalisations d'élèves (ex. : forme, couleur, espace, gestes)		✓	✓		
Observer des éléments du langage et des techniques plastiques à partir d'œuvres d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs (ex. : forme, couleur, espace, gestes)		✓	✓		
Établir un lien entre un élément d'une œuvre et les émotions ressenties	✓				
Nommer et partager ses éléments préférés	✓		✓		

Danse

La danse touche l'univers de l'expression en utilisant le langage du corps. L'apprentissage des éléments du langage de la danse, des techniques du mouvement et des procédés d'interprétation et d'appréciation nécessite l'expérimentation de gestes ou de mouvements simples et variés. La danse permet aux élèves de développer leurs habiletés motrices, leur équilibre et leur rythme tout en s'appropriant l'espace. De plus, elle les aide à entrer en relation avec les autres.

Danse

- Langage de la danse et techniques du mouvement
- Interprétation de la danse
- Appréciation de la danse

Langage de la danse et techniques du mouvement					
Compétences Éléments d'apprentissage du langage de la danse et des techniques du mouvement	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Moyens corporels et spatio-temporels					
• Reconnaître des pulsations (deux temps, trois temps, quatre temps)	✓			✓	
• Reconnaître une consigne de début ou d'arrêt et y répondre	✓				
• Reconnaître des tempos lents ou rapides	✓			✓	
• Exécuter des déplacements (en avant, en arrière, à gauche, à droite)			✓	✓	✓
• Exécuter des emplacements et prendre des positions (ex. : face à face, dos à dos, près, loin)			✓	✓	✓
• Exécuter des formations (ex. : en cercle, en file, en ligne)			✓	✓	✓
• Reconnaître et expérimenter des mouvements (ex. : unisson, alternance, petite ou grande amplitude, rencontre)			✓	✓	✓

Langage de la danse et techniques du mouvement

Compétences Éléments d'apprentissage du langage de la danse et des techniques du mouvement	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Techniques du mouvement					
• Effectuer des respirations abdominales (ex. : en position assise et en position debout, en situation de détente au sol)				✓	
• Distinguer la gauche et la droite des bras et des pieds				✓	
• Exécuter des mouvements de flexion et d'extension du corps				✓	
• Exécuter des mouvements d'alignement (bras, pieds, tête)				✓	
• Prendre des points d'appui dans un équilibre sur place ou au cours d'un déplacement				✓	✓
• Diriger son regard en position d'arrêt ou en mouvement				✓	

Interprétation de la danse					
Compétences Éléments d'apprentissage liés à l'interprétation de la danse	C1 Communiquer	C2 Exploiter les informations disponibles dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
Exécuter des éléments d'une phrase chorégraphique			✓	✓	
- Position de départ - Temps de départ - Action et variation - Temps d'arrêt - Position de fin de danse					
Suivre les mouvements suggérés par l'enseignant	✓			✓	
Exécuter des actions d'une phrase chorégraphique (ex. : direction, pulsation, tempo, espace, énergie, relation entre les partenaires)			✓	✓	
Reconnaître des indications sonores et visuelles permettant d'exécuter des mouvements d'ensemble			✓	✓	

Appréciation de la danse

Compétences Éléments d'apprentissage liés à l'appréciation de la danse	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
Observer des éléments du langage de la danse et des techniques du mouvement à partir de réalisations d'élèves			✓		
Observer des éléments du langage de la danse et des techniques du mouvement à partir d'extraits d'œuvres chorégraphiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs		✓	✓		
Reconnaître des émotions véhiculées et ressenties	✓				
Nommer et partager ses éléments préférés	✓		✓		

Musique

La musique touche l'univers de l'écoute et de l'expression sonore en utilisant les sons produits par la voix humaine ou un instrument. L'apprentissage des éléments relatifs à la musique s'effectue par la connaissance du langage musical et des techniques instrumentales nécessaires pour interpréter et apprécier diverses pièces musicales. La musique permet aux élèves d'exprimer des émotions ou des sensations, d'apprendre à respecter les règles relatives à la musique d'ensemble, de développer des habiletés de communication et de contrôler leurs gestes ainsi que leur voix.

Musique

- Langage musical et techniques instrumentales
- Interprétation de séquences musicales
- Appréciation de pièces musicales

Langage musical et techniques instrumentales					
Compétences Éléments d'apprentissage du langage musical et des techniques instrumentales	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Vocabulaire musical					
• Reconnaître et expérimenter des sons forts ou doux	✓			✓	
• Reconnaître et expérimenter des sons très longs, longs, courts ou très courts	✓			✓	
• Reconnaître et expérimenter des sons graves, aigus, ascendants, descendants, détachés ou répétés, ou des <i>glissandos</i>	✓			✓	
• Identifier des instruments de la famille des percussions (bois, peaux et métaux), des vents ou des cordes	✓			✓	
• Reconnaître différents sons dans l'environnement (ex. : voix d'enfant, voix d'adulte, chant d'un oiseau, bruits ambiants)	✓		✓		

Langage musical et techniques instrumentales					
Compétences Éléments d'apprentissage du langage musical et des techniques instrumentales	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Techniques instrumentales					
• Connaître des moyens sonores	✓				
- Voix (ex. : chants, effets vocaux) - Corps (ex. : percussion avec les mains ou les pieds) - Instruments de musique - Objets sonores (ex. : bois, métal, papier)					
• S'initier aux techniques se rapportant à la voix (ex. : posture, respiration, articulation, expression)				✓	
• S'initier aux techniques se rapportant aux percussions corporelles, aux objets sonores, aux instruments Orff et à la flûte à bec (ex. : frapper, frotter, secouer, souffler)				✓	
• Manipuler les instruments de musique avec précaution				✓	✓

Interprétation de séquences musicales

Compétences Éléments d'apprentissage liés à l'interprétation de séquences musicales	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
Reproduire une séquence musicale à l'aide d'un instrument				✓	
Exécuter des séquences rythmiques (ex. : à l'aide de la voix, du corps, d'objets sonores ou d'un instrument de musique)				✓	
Appliquer les règles de la musique d'ensemble	✓		✓	✓	
- Respecter les gestes de direction indiquant le début et la fin d'une séquence musicale ou d'une pièce - Tenir compte des indications visuelles ou sonores					

Appréciation de pièces musicales					
Compétences Éléments d'apprentissage liés à l'appréciation de pièces musicales	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
Reconnaître des éléments d'une pièce musicale (ex. : instrument de musique, style de musique, musicien, chanteur)	✓				
Établir un lien entre un élément de l'œuvre et les émotions ressenties	✓				
Nommer et partager ses éléments préférés	✓		✓		

Vie en société



Vie en société

Dans le présent programme, la section *Vie en société* concerne l'individu comme citoyen. Elle traite de ses besoins et des démarches permettant d'y répondre. Ainsi, la vie en société implique d'établir des contacts avec son entourage et d'intérioriser les normes et les valeurs de la société à laquelle on appartient.

Dans leur vie de tous les jours, les élèves sont exposés à de nombreux contextes où ils ont à interagir avec leur environnement humain ou physique. Plusieurs situations d'apprentissage de cette section sont en rapport avec les domaines de vie, par exemple :

- coopérer avec un pair pour réaliser un projet (*Vie scolaire*);
- se rendre à l'école (*Déplacements*);
- respecter les règles d'un jeu de société (*Loisirs*);
- se nourrir convenablement (*Soins personnels et bien-être*);
- utiliser des appareils ou des produits domestiques (*Vie résidentielle et communautaire*).

Les éléments d'apprentissage de cette matière sont également mis à profit dans l'exercice de plusieurs compétences du programme. Selon l'intention pédagogique de l'enseignant, un même élément d'apprentissage pourra contribuer au développement de plusieurs compétences. À partir de l'identification des besoins et des capacités de l'élève, l'enseignant aura à choisir les éléments d'apprentissage les plus susceptibles de soutenir chez ce dernier le développement d'une ou de plusieurs compétences. Par exemple :

- Pour développer les compétences *Communiquer* et *Interagir avec son milieu*, l'élève utilisera l'élément d'apprentissage « Gérer ses émotions » et exprimera sa joie en apprenant une bonne nouvelle.
- Pour développer la compétence *Agir avec méthode*, l'élève se servira de l'élément d'apprentissage « Choisir les aliments à consommer parmi différentes options » en préparant sa collation.
- Pour développer les compétences *Agir de façon sécuritaire* et *Exploiter l'information disponible dans son environnement*, l'élève utilisera l'élément d'apprentissage « Repérer les sorties d'urgence dans un lieu public » lors d'un exercice d'évacuation d'urgence à l'école.

L'ensemble des éléments d'apprentissage sont regroupés dans cinq sections, qui portent sur les relations interpersonnelles et l'organisation sociale, la sexualité, les saines habitudes de vie, la sécurité de même que la consommation. Les relations interpersonnelles et l'organisation sociale ainsi que la sexualité amènent les élèves à mieux se connaître et à s'affirmer, ce qui favorise leur autodétermination et l'établissement de relations harmonieuses avec leur entourage. Les saines habitudes de vie, quant à elles, visent à sensibiliser et à informer les élèves sur l'importance d'avoir une bonne alimentation, de prendre soin de leur hygiène et de pratiquer régulièrement des activités physiques et de détente. La sécurité a pour objectif de leur faire connaître les comportements sécuritaires et les mesures d'urgence à adopter lorsqu'ils utilisent des objets, fréquentent des lieux, côtoient diverses personnes ou se déplacent. Quant à la consommation, elle vise à

apprendre aux élèves à utiliser de façon responsable des biens et des services de leur milieu.

L'école est un milieu privilégié pour préparer les élèves à vivre en société, en donnant à chacun la possibilité d'acquérir les connaissances, les attitudes et les comportements faisant d'eux des personnes plus ouvertes au monde qui les entoure et des citoyens respectueux de leur environnement.

Les éléments d'apprentissage sont présentés sous forme de tableaux où chacun est mis en relation, à titre indicatif, avec une ou des compétences du programme.

Vie en société

- Relations interpersonnelles et organisation sociale
- Sexualité
- Saines habitudes de vie
- Sécurité
- Consommation

Relations interpersonnelles et organisation sociale						
Éléments d'apprentissage liés aux relations interpersonnelles et à l'organisation sociale	Compétences	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Connaissance de soi						
• Connaître son nom, son âge, sa date de naissance, son adresse municipale, son numéro de téléphone et son adresse courriel		✓				✓
• Connaître ses caractéristiques personnelles		✓		✓		
▪ Caractéristiques physiques ▪ Capacités et limites ▪ Champs d'intérêt, goûts, préférences ▪ Groupes sociaux (ex. : famille, culture) ▪ Ressemblances et différences par rapport aux autres (ex. : physiques, culturelles, ethniques, sociales) ▪ Particularités relatives à l'état de santé (ex. : allergies)						
• Développer une image de soi positive		✓		✓		
► Autodétermination						
• Gérer ses émotions		✓		✓	✓	
▪ Exprimer ses émotions (ex. : joie, tristesse, colère, peur) ▪ Réguler ses émotions (ex. : moyens de se calmer, de gérer son anxiété) ▪ Moduler ses réactions lors de changements ou d'imprévus						

Relations interpersonnelles et organisation sociale						
Éléments d'apprentissage liés aux relations interpersonnelles et à l'organisation sociale	Compétences	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Autodétermination (<i>Suite</i>)						
• Faire des choix en tenant compte de ses champs d'intérêt et de ses goûts		✓	✓	✓	✓	
▪ Identifier les différentes options						
▪ Déterminer les conséquences des différentes options						
▪ Choisir l'option la plus intéressante						
• Utiliser des stratégies de résolution de problèmes		✓	✓	✓	✓	✓
▪ Reconnaître le problème						
▪ Déterminer des solutions possibles						
▪ Déterminer les avantages et les obstacles des solutions possibles						
▪ Choisir une solution						
▪ Évaluer l'efficacité de la solution choisie						
• Se fixer des buts ou des défis		✓		✓	✓	
▪ Déterminer un but ou un défi de façon claire et concrète						
▪ Explorer différentes options						
▪ Prendre une décision parmi les options qui se présentent						
▪ Poser des actions						
▪ Évaluer le but ou le défi fixé en fonction de la décision prise						

Relations interpersonnelles et organisation sociale					
Compétences Éléments d'apprentissage liés aux relations interpersonnelles et à l'organisation sociale	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Relations sociales					
Nommer des personnes avec lesquelles on établit des relations ou fait des activités (ex. : famille et loisirs, intervenants scolaires et travail, amis et jeux, amoureux et sorties, médecin et examen médical)	✓		✓		
Adopter des façons d'établir une relation avec des personnes familières ou inconnues (ex. : se présenter, saluer, téléphoner, remercier, sourire, agir avec prudence en présence d'un étranger, regarder la personne)	✓		✓		✓
Reconnaître des émotions ou des manifestations verbales ou non verbales chez les autres (ex. : visage content, signe de silence, signe de la main pour l'attente)	✓		✓		
Reconnaître des actions permettant de résoudre un conflit (ex. : s'excuser, dire un mot de politesse, expliquer son point de vue)	✓		✓		
Connaître et appliquer les règles de vie de la classe et de l'école ainsi que les normes sociales	✓		✓	✓	

Relations interpersonnelles et organisation sociale					
Compétences Éléments d'apprentissage liés aux relations interpersonnelles et à l'organisation sociale	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Relations sociales (<i>Suite</i>)					
• Entretenir des relations harmonieuses avec son entourage	✓		✓		
- Accepter l'aide d'une personne - Aider une personne - Travailler en équipe - Partager ses jeux et son matériel - Entretenir des liens amicaux et sociaux avec ses camarades de classe					
• Participer à différentes activités sociales de son milieu	✓	✓	✓		
- Activités de loisirs (ex. : peinture, gymnastique) - Activités communautaires (ex. : bénévolat, fête de quartier) - Activités familiales - Rencontres amicales					
► Organisation de la société					
• Connaître la composition d'une famille	✓		✓		
• Connaître des caractéristiques de son milieu de vie	✓		✓		
- Caractéristiques de son quartier, de sa ville, de son village, de sa province ou de son pays - Caractéristiques de différentes populations (ex. : couleur, langue, religion, coutumes)					

Relations interpersonnelles et organisation sociale					
Compétences Éléments d'apprentissage liés aux relations interpersonnelles et à l'organisation sociale	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Organisation de la société (<i>Suite</i>)					
Connaître des métiers ou des professions (ex. : dentiste, pharmacien, directeur, enseignant, pompier, policier, plombier, commis à la caisse)	✓		✓		
Respecter les normes sociales dans différents lieux (ex. : garder le silence dans une salle de cinéma, ne pas prendre d'objets dans un commerce sans payer, ne pas se dévêtir à la piscine publique)		✓	✓		
Connaître les conséquences du non-respect des règles et des lois civiques	✓		✓		✓

Sexualité

Compétences Éléments d'apprentissage liés à la sexualité	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Identité sexuelle, puberté et adolescence					
• Reconnaître des manifestations de la sexualité humaine	✓		✓		
• Connaître et apprécier son identité sexuelle	✓		✓		
• Connaître des manifestations liées aux émotions et aux sentiments éprouvés dans une relation amoureuse ou amicale	✓		✓		
• Connaître des caractéristiques physiologiques de la puberté et de l'adolescence	✓				
• Connaître des sentiments éprouvés à l'égard des changements liés à la puberté et à l'adolescence (ex. : gêne, peur, joie, incompréhension, besoin d'indépendance, sentiment d'appartenance)	✓		✓		
► Attitudes et comportements					
• Nommer des comportements acceptables et inacceptables en privé et en public	✓		✓		
• Reconnaître chez autrui les signes de refus ou de consentement	✓		✓		
• Reconnaître et adopter des attitudes et des comportements qui permettent de prévenir des situations d'agression sexuelle (ex. : dire non, dénoncer, demander de l'aide à un adulte)	✓		✓		✓
• Connaître les notions de base liées à la conception, à la grossesse et à la naissance	✓				

Saines habitudes de vie						
Éléments d'apprentissage liés aux saines habitudes de vie	Compétences	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Besoins physiologiques						
• Identifier des besoins liés au bon fonctionnement de l'organisme (ex. : respirer, se nourrir, dormir, se vêtir, se loger, être protégé)		✓				
• Déterminer des moyens de satisfaire ces besoins (ex. : nourriture, activité physique, détente, protection physique, médicament)		✓				
• Connaître des habitudes favorables à la santé (ex. : manger des fruits, emprunter l'escalier, dormir suffisamment)		✓				
• Connaître des habitudes nuisibles à la santé (ex. : fumer, adopter une mauvaise posture, utiliser l'ordinateur ou la télévision de façon exagérée)		✓				✓
► Habitudes alimentaires et techniques culinaires						
• Développer ses goûts et ses préférences alimentaires par la découverte de nouveaux aliments		✓		✓		

Saines habitudes de vie					
Compétences Éléments d'apprentissage liés aux saines habitudes de vie	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Habitudes alimentaires et techniques culinaires (Suite)					
• Choisir les aliments à consommer parmi différentes options	✓			✓	
• Déterminer les mesures à prendre pour conserver des aliments (ex. : les conserver dans le réfrigérateur, le garde-manger ou le congélateur ou encore les jeter)		✓		✓	✓
• Utiliser des techniques culinaires simples (ex. : peler, couper, tartiner, cuire, brasser, mélanger)				✓	✓
• Respecter les mesures d'hygiène qui sont de mise dans la cuisine (ex. : laver le comptoir, utiliser de la vaisselle propre, se laver les mains, nettoyer son sac-repas)				✓	✓
• Utiliser des ustensiles ou des appareils (ex. : louche, tasse à mesurer, grille-pain, four micro-ondes, machine distributrice)				✓	✓
• Adopter un comportement convenable à table			✓		
• Utiliser les connaissances liées aux habitudes alimentaires et aux techniques culinaires pour composer avec les imprévus tels que :	✓	✓	✓	✓	✓
▪ Absence d'un aliment désiré ▪ Absence d'un aliment nécessaire à une recette ▪ Outil ou ustensile introuvable ▪ Bris de l'équipement nécessaire pour cuisiner ou réchauffer un plat ▪ Autres					

Saines habitudes de vie

Compétences Éléments d'apprentissage liés aux saines habitudes de vie	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Hygiène					
• Accomplir des actions liées à l'hygiène corporelle	✓			✓	✓
- Se brosser les dents - Laver ses cheveux et son corps - Se laver les mains avant de manger, avant de cuisiner et après être allé aux toilettes - Autres					
• Accomplir les actions liées à l'hygiène vestimentaire (ex. : mettre des vêtements propres, attacher ses boutons, monter sa fermeture éclair)	✓		✓	✓	
• Accomplir des actions liées à l'hygiène de son milieu de vie (ex. : ranger ses vêtements et ses jouets, laver la vaisselle, garder son casier et son pupitre propres)	✓		✓	✓	✓
• Connaître l'importance de l'hygiène corporelle lors de la pratique d'activités physiques (ex. : prendre une douche, changer de vêtements, utiliser un désodorisant)			✓		
• Utiliser les connaissances liées à l'hygiène pour composer avec les imprévus tels que :	✓	✓	✓	✓	✓
- Manquer de savon - Manquer d'essuie-mains - Salir ses vêtements pendant une activité - Renverser des aliments sur soi - Perdre un vêtement - Autres					

Sécurité					
Compétences Éléments d'apprentissage liés à la sécurité	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Déplacements					
• Connaître des modes de locomotion (ex. : marche, bicyclette, autobus scolaire, taxi, transport en commun, automobile, planche à roulettes)	✓		✓		
• Connaître des types d'accidents liés aux déplacements (ex. : chute, collision)	✓				✓
• Respecter les règles de sécurité liées à l'utilisation de différents moyens de locomotion et aux déplacements (ex. : regarder de chaque côté avant de traverser, laisser passer un véhicule d'urgence, rester assis dans l'autobus, porter un casque de vélo, boucler sa ceinture)	✓	✓	✓	✓	✓
• Utiliser les connaissances liées aux déplacements pour composer avec les imprévus tels que :	✓	✓	✓	✓	✓
▪ Manquer son transport (scolaire, adapté ou en commun) ▪ Descendre au mauvais arrêt ▪ Prendre le mauvais transport scolaire ou en commun • S'égarer lors de ses déplacements ▪ Autres					

Sécurité					
Compétences Éléments d'apprentissage liés à la sécurité	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Comportements sécuritaires					
• Reconnaître des indices de danger (ex. : trottoir glacé, trou dans la rue, son d'un avertisseur de fumée, foudre, geste menaçant, odeur inhabituelle, fumée)					✓
• Connaître la procédure ou la stratégie à adopter en présence d'indices de danger	✓			✓	✓
• Connaître des situations non sécuritaires (ex. : quitter l'école sans autorisation ou seul, suivre un inconnu, laisser son porte-monnaie sur un banc, donner son numéro de téléphone ou son adresse à un inconnu, se placer devant un autobus, continuer à jouer dehors pendant un orage)	✓		✓		✓
• Respecter des règles de sécurité liées à l'utilisation d'objets ou d'appareils (ex. : objets coupants, allumettes, cuisinière, bouilloire, grille-pain)	✓		✓	✓	✓
• Respecter des règles de sécurité liées aux lieux fréquentés (ex. : gymnase, cafétéria, piscine, escalier, toilettes, cour d'école)	✓		✓	✓	✓
• Utiliser les connaissances liées aux comportements sécuritaires pour composer avec les imprévus tels que :	✓	✓	✓	✓	✓
▪ Piles faibles ou à plat d'un appareil ▪ Bris d'un appareil électrique ▪ Égarement d'un appareil ▪ Manque d'éclairage ▪ Autres					

Sécurité					
Compétences	C1	C2	C3	C4	C5
Éléments d'apprentissage liés à la sécurité	Communiquer	Exploiter l'information disponible dans son environnement	Interagir avec son milieu	Agir avec méthode	Agir de façon sécuritaire
► Situations d'urgence					
• Connaître des situations d'urgence (ex. : incendie, accident, interruption d'électricité, inondation, vol, empoisonnement)	✓	✓			✓
• Repérer les sorties d'urgence dans un lieu public (ex. : cinéma, école, centre commercial, aéroport)		✓			✓
• Connaître des personnes ou des services à joindre selon la situation d'urgence (ex. : pompier, policier, ambulancier, gardien de sécurité, membre du personnel scolaire)	✓		✓	✓	✓
• Suivre la procédure ou la stratégie appropriée en situation d'urgence	✓	✓	✓	✓	✓
▪ Appeler à l'aide ▪ Trouver une personne responsable ▪ Composer le 911 ou le numéro des services d'urgence ▪ Composer le numéro de téléphone d'un proche ▪ Dire son emplacement					
• Utiliser les connaissances liées aux situations d'urgence pour composer avec les imprévus tels que :	✓	✓	✓	✓	✓
▪ Retard des services d'urgence ▪ Changement de procédure d'urgence ▪ Sortie d'urgence bloquée ▪ Autres					

Consommation					
Compétence Éléments d'apprentissage liés à la consommation	C1 Communiquer	C2 Exploiter l'information disponible dans son environnement	C3 Interagir avec son milieu	C4 Agir avec méthode	C5 Agir de façon sécuritaire
► Biens et services					
Connaître différents biens et services ainsi que leur fonction (ex. : vente de nourriture à l'épicerie, vente de médicaments à la pharmacie, réparation d'une montre à la bijouterie)	✓	✓	✓		
Repérer des biens ou des services de sa communauté		✓	✓		
Distinguer ses biens personnels de ceux des autres et des biens publics	✓		✓		
Reconnaître des sources d'influence liées à la consommation (ex. : famille, amis, médias)	✓	✓	✓		
Explorer l'influence des médias sur son comportement de consommateur	✓	✓	✓		

ANNEXE 1 : Caractéristiques des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère

Cette section présente un survol des caractéristiques des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Le lecteur pourra ainsi se familiariser avec les particularités de ces élèves. Depuis quelques années, plusieurs auteurs⁴⁰ s'entendent sur les caractéristiques générales et interdépendantes qui sont susceptibles de se manifester chez les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère et qui agissent de façon plus ou moins marquée sur l'apprentissage et le niveau de développement des compétences. À cet égard, ces élèves forment un groupe hétérogène dont les capacités et les besoins varient selon l'ampleur de leur retard mental, leur âge chronologique ou la présence ou non de troubles associés⁴¹. Ces caractéristiques sont liées au développement cognitif, langagier, moteur et socioaffectif.

Structure de pensée préopératoire

Les élèves présentant une déficience intellectuelle ont un rythme d'évolution plus lent que les autres, ponctué de périodes de fixation

prolongées à certaines étapes du développement cognitif. De plus, le développement de leurs structures cognitives demeure inachevé, ce qui accentue leur retard de développement. Ces élèves n'atteindront pas le dernier stade d'évolution des structures cognitives, soit le stade opératoire formel. Cet arrêt prématuré du développement les empêche d'avoir accès à un haut degré d'abstraction⁴².

Au stade de pensée préopératoire, c'est en manipulant les objets, au moyen du tâtonnement, que les élèves présentant une déficience intellectuelle comprennent les situations et planifient des actions pour pouvoir traiter certaines situations dans un environnement familier. Ils n'accèdent pas à un niveau de raisonnement abstrait et éprouvent de la difficulté à s'autoréguler. Cependant, la recherche démontre que des activités d'entraînement axées sur l'utilisation de stratégies d'autorégulation et l'ensemble des interactions de soutien (étayage, hétérorégulation) ont un impact positif sur la capacité à s'ajuster de certains de ces élèves⁴³, ce qui, à long terme, favorise un meilleur transfert des apprentissages. C'est aussi à cette période que commence à se développer le langage, un outil régulateur puissant pour l'organisation des actions. C'est en situation d'interaction avec des adultes que les élèves imitent les paroles de ces derniers. Progressivement, ils enrichissent leur langage intérieur et en viennent à

40. SAINT-LAURENT, 1994; DIONNE et autres, 1999; GAGNIER et LACHAPELLE, 2002; LANGEVIN et autres, 2004; DUMAS, 2005; CHALGHOUMI, 2011.

41. Les troubles associés sont des difficultés, des déficits ou des incapacités qui s'ajoutent au diagnostic de déficience intellectuelle, par exemple des déficiences sensorielles ou physiques, des problèmes de santé mentale ou un trouble envahissant du développement. (Carmen DIONNE et autres, « La nécessité d'une pratique spécialisée en soutien à la personne et à ses milieux de vie » dans Jean-Pierre GAGNIER et Richard LACHAPELLE, *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle : participation plurielle et nouveaux rapports*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 61.)

42. Carmen DIONNE et autres, « Le retard de développement intellectuel », dans Emmanuel Habimana et autres (dir.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1999, p. 330-331.

43. Marie-Claire HAELEWYCK et Sandrine PALMADESSA, 2007; Christine HESSELS-SCHLATTER, 2006; Yannick COURBOIS, 2006.

s'appuyer sur leurs propres verbalisations (auto-instruction) pour chercher une solution, se motiver et s'encourager devant une difficulté ou dans une situation non familière.

Traitement de l'information

Le terme générique « traitement de l'information » sert à désigner des processus qui permettent de produire une réponse adaptée au traitement d'une tâche. Les élèves ayant une déficience intellectuelle présentent habituellement une moindre efficacité au regard de certains processus de base du traitement de l'information, entre autres pour ce qui concerne l'attention et la mémoire⁴⁴.

L'attention est la capacité d'une personne à sélectionner, dans son environnement, l'information pertinente et à ignorer d'autres renseignements en fonction du but à atteindre ou de la tâche à accomplir⁴⁵. Les personnes présentant une déficience intellectuelle sont habituellement attentives. Toutefois, elles ne le sont pas nécessairement aux stimuli les plus pertinents⁴⁶. Par exemple, elles pourraient être attentives aux stimuli les plus attrayants, c'est-à-dire ceux qui sont fortement mis en évidence par une couleur, une forme ou un son. Ainsi, lorsque les élèves exécutent une tâche, ils ne traitent pas nécessairement l'information appropriée, de sorte que le résultat atteint n'est pas celui attendu.

44. Christine HESSELS-SCHLATTER, 2006; Yannick COURBOIS, 2006; Norman BRAY et autres, 2003; Carmen DIONNE et autres, 1999.

45. QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, *Trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité, Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes*, Direction des communications, 2003, 33 p.

46. « Le regard de développement intellectuel », *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, p. 331.

La mémoire se définit généralement comme la capacité d'une personne à encoder, à conserver et à rappeler des informations. Les personnes présentant une déficience intellectuelle ont habituellement un déficit au regard de la mémoire de travail. Elles ont de la difficulté à se rappeler les éléments d'information à traiter⁴⁷. Elles seraient capables d'emmagasiner simultanément deux unités d'information, tandis que les autres personnes peuvent en stocker de cinq à neuf⁴⁸. De plus, elles utilisent mal les stratégies de mémorisation, par exemple se répéter mentalement une information, et, une fois l'information emmagasinée, elles auraient plus de difficulté que les autres à la récupérer⁴⁹. Toutefois, l'information faisant appel à la mémoire visuelle ou aux automatismes serait plus facilement stockée dans leur cas⁵⁰. En outre, ces élèves possèdent peu de stratégies cognitives (mémorisation, organisation de l'information, rappel des connaissances de la mémoire à long terme, etc.) ou ne les utilisent pas de manière efficace. Ainsi, on peut donc s'attendre à ce que les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère aient des difficultés à assimiler et à récupérer rapidement des données nombreuses et complexes⁵¹.

47. Christine HESSELS-SCHLATTER, 2006; Carmen DIONNE et autres, 1999.

48. Christine HESSELS-SCHLATTER, « Le développement des compétences dans le raisonnement abstrait chez les personnes présentant un retard mental modéré à sévère », *Pédagogie spécialisée*, vol. 1, janvier 2006, p. 28.

49. Yannick COURBOIS, « Quelques éléments pour comprendre l'approche cognitive de la déficience intellectuelle », dans Hubert Gascon et autres (dir.), *Déficience intellectuelle : savoir et perspectives d'action, Tome 2*, Québec, Presses Inter Universitaires, 2006, p. 205-220.

50. « Le développement des compétences dans le raisonnement abstrait chez les personnes présentant un retard mental modéré à sévère », *Pédagogie spécialisée*, p. 31.

51. « Le retard de développement intellectuel », dans *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, p. 331.

Ils retiennent moins d'informations, ont besoin de plus de temps pour les traiter et ont de la difficulté à les récupérer. Ces difficultés influencent leur capacité à organiser l'information et à la mobiliser lorsqu'ils exécutent des tâches.

Transfert et généralisation

Les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère ont de la difficulté non seulement à apprendre, mais également à utiliser les connaissances ou les habiletés dans un contexte différent de celui où elles ont été enseignées, même si celui-ci est en apparence semblable. Différentes stratégies et divers moyens devront être mis en place pour favoriser chez ces élèves le transfert des connaissances ou des habiletés acquises dans un nouveau contexte (transfert) et pour les amener à étendre ces connaissances à un ensemble de contextes (généralisation)⁵². Les différentes situations utilisées pour la généralisation sont choisies en fonction de leur utilité dans la vie quotidienne du jeune et de leur proximité de son milieu de vie.

Communication

Le désir de communiquer et de s'investir dans des activités sociocommunicatives est habituellement présent chez les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère⁵³. Ces jeunes communiquent généralement par la parole, même s'ils parlent tardivement et qu'ils ne manifestent pas spontanément les

comportements communicatifs. Certains d'entre eux présentent des déficits langagiers dont le profil est atypique et qui ne sont pas nécessairement liés à l'ampleur de leur retard intellectuel. Ces déficits sont susceptibles d'entraîner des difficultés dans une ou plusieurs des composantes expressives ou réceptives du langage. Par exemple, ces élèves peuvent éprouver des problèmes d'élocution suffisamment importants pour que leur message devienne inintelligible. Leur vocabulaire est souvent pauvre et imprécis, de sorte qu'ils manquent de mots pour exprimer leurs idées ou pour comprendre des phrases longues et complexes. Il leur est parfois difficile de maintenir un discours cohérent.

Pour leur permettre de communiquer plus efficacement, de nombreuses approches utilisant un langage non oral de type gestuel, imagé ou symbolique ont été développées au fil des ans. Elles comportent des éléments d'aide à la communication⁵⁴ pour soutenir la parole ou suppléer à celle-ci et aider à la compréhension. Il importe de s'assurer que les élèves aient un système de communication efficace, puisque leurs capacités langagières jouent un rôle important dans leur apprentissage en général, plus particulièrement dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture⁵⁵.

52. Jacques LANGEVIN et autres, « Incapacités intellectuelles. Contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention », dans Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger, *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 179.

53. Marc MONFORT, Adoración JUÁRES et Isabelle MONFORT JUÁRES, *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Entha, Madrid, 2005, p. 53.

54. Les systèmes de pictogrammes ou d'images, le langage gestuel et les technologies de l'information et de la communication sont des exemples de moyens utilisés pour faciliter la communication des élèves qui utilisent peu la parole.

55. Lyne GINGRAS et autres, *De l'oral à l'écrit : guide d'intervention pour les élèves du 2^e et du 3^e cycle du primaire présentant des troubles langagiers*, document non publié, produit dans le cadre de la mesure 30052 du ministère de l'Éducation par les Services régionaux de soutien et d'expertise des régions de la Capitale-Nationale, de la Chaudière-Appalaches et de l'Estrie, 2004, p. 9.

Motricité

Les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère peuvent présenter des retards physiques et physiologiques à des degrés variables lorsque des facteurs génétiques, prénataux, périnataux ou postnataux sont en cause⁵⁶. Ils éprouveront alors des difficultés liées à la motricité globale, à la motricité fine, à la coordination visuomotrice, à la modulation sensorielle, à l'équilibre, à la posture et au schéma corporel. De plus, en raison de leur mode de vie plutôt sédentaire, la plupart de ces élèves présentent une condition physique généralement inférieure à celle de gens de même âge et de même sexe⁵⁷.

Les différences individuelles de ces élèves sont telles qu'il est impossible de brosser un portrait qui soit commun à tous. L'évaluation individuelle demeure le meilleur moyen de déterminer leurs capacités motrices et de préciser leurs besoins dans ce domaine. Les capacités physiques et physiologiques, l'apprentissage d'automatismes⁵⁸ et les adaptations environnementales mises en place influenceront le degré d'autonomie d'exécution des élèves dans leurs activités de la vie quotidienne, de loisirs et de travail, telles que s'habiller, se déplacer, manipuler des objets ou pratiquer un sport.

56. Évelyne PANNETIER, *Comprendre et prévenir la déficience intellectuelle*, Québec, Multi-Mondes, 2009, p. 35.

57. François BRUNET et Dominique MAUTUIT, *Activités physiques adaptées aux personnes déficientes intellectuelles. Du programme institutionnel au projet personnalisé*, Paris, Revue EPS, 2006, p. 11-18.

58. Les automatismes sont des séquences d'actions qui, avec la répétition, deviennent une routine et ne demandent plus d'efforts conscients pour être réactivés et utilisés dans diverses situations. Ils permettent de concentrer l'attention sur d'autres éléments d'une situation (Gerhard STEINER et autres, 2008).

Socialisation

Le développement social des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, malgré ses similitudes avec celui de tout autre enfant, est caractérisé par des habiletés sociales plus déficitaires que celles des enfants du même âge. Plusieurs de ces élèves ne possèdent pas les habiletés requises pour s'engager dans une interaction sociale ou la soutenir. Les activités solitaires et la participation parallèle semblent être des modalités d'interaction qui perdurent chez eux. De plus, en raison de leur difficulté à comprendre toutes les implications de leurs actes ou de leurs choix et à communiquer ainsi que de leur trop grande confiance envers les autres, ils risquent davantage d'être victimes d'abus, d'éprouver des problèmes de santé mentale, de connaître des échecs scolaires et de vivre du rejet social⁵⁹.

Pour assurer un développement social harmonieux de ces élèves, les interactions devraient se faire avec des personnes ayant des connaissances et des habiletés sociales plus étendues et pouvant ainsi leur servir de modèles ou leur offrir du soutien. Ces expériences de relations harmonieuses leur donneraient l'assurance dont ils ont besoin pour établir des relations avec des pairs du même âge chronologique que le leur.

59. Danielle CHRÉTIEN, Sylvie DUBOIS et Yolande THIBODEAU « Au-delà des maux/des mots et des actions », dans *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action, Tome 1*, sous la direction de Hubert Gascon, et autres, Québec, Presses Inter Universitaires, 2006, p. 449.

Sentiment d'efficacité personnelle

L'estime de soi, l'image de soi et la connaissance de soi contribuent à la construction de l'identité d'une personne. Elles lui donnent une image positive ou négative d'elle-même et orientent ses actions. Les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère accumulent de nombreux échecs qui affectent leur sentiment d'efficacité personnelle. La perception d'auto-efficacité, c'est-à-dire la croyance de l'enfant en sa capacité d'accomplir avec succès une tâche, d'effectuer un apprentissage ou de relever un défi⁶⁰, est grandement influencée par ses succès ou échecs antérieurs. Il est alors convaincu qu'il ne réussira pas la tâche avant même de l'avoir entreprise. Cette certitude anticipée de l'échec contribue à la formation d'une image négative de soi qui explique en partie son besoin important de renforcement social ou d'approbation de l'adulte et son refus de s'engager dans des tâches. Construire son sentiment d'efficacité personnelle ne se résume pas aux réussites ou aux échecs scolaires; il se construit aussi à travers la vie sociale et les relations positives avec les autres⁶¹.

Motivation

La motivation et le sentiment d'efficacité personnelle sont étroitement liés. Les échecs répétés vécus par les élèves présentant une déficience intellectuelle façonnent également leur degré de motivation⁶². Ces

élèves semblent manquer d'intérêt et ne s'engagent pas spontanément dans des tâches ou des activités nouvelles. Lorsqu'ils le font, ils en sous-évaluent généralement les contraintes⁶³. Ils perdent facilement leur motivation en cours d'activité et ne persévèrent pas nécessairement lorsqu'ils éprouvent une difficulté. Ce qui les motive alors est d'éviter l'échec et non de réussir. Chez d'autres, la motivation est déficiente ou mal orientée de sorte que l'intérêt est suscité par l'apparence physique du matériel qu'ils utilisent plutôt que par le plaisir de réussir une tâche difficile. Les élèves présentant une déficience intellectuelle attribuent souvent leurs échecs à un manque de connaissances ou d'habiletés. La motivation étant un facteur important dans l'apprentissage, il semble pertinent de faire comprendre l'utilité d'un apprentissage à l'élève et de le mettre en application de façon immédiate et répétée. Prévoir, planifier ou mettre en pratique des tâches pour « plus tard » nécessitent une pensée opératoire à laquelle ces élèves ont difficilement accès⁶⁴.

60. Albert BANDURA, Nancy E. BETZ, Steven D. BROWN et Robert W. LENT, *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*, traduction de Anne-Marie Mesa, Montréal, Septembre, 2009, 180 p.

61. Laurence DAUTREBANDE et Nathalie NADER-GROSBOIS, « De l'autorégulation à l'estime de soi à l'adolescence : des concepts aux méthodologies », dans Nathalie Nader-Grosbois, *Régulation, autorégulation, dysrégulation*, Wavre, Mardaga, 2007, p. 212-219.

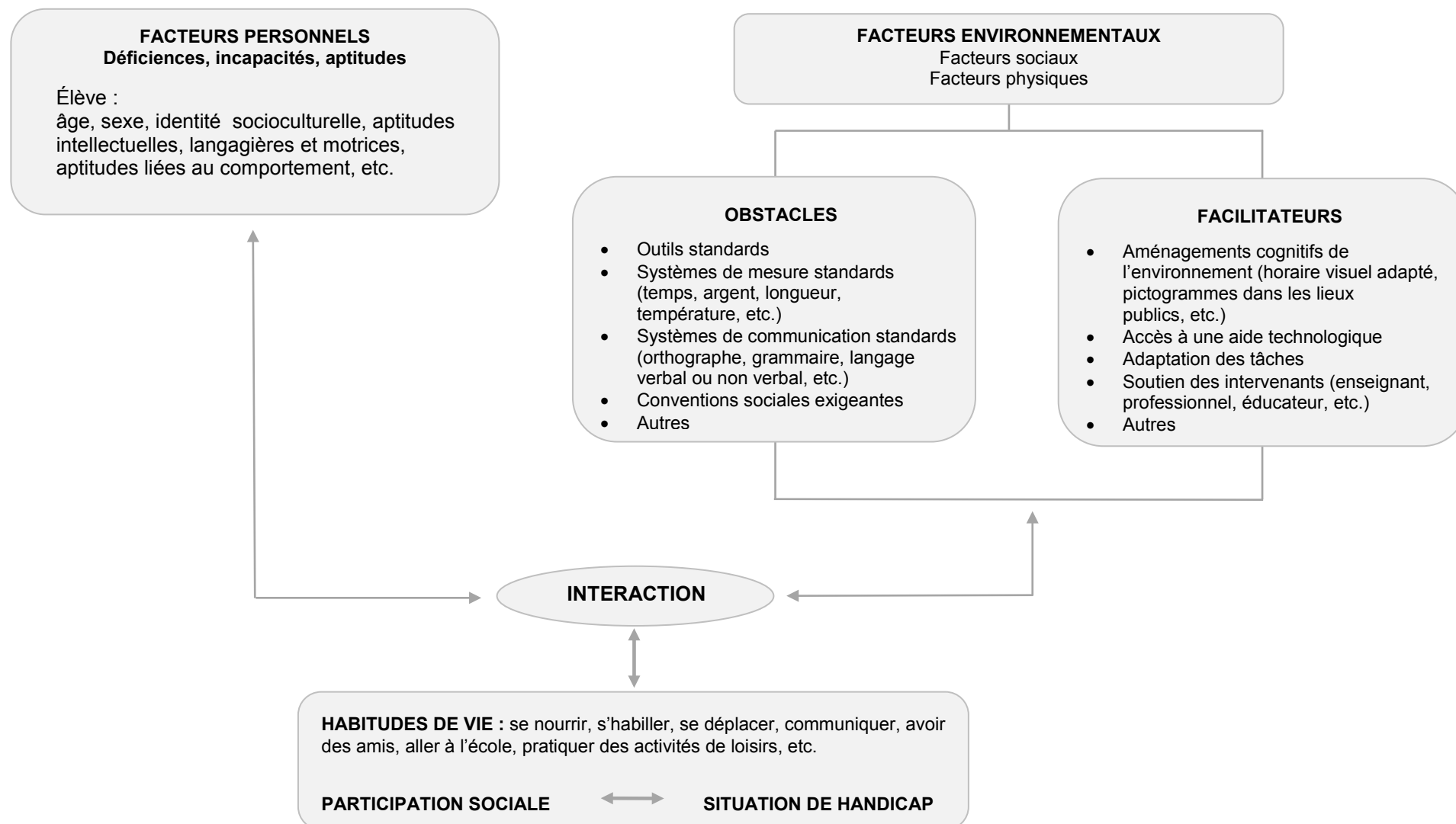
62. « Incapacités intellectuelles. Contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention », dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, p. 180.

63. « Le retard de développement intellectuel », dans *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, p. 317-342.

64. *Ibid.*

ANNEXE 2 :

Processus de production du handicap (PPH) : application du modèle à l'élève présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère



Inspiré de P. Fougeyrollas, 2007.

Dans le modèle du processus de production du handicap (PPH)⁶⁵, les *facteurs personnels* comprennent les facteurs identitaires liés à l'âge, au genre, à l'origine socioculturelle et à l'histoire de vie de l'élève. Ils comportent aussi les déficiences du système organique telles que les lésions au cerveau, les aberrations chromosomiques ou les atteintes au système musculaire. Les déficiences peuvent entraîner des incapacités liées aux aptitudes intellectuelles, langagières et motrices, aux aptitudes relatives au comportement, etc. L'*aptitude* est la possibilité pour un élève d'accomplir une activité physique ou mentale. Les aptitudes font partie des facteurs qui lui sont inhérents et qui viennent influencer ses interactions avec l'environnement.

Les *facteurs environnementaux* sont de deux ordres : social et physique. La dimension sociale peut comprendre les attitudes et la perception d'autrui, le contexte socioculturel et politique, les organisations communautaires, etc. La dimension physique concerne, par exemple, l'architecture, l'aménagement du territoire de même que l'accès à divers locaux et à des aides techniques. Les facteurs environnementaux peuvent se présenter comme un *obstacle*, c'est-à-dire un élément de l'environnement « qui entrave la réalisation des habitudes de vie »⁶⁶ lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques d'une personne)⁶⁷. Ainsi, un ameublement ou un matériel standard devient un obstacle lorsqu'il entrave l'exécution des activités de base par l'élève.

65. Patrick FOUGEYROLLAS et autres, *Processus de production du handicap PPH. Évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap, Guide de formation*, Québec, RIPPH, 2007, 286 p.

66. Il convient de préciser ici que les habitudes de vie incluent les activités personnelles essentielles au maintien de la vie et les activités de la vie quotidienne.

67. *Ibid.*, p. 35.

Il est donc important de déceler les obstacles et de mettre en place les facilitateurs qui lui permettront d'agir de façon appropriée dans différentes situations.

Un *facilitateur* est un élément de l'environnement « qui favorise la réalisation des habitudes de vie lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels »⁶⁸. Par exemple, dans un contexte de communication, un système personnel de suppléance à la communication ou le recours à une personne-ressource sont des facilitateurs.

La *situation de handicap* correspond « à la réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles)⁶⁹ ». Ainsi, l'élève présentant une déficience se trouve dans une situation de handicap si rien n'est fait pour lui permettre de contourner les obstacles environnementaux. La situation de handicap met en jeu les facteurs liés à l'élève et ceux liés à l'environnement. Elle s'oppose à la situation de participation sociale, qui consiste, pour l'élève, à accomplir les activités nécessaires à la réalisation de ses *habitudes de vie* (ex. : exécuter des tâches scolaires, établir des relations sociales ou communiquer avec les intervenants scolaires ou ses pairs, se déplacer dans l'école, choisir ou préparer une collation). Ainsi, en l'absence de toute adaptation, il devra essayer de se conformer aux modèles de comportement habituels et il sera difficile, voire impossible, pour lui d'accomplir l'activité requise. L'incapacité à

68. *Ibid.*, p. 36.

69. *Ibid.*, p. 36.

agir dans une situation amorce le processus de production du handicap et place l'élève dans une position de désavantage social. Si, par contre, la situation est adaptée aux facteurs personnels de l'élève, les chances qu'il accomplisse les activités liées aux habitudes de vie sont augmentées malgré ses limitations. La situation de handicap est alors atténuée.

La *participation sociale* se veut le résultat des influences multiples entre les caractéristiques d'une personne et les éléments de l'environnement physique et social. Sur le plan éducatif, le défi consiste à trouver des moyens de surmonter les obstacles et d'introduire des facilitateurs pour atténuer ou ralentir le processus de production du handicap et, en conséquence, augmenter la participation sociale de l'élève. C'est par des adaptations adéquates sur le plan de l'intervention, du matériel et de l'aménagement des tâches, notamment dans des situations d'apprentissage et d'évaluation, que la réduction du handicap pourra s'effectuer, permettant ainsi aux élèves de développer des compétences favorisant leur participation sociale.

Annexe 3 : Principaux éléments constitutifs du programme éducatif CAPS**Finalité du programme**

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

Mission éducative

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

Domaines de vie

Soins personnels et bien-être

Vie résidentielle et communautaire

Vie scolaire

Loisirs

Déplacements

Compétences, composantes et critères d'évaluation

1. Communiquer	2. Exploiter l'information disponible dans son environnement	3. Interagir avec son milieu	4. Agir avec méthode	5. Agir de façon sécuritaire
<i>Composantes</i>	<i>Composantes</i>	<i>Composantes</i>	<i>Composantes</i>	<i>Composantes</i>
- Comprendre un message - Produire un message - Participer à des échanges	- Reconnaître diverses sources d'information - Sélectionner l'information - Tenir compte des données sélectionnées pour agir	- S'impliquer dans la vie de groupe - Porter attention aux autres - Respecter des règles de vie et des normes sociales	- Comprendre la tâche - Se préparer à accomplir la tâche - Accomplir la tâche	- Reconnaître les situations potentiellement dangereuses - Adopter les comportements sécuritaires appropriés - Connaître la procédure ou la stratégie à adopter face à une situation potentiellement dangereuse ou en cas d'urgence
<i>Critères d'évaluation</i>	<i>Critères d'évaluation</i>	<i>Critères d'évaluation</i>	<i>Critères d'évaluation</i>	<i>Critères d'évaluation</i>
- Pertinence des réponses aux messages reçus - Pertinence des messages produits - Participation appropriée lors des échanges	- Reconnaissance de sources d'information utiles - Sélection de données pertinentes - Action cohérente par rapport à l'information disponible	- Engagement actif dans la vie de groupe - Expression de son intérêt pour les autres - Respect des règles de vie et des normes sociales	- Compréhension adéquate de la tâche - Préparation appropriée en vue d'accomplir la tâche - Efficacité dans l'accomplissement de la tâche	- Reconnaissance des situations potentiellement dangereuses - Manifestation de comportements sécuritaires - Reconnaissance de la procédure ou de la stratégie appropriée dans une situation potentiellement dangereuse ou en cas d'urgence

Contenu de formation

Français	Mathématique	Science
Éducation physique et à la santé	Arts	Technologies de l'information et de la communication
		Vie en société

Bibliographie

- AGRAN, Martin, et Michael L. WEHMEYER. « Teaching Problem Solving to Students with Mental Retardation », dans Michael L. Wehmeyer et Martin Agran, *Mental Retardation and Intellectual Disabilities, Teaching Students Using Innovative and Research-Based Strategies*, Boston, Pearson Custom Publishing, AAMR, 2005, p. 255-271.
- ALLOR, Jill H., et autres. « Research-Based Techniques for Teaching Early Reading Skills to Students with Intellectual Disabilities », *Education and Training in Developmental Disabilities*, vol. 44, n° 3, 2009, p. 356-366.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*, 11^e édition, Washington, D.C., 2010, 259 p.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). *Déficience intellectuelle : définition, classification et systèmes de soutien*, traduction sous la direction de Diane Morin, 11^e édition, Trois-Rivières, Consortium national de recherche sur l'intégration sociale, 2011, 227 p.
- ASSOCIATION AMÉRICAINE DU RETARD MENTAL (AAMR). *Retard mental : définition, classification et systèmes de soutien*, traduit de l'américain sous la direction de Diane Morin, Eastman, Behaviora, 2003, 274 p.
- BAMBARA Linda M., et Freya KROGER. « Opportunities for Daily Choice Making », dans Michael L. Wehmeyer et Martin Agran, *Mental Retardation and Intellectual Disabilities, Teaching Students Using Innovative and Research-Based Strategies*, Boston, Pearson Custom Publishing, AAMR, 2005, p. 213-233.
- BANDURA, Albert, Nancy E. BETZ, Steven D. BROWN et Robert W. LENT. *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*, traduction de Anne-Marie Mesa, Montréal, Septembre, 2009, 180 p.
- BARROUILLET Pierre, et Valérie CAMOS. *La cognition mathématique chez l'enfant*, Solal, 2006, 263 p.
- BAZIER, Geneviève, Sophie BYLYNA et Michel MERCIER. « Conception de logiciels d'aide à l'apprentissage et leur impact cognitif dans le domaine du handicap mental : une logique d'éducation cognitive », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, mai 2002, p. 43-46.
- BISSENETTE, Steve, Mario RICHARD, Clermont GAUTHIER et Carl BOUCHARD. « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, article 1, 2010, p. 1-35.
- BOUTET, Michel. « AAIDD : une nouvelle définition de la déficience intellectuelle », *Revue du Consortium national de recherche sur l'intégration sociale*, vol.3, no 1, 2011.
- BOUTET, Michel, Sylvie ROCQUE, Jacques LANGEVIN et Carmen DIONNE. « Les défis de l'intégration sociale. Une perspective écologique », *Les Cahiers de l'ACTIF*, n° 294/295, novembre-décembre 2000, p 17-27.
- BRAY, Norman, Kevin D. REILLY, Lisa F. HUFFMAN, Kathryn L. FLETCHER, Mark VILLA et Vivek ANUMOLUS. *Mental Retardation and Cognitive Competencies*, Laboratoire de développement cognitif, Université de l'Alabama, 2003, 8 p.
- BROUN, Leslie Todd, et Patricia OELWEIN. *Literacy Skill Development for Students with Special Learning Needs. A Strength-Based Approach*, Port Chester, Dude Publishing, 2007, 181 p.
- BROWDER, Diane M., Fred SPOONER, Lynn AHLGRIM-DELZELL, Amber A. HARRIS et Shawnee WAKEMAN. « A Meta-Analysis on Teaching Mathematics to Students with Significant Cognitive Disabilities », *Exceptional Children*, vol. 74, n° 4, 2008, p. 407-432.

- BROWDER, Diane, Lynn AHLGRIM-DELZELL, Fred SPOONER, Pamela J. MIMS et Joshua N.BAKER. « Using Time Delay to Teach Literacy to Students with Severe Developmental Disabilities, » *Exceptional Children*, vol. 75, n° 3, 2009, p. 343-364.
- BRUCE, Susan, Cailen CAMPBELL et Meghan SULLIVAN. « Supporting Children with Severe Disabilities to Achieve Means-End », *Teaching Exceptional Children Plus*, vol. 6, n° 1, 2009, p. 1-12.
- BRUCE, Susan, et Muhammad ZAYYAD. « The Development of Object Permanence in Children with Intellectual Disability, Physical Disability, Autism, and Blindness », *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 56, n° 3, 2009, p. 229-246.
- BRUNET, François, et Dominique MAUTUIT. *Activités physiques adaptées aux personnes déficientes intellectuelles. Du programme institutionnel au projet personnalisé*, Paris, Revue EPS, 2006, 190 p.
- BUCHER, Fredi P., et Jean-Louis PAOUR. « Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive », *Enfance*, vol. 57, mars 2005, p. 227-240.
- BUTLER France M., Susan P. MILLER, Lee KIT-HUNG et Thomas PIERCE. « Teaching Mathematics to Students with Mild-to-Moderate Mental Retardation: A Review of Literature », *Mental Retardation*, vol. 39, n° 1, février 2001, p. 20-31.
- CARR, Alan, Gary O'REILLY, Patricia NOONAN WALSH et John MCEVOY. *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice*, London, Routledge, 2007, 992 p.
- CENTRE DE DÉMONSTRATION EN SCIENCES PHYSIQUES. *La science et la technologie dès le primaire : pour une nouvelle dynamique*, juin 2002 et septembre 2003, rapports déposés au ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie et au ministère de l'Éducation du Québec, juin 2001.
- CHALGHOUMI, Hajer, Jean-Claude KALUBI et Sylvie ROCQUE. « Les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation des élèves qui ont des incapacités intellectuelles : rôle des perceptions, de la formation et du niveau de qualification des enseignants en adaptation scolaire », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 19, 2008, p. 72-79.
- CHALGHOUMI, Hajer. *Balises pour l'intervention avec les technologies auprès des élèves qui ont des incapacités intellectuelles*, thèse de doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, juillet 2011, 473 p.
- CHRÉTIEN, Danielle, Sylvie DUBOIS et Yolande THIBODEAU. « Au-delà des maux/des mots et des actions », dans *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action*, Tome 1, sous la direction de Hubert Gascon, et autres, Québec, Presses Inter Universitaires, 2006, p. 449.
- COOPER-DUFFY, Karena, et Daniel G. PERLMUTTER. « Developing Math and Science Skills in General Education Contexts », dans Diane M. Browder et Fred Spooner, *Teaching Language Arts, Math & Science to Students with Significant Cognitive Disabilities*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 2006, p. 245-265.
- COQUIDÉ-CANTOR, Maryline, et André GIORDAN. *L'enseignement scientifique à l'école maternelle*, Paris, Delagrave, 2002, 248 p.
- COURBOIS, Yannick. « Quelques éléments pour comprendre l'approche cognitive de la déficience intellectuelle », dans Hubert Gascon et autres, *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action*, Tome 2, Québec, Presses Inter Universitaires, 2006, p. 205-220.
- COURBOIS, Yannick, et Jean-Louis PAOUR. « Le retard mental », dans J. Lautrey (dir.), *Psychologie du développement et de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 2007, p. 377-406.
- COUTURE, Carole, Lise SAINT-LAURENT et Jocelyne GIASSEN. *La lecture au primaire auprès d'élèves présentant des retards de développement*, Québec, GREDD, 1997, 107 p.

- DAUTREBANDE, Laurence, et Nathalie NADER-GROSBOIS. « De l'autorégulation à l'estime de soi à l'adolescence : des concepts aux méthodologies », dans Nathalie Nader-Grosbois, *Régulation, autorégulation, dysrégulation*, Wavre, Mardaga, 2007, p. 212-219.
- DEVER, Richard B. *Habiletés à la vie communautaire : une taxonomie*, traduction sous la direction de Daniel Boisvert, Québec, Presses Inter Universitaires, 1997, 153 p.
- DIONNE Carmen, Jacques LANGEVIN et Sylvie ROCQUE. « Changement de paradigme en éducation », dans Serban Ionescu, *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle, Actes du III^e Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales*, Trois-Rivières, AIRHM, du 23 au 25 août 1993, p. 159-165.
- DIONNE Carmen, Jacques LANGEVIN, Jean-Louis PAOUR et Sylvie ROCQUE. « Le retard de développement intellectuel », dans Emmanuel Habimana et autres, *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1999, p. 317-347.
- DIONNE Carmen, Michel BOUTET et Francine JULIEN-GAUTHIER. « La nécessité d'une pratique spécialisée en soutien à la personne et à ses milieux de vie », dans Jean-Pierre Gagnier et Richard Lachapelle, *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle : participation plurielle et nouveaux rapports*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 39-95.
- DORÉ, Robert, Serge WAGNER et Jean-Pierre BRUNET. *Réussir l'intégration scolaire*, Montréal, Logiques, 1996, 256 p.
- DOYON, Johane. *Art dramatique et déficience intellectuelle : guide théorique et pratique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, 125 p.
- DROUIN, Caroline, Caroline GERMAIN, Jacques LANGEVIN et Sylvie ROCQUE. *Monergo, Guide d'enseignement d'un scénario de paiement prudent*, Montréal, Nouvelles, 1998, 113 p.
- DUBOIS Carine, Sylvie ROCQUE et Jacques LANGEVIN. « Vulnérabilité et intervention scolaire et sociale », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, Actes du colloque Recherche Défi 2000, p. 80-83.
- EL SHOURBAGI, Sahar, et Jacques LANGEVIN. « Identification d'habiletés alphabètes nécessaires à l'autonomie », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 16, n^{os} 1 et 2, 2005, p. 5-22.
- EI SHOURBAGI, Sahar. *Étude des besoins d'habiletés alphabètes des personnes qui ont des incapacités intellectuelles*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 2006, 226 p.
- FOUGEYROLLAS, Patrick. *Modèle de processus de production du handicap*, Québec, RIPPH, 1998.
- FOUGEYROLLAS, Patrick, et autres. *Processus de production du handicap PPH. Évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap, Guide de formation*, Québec, RIPPH, 2007, 286 p.
- GAGNIER, Jean-Pierre, et Richard LACHAPELLE. *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle : participation plurielle et nouveaux rapports*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002, 298 p.
- GASCON, Hubert, Jean-Robert POULIN, Jean-Jacques DETRAUX, Daniel BOISVERT et Marie-Claire HAELEWYCK. *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action, Tome 1*, Québec, Presses Inter universitaires, 2006, 562 p.
- GASCON, Hubert, Jean-Robert POULIN, Jean-Jacques DETRAUX, Daniel BOISVERT et Marie-Claire HAELEWYCK. *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action, Tome 2*, Québec, Presses Inter Universitaires, 2006, 515 p.
- GAUDREAU, Anne. *Échec en math? Dépistage et intervention auprès d'élèves à risque au préscolaire et au premier cycle*, Montréal, Hurtubise HMH, 2005, 232 p.

- GAUTHIER, Clermont, Steve BISSONNETTE et Mario RICHARD. « L'enseignement explicite », dans Vincent Dupriez et Gaétane Chapelle, *Enseigner*, Presses universitaires de France (coll. Apprendre), 2007, p. 107-116.
- GIASSON, Jocelyne. *La lecture. De la théorie à la pratique*, 2^e édition, Boucherville, Gaétan Morin, 2003, 398 p.
- GINGRAS, Lyne, Lorraine DE CHAMPLAIN et Michèle THÉROUX. *De l'oral à l'écrit*, Fonds de développement coopératif des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches, 2001, 81 p.
- GINGRAS Lyne, Jacynthe TURGEON, Danielle DUNBERRY, Claude GRIMARD et Constance LAMBERT. *De l'oral à l'écrit : guide d'intervention pour les élèves du 2^e et du 3^e cycle du primaire présentant des troubles langagiers*, document non publié, produit dans le cadre de la mesure 30052 du ministère de l'Éducation par les Services régionaux de soutien et d'expertise des régions de la Capitale-Nationale, de la Chaudière-Appalaches et de l'Estrie, 2004, 225 p.
- GIORDAN, André. *Une didactique pour les sciences expérimentales*, Paris, Belin, 1999, 240 p.
- GOUPIL Georgette. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 3^e édition, Boucherville, Gaétan Morin, 2007, 360 p.
- GOUPIL, Georgette. « Des périodes à risque pour des élèves à risque? », dans Carmen Dionne et Nadia Rousseau, *Transformation des pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 145-158.
- HABIMANA, Emmanuel, Louise S. ÉTHIER, Djaouida PETOT et Michel TOUSIGNANT. *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Boucherville, Gaétan Morin, 1999, 749 p.
- HAELEWYCK, Marie-Claire, et Nathalie NADER-GROSBOIS. « L'autorégulation : porte d'entrée vers l'autodétermination des personnes avec retard mental? », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 15, n^o 2, 2006, p. 173-186.
- HAELEWYCK, Marie-Claire, et Sandrine PALMADESSA. « Aide-moi à faire tout seul! Les stratégies d'autorégulation mises en place par des élèves présentant un retard mental en situation d'apprentissage », dans Nathalie Nader-Grosbois, *Régulation, autorégulation, dysrégulation*, Wavre, Mardaga, 2007, p. 189-200.
- HAELEWYCK, Marie-Claire, Yves LACHAPELLE et Daniel BOISVERT. « La qualité de vie », dans Marc J. Tassé et Diane Morin (dir.), *La déficience intellectuelle*, Boucherville, Gaétan Morin, 2003, p. 215-228.
- HESSELS-SCHLATTER, Christine. « Le développement des compétences dans le raisonnement abstrait chez les personnes présentant un retard mental modéré à sévère », *Pédagogie spécialisée*, vol. 1, 2006, p. 27-31.
- HIBON, Mireille. *L'enfant et sa planète. Sciences de la vie et de la terre*, Paris, Armand Colin, 1997, 160 p.
- HIBON, Mireille. *La physique est un jeu d'enfant. Activités d'éveil scientifique*, Paris, Armand Colin, 1996, 160 p.
- HOFF, Ulla, et Anne PARADIS. « Le défi de la communication pour l'élève qui présente des difficultés », *Vie pédagogique*, n^o 131, avril-mai 2004, p. 40-43.
- HORSTMEINER Deanna. *Teaching Math to People with Down Syndrome and Other Hands-On Learners. Basic Survival Skills*, 1^{re} édition, Bethesda, Woodbine House, 2004, 227 p.
- INSTITUT QUÉBÉCOIS DE LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE (IQDI). *Choisir et agir*, Montréal, IQDI, 2006, 75 p.
- IONESCU, Serban, Ghislain MAGEROTTE, Wilfrid PILON et Roger SALBREUX (dir). *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle, Actes du III^e Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales*, Trois-Rivières, AIRHM, du 23 au 25 août 1993, 467 p.

- IVIC, Ivan. « Lev S. Vygotsky (1896-1934) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO, vol. XXIV, n° 3/4, 1994, p. 793-820.
- JACQUET, Daniel. « Les TICE au service des apprentissages des élèves handicapés mentaux. De l'outil spécifique à l'utilisation spécifique des outils », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 43, 2008, p. 45-56
- JONNAERT, Philippe, Johanne BARRETTE, Domenico MASCIOTRA et Mane YAYA. *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »*, Genève, Bureau international d'éducation de l'UNESCO, 2006, 25 p.
- JUHEL Jean-Charles, *La déficience intellectuelle. Connaître, comprendre, intervenir*, Saint-Nicolas, Presses de l'Université Laval, 1997, 395 p.
- KALUBI, Jean-Claude, France BEAUREGARD et Sylvie HOUDE. *Pratiques d'intervention et pratiques novatrices en déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement*, Recension d'écrits, Rapport de recherche, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, Université de Sherbrooke, 2008, 126 p.
- LACHAPELLE, Yves, et Michael L. WEHMEYER. « L'autodétermination », dans Marc J. Tassé et Diane Morin (dir.), *La déficience intellectuelle*, Boucherville, Gaëtan Morin, 2003, p. 203-214.
- LACHAPELLE, Yves, Dany LUSSIER-DESROCHERS, Caroline BOUCHER et Pierre NOLIN. « TIC, incapacités intellectuelles et autodétermination », dans Jacques Viens, Jacques Langevin, Marjolaine Saint-Pierre et Sylvie Rocque, *Pour des technologies accessibles aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation*, Montréal, Nouvelles, 2012, 270 p.
- LANGEVIN, Jacques, Carmen DIONNE et Sylvie ROCQUE. « Incapacités intellectuelles. Contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention », dans Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger, *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 173-203.
- LEGENDRE-BERGERON, Marie-Françoise. *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1980, 238 p.
- LEGENDRE Marie-Françoise. « Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation », *Revue de l'AQEFLS*, 2001, vol. 23, n° 1, p. 12-30.
- LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin, 2005, 1554 p.
- LUSSIER-DESROCHERS, Dany, Yves LACHAPELLE, Hélène PIGOT et Jérémy BEAUCHET. « Des habitats intelligents pour promouvoir l'autodétermination et l'inclusion sociale », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 18, 2007, p. 53-64.
- MONFORT Marc, Adoración JUÁRES et Isabelle MONFORT JUÁRES. *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Madrid, Entha, 2005, 173 p.
- NADER-GROSBOIS, Nathalie. *Régulation, autorégulation, dysrégulation*, Wavre, Mardaga, 2007, 333 p.
- NADON, Yves. *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 2002, 169 p.
- ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} année à la 8^e année*, 2005.
- PANNETIER, Évelyne. *Comprendre et prévenir la déficience intellectuelle*, Québec, Multi-Mondes, 2009, 320 p.
- PARÉ, Mélanie, et Nathalie S. TRÉPANIER. « Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir », dans Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger, *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 2^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 287-328.
- PERRENOUD, Philippe. « Construire des compétences, tout un programme! », *Vie pédagogique*, n° 112, septembre-octobre 1999, p. 16-20.

- PETERSON MILLER, Susan. *Validated Practices for Teaching Students with Diverse Needs and Abilities*, 2^e édition, New Jersey, Pearson Education, Upper Saddle River, 2009, 613 p.
- PIAGET Jean. *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Suisse, Delachaux et Niestlé, 1971, 342 p.
- PIAGET Jean. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Suisse, Delachaux et Niestlé, 1998, 370 p.
- POIRIER Louise. *Enseigner les mathématiques au primaire, notes didactiques*, Saint-Laurent, ERPI, 2001, 189 p.
- PRENOVEAU, Jocelyne. *Cultiver le goût de lire et d'écrire. Enseigner la lecture et l'écriture par une approche équilibrée*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 2007, 214 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉLÉMENTAIRE ET DU SECONDAIRE. *Programme d'études des classes d'enfants déficients*, Service d'information du ministère de l'Éducation, 1968, 386 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉLÉMENTAIRE ET DU SECONDAIRE. *Programme d'études, primaire, Formation personnelle et sociale*, Québec, 1983, 271 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études adaptés : français, mathématique, sciences humaines, enseignement primaire*, Québec, 1996, 129 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études adaptés, Démarche éducative favorisant l'intégration sociale (DEFIS), Enseignement secondaire*, Québec, 1996, 116 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles (PACTE) – Enseignement secondaire*, Québec, 1997, 85 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme, Énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, 40 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 1999, 51 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, 2002, 59 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, 2003, 68 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme scolaire*, Québec, 2003, 56 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, Québec, 2004, 44 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 2006, 362 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle, Québec, 2006, 631 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES. *Programme de la formation de base commune. Français, langue d'enseignement*, Québec, 2005, 455 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES. *Cadre théorique, Curriculum de la formation générale de base*, version provisoire, mai 2005, 45 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES. *Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences*, version provisoire, 2005, 14 p.

- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.
Situations d'apprentissage et d'évaluation. Guide d'information, Intégration linguistique, scolaire et sociale, enseignement secondaire, 2007, 21 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT,
DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES.
Programme de la formation de base commune, Québec, 2007, 77 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT,
DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES.
Programme de la formation de base commune, Mathématique, Québec, 2007, 315 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT,
DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES.
Programme de la formation de base commune, Pratiques de consommation, Québec, 2007, 59 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT,
DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES.
Programme de la formation de base commune, Santé, Québec, 2007, 79 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT,
DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES.
Programme de la formation de base commune, Vie personnelle et relationnelle, Québec, 2007, 57 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT,
DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES.
Programme de la formation de base commune, Collectivité et culture, Québec, 2007, 77 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT,
DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES.
Relation avec l'environnement, Québec, 2007, 59 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.
Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes – Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, Québec, 2003, 34 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.
Rencontre des partenaires en éducation, Document d'appui à la réflexion, Québec, 25 octobre 2010, 65 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT,
Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du plan d'intervention, Québec, 2011, 12 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT,
Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde, 2011, 74 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.
Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire, Québec, 2012, 18 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.
Guide de soutien en évaluation des apprentissages pour le Programme éducatif CAPS – Compétences axées sur la participation sociale, 2015, 23 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX,
CONSEIL DE LA SANTÉ ET DU BIEN-ÊTRE. *La participation comme stratégie de renouvellement du développement social*, Québec, 1997, 119 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX.
La prévention du sida et des autres MTS, dans une perspective d'éducation à la sexualité chez les élèves présentant une déficience intellectuelle, Québec, 1999, 224 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX.
Trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité, Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes, Direction des communications, Québec, 2003, 33 p.
- QUÉBEC, OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (OPHQ). *Les approches adaptatives et inclusives visant l'intégration scolaire, professionnelle et sociale des personnes handicapées*, Drummondville, 2006, 30 p.

- QUÉBEC, OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (OPHQ). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*, Drummondville, 2009, 69 p.
- RICHARD Mario, et Steve BISSONNETTE. « Le danger qui guette la réforme de l'éducation québécoise : confondre les apprentissages scolaires avec les apprentissages de la vie », *Vie pédagogique*, n° 123, avril-mai 2002, p. 45-49.
- RIGAL, Robert. *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, 504 p.
- RIVIÈRE, Vinca. *Analyse du comportement appliquée à l'enfant et à l'adolescent*, Villeneuve, Presses universitaires du Septentrion, 2006, 326 p.
- ROCQUE, Sylvie, Jacques LANGEVIN, Caroline DROUIN et Jocelyne FAILLE. *De l'autonomie à la réduction des dépendances*, Montréal, Nouvelles, 1999, 107 p.
- ROUSSEAU, Nadia, et Stéphanie BÉLANGER. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, 402 p.
- ROUSSEAU, Nadia. *La pédagogie de l'inclusion scolaire, 2^e édition, Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, 468 p.
- SAINT-LAURENT, Lise. « Programmes éducatifs à l'intention des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère », dans Serban Ionescu et autres (dir.), *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle, Actes du III^e Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales*, Trois-Rivières, AIRHM, du 23 au 25 août 1993, p. 153-158.
- SAINT-LAURENT, Lise. *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*, Montréal, Logiques, 1994, 281 p.
- SALE, Paul, et James E. MARTIN. « Self-Determination », dans Paul Wehman et John Kregel, *Functional Curriculum for Elementary, Middle, and Secondary Age Students with Special Needs*, Austin, Pro-Ed, 1997, p. 43-67.
- SANDS, Deanna, et Michael L. WEHMEYER, « Teaching Goal Setting and Decision Making to Students with Developmental Disabilities », dans Michel L. Wehmeyer et Martin Agran, *Mental Retardation and Intellectual Disabilities, Teaching Students Using Innovative and Research-Based Strategies*, Boston, Pearson Custom Publishing, AAMR, 2005, p. 273-296.
- SERVICE RÉGIONAL DE SOUTIEN ET D'EXPERTISE EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE ET EN TROUBLES ENVAHISSANTS DU DÉVELOPPEMENT. *S.O.S.com. : situations d'observations structurées de la communication*, Montérégie, SCRASSC, 2002, 138 p.
- SOUSA, David A. *Un cerveau pour apprendre... différemment. Comprendre comment fonctionne le cerveau des élèves en difficulté pour mieux leur enseigner*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006, 172 p.
- SOUSA, David A. *Un cerveau pour apprendre à lire. Mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour enseigner la lecture plus efficacement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2009, 223 p.
- SOUS-COMITÉ RÉGIONAL DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES (SCRASSC). *M'impliquer, communiquer et réussir dans ma classe langage. Guide d'intervention en classe langage*, Montérégie, SCRASSC, 2003, 111 p.
- SPOONER, Fred, Warren DI BIASE et Ginevra COURTADE-LITTLE. « Science Standards and Functional Skills, Finding the Links », dans Diane M. Browder et Fred Spooner, *Teaching Language Arts, Math. & Science to Students with Significant cognitive Disabilities*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 2006, p. 229-243.
- TARDIF, Jacques, et Annie PRESSEAU. « Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 108, septembre-octobre, 1998, p. 39-44.

- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1992, 474 p.
- TASSÉ, Marc J., et Diane MORIN. *La déficience intellectuelle*. Boucherville, Gaëtan Morin, 2003, 433 p.
- TASSÉ, Marc J., Diane MORIN et Marjorie AUNOS. « Le rôle de la motivation sur les comportements adaptatifs », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, mai 2003, p. 68-72.
- TREMBLAY, Mireille. « De l'exclusion à la participation démocratique des personnes présentant une déficience intellectuelle », dans Jean-Pierre Gagnier et Richard Lachapelle, *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle : participation plurielle et nouveaux rapports*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 17-38.
- TREMBLAY, Mireille. « Une nouvelle expertise pour l'intégration sociale et démocratique des personnes », Actes du colloque Recherche Défi, *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, mai 2005, p. 32-35.
- TREMBLAY, Mireille, and Yves LACHAPELLE. «Participation sociale et démocratique des usagers à la planification et à l'organisation des services.» dans GASCON, Hubert et autres. *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action*, Tome 1, 2006, p. 77-86.
- WEHMEYER Michael L. « Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-Examining Meanings and Misinterpretations », *Research and Practice in Severe Disabilities*, vol. 30, n° 3, 2005, p. 113-120.
- WEHMEYER, Michael L., Deanna J. SANDS, Earle H. KNOWLTON et Elizabeth B. KOZLESKI. *Teaching Students with Mental Retardation: Providing Access to the General Curriculum*, Baltimore, Paul H. Brooks Publishing, 2002, 308 p.
- WOLFE, Pamela S., et Wendy A. HARRIOTT. « Functional Academics », dans Paul Wehman et John Kregel, *Functional Curriculum for Elementary, Middle, and Secondary Age Students with Special Needs*, Austin, Pro-Ed, 1997, p. 69-103.

Documents électroniques

BONJOUR, Audray. « Premier aperçu sur les technologies informatiques adaptées au handicap mental : état des lieux », *Bien vieillir*, [En ligne], mai 2010. <http://bien.vieillir.perso.neuf.fr/informatique-et-hcp.mental.htm> (Consulté le 14 janvier 2014).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, [En ligne], mars 2007. www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html (Consulté le 14 janvier 2014).

DUMAS, Benoit. *Caractéristiques cognitives et affectives de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère*, [En ligne], Service régional de soutien et d'expertise à l'intention des élèves présentant une déficience intellectuelle légère, 2005, région de Montréal. <http://www.patrickjdaganaud.com/4.4-INEE%20CATASTROPHES/FORMATION-INTERVENTION/D%C9FICIENCE%20INTELLECTUELLE/DIL-caracteristiques.pdf> (Consulté le 14 janvier 2014).

HORTH, Raynald. *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*, [En ligne], juillet 1998. <http://patrickjdaganaud.com/1-FFE%20413/1-HISTOIRE%20DU%20SYST%C8ME%20SCOLAIRE/Histoire%20de%20l'adaptation%20scolaire%20au%20Qu%20E9bec%5B1%5D.pdf> (Consulté le 14 janvier 2014).

LA MAIN À LA PÂTE. *Enseigner les sciences à l'école maternelle et élémentaire*, [En ligne], 5 mars 2005. <http://www.lamap.fr/> (Consulté le 14 janvier 2014).

PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences*, [En ligne], 2000. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html (Consulté le 14 janvier 2014).

PERRENOUD, Philippe. *Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétence?*, [En ligne], 1995. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html (Consulté le 14 janvier 2014).

QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, Éditeur officiel du Québec, [En ligne]. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html (Consulté le 17 janvier 2014).

QUÉBEC. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Éditeur officiel du Québec, [En ligne]. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R8.HTM (Consulté le 17 janvier 2014).

QUÉBEC. *Service national du RÉCIT en adaptation scolaire*. <http://www.recitadaptscol.qc.ca> (Consulté le 14 janvier 2014).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Progression des apprentissages au primaire*, [En ligne], 2009. <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/> (Consulté le 17 janvier 2014).

STEINER, Gerhard, et Heidi STEINER. *Le processus de l'apprentissage*, [En ligne], 2008. http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01528/01538/index.html?lang=fr&download=NHZLpZeg7t,lnp6I0NTU042I2Z6ln1ae2IZn4Z2qZpnO2YUq2Z6gpJCDd4F3fmy162epYbg2c_JjKbNoKSn6A-- (Consulté le 14 janvier 2014).

WEHMEYER, Michael L. « L'autodétermination », *Encyclopédie internationale multilingue de la réadaptation*, [En ligne], 2010, J. H. Stone et M. Blouin. <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/34/> (Consulté le 14 janvier 2014).



**Éducation,
Enseignement
supérieur
et Recherche**

