

PROGRAMME ÉDUCATIF CAPS

COMPÉTENCES AXÉES SUR LA PARTICIPATION SOCIALE

Programme éducatif CAPS-I

destiné aux élèves âgés de 6 à 15 ans

Coordination de la production et édition

Direction de l'adaptation scolaire
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire

Collaboration à la rédaction

Caroline Drouin, consultante en adaptation scolaire
Pierrette Jalbert, consultante en évaluation des apprentissages

Collaboration spéciale

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

Remerciements

Nous remercions toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de ce programme éducatif. Nous adressons des remerciements particuliers aux personnes-ressources des services régionaux de soutien et d'expertise en déficience intellectuelle qui ont contribué à son élaboration, de même qu'aux nombreux enseignants et enseignantes qui ont pris part aux différentes étapes de la production de ce document.

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications

Pour tout renseignement, s'adresser à l'endroit suivant :
Renseignements généraux
Direction des communications

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

1035, rue De La Chevrotière, 28^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 643-7095
Sans frais : 1 866 747-6626

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

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

ISBN 978-2-550-78330-5 PDF

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2019

17-00085

Message du ministre



L'école québécoise est inclusive, elle favorise le développement global de tous ses élèves. Ainsi, les élèves de 6 à 15 ans présentant une déficience intellectuelle doivent recevoir une formation et des services adaptés à leurs besoins. Le Programme éducatif CAPS-I – Compétences axées sur la participation sociale privilégie un apprentissage adapté à la réalité des jeunes, tout en assurant le développement de leurs compétences générales pour les amener à participer de façon optimale à la vie en société.

Au sein de l'équipe-école, les enseignants et les intervenants sont appelés à travailler dans un esprit de collaboration. L'objectif poursuivi est de mettre en place des conditions optimales permettant à tous les élèves de poursuivre leurs apprentissages et le développement de comportements autodéterminés, tout en tenant compte de leurs besoins et leurs capacités.

Les parents jouent bien évidemment un rôle de choix dans la démarche éducative des jeunes. En partageant des visées communes d'autodétermination et de participation sociale, la famille et l'école s'assurent que le jeune atteigne son plein potentiel.

Le programme éducatif CAPS-I est le fruit de plusieurs années de travail. La version 2019 du document est le résultat des efforts conjugués d'enseignants, de conseillers pédagogiques, de personnes-ressources des services régionaux de soutien et d'expertise, de chercheurs et de professionnels du domaine de l'éducation. Les commentaires formulés par ces intervenants ont enrichi le programme pour faciliter sa mise en œuvre dans les différentes classes du Québec, peu importe l'organisation des services.

Continuons à travailler ensemble pour contribuer à accroître la capacité des jeunes présentant une déficience intellectuelle à occuper la place qui leur revient dans la société!

JEAN-FRANÇOIS ROBERGE

Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

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-I – Compétences axées sur la participation sociale* s'adresse aux élèves âgés de 6 à 15 ans qui présentent une déficience intellectuelle moyenne à sévère¹ 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 élèves². 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 du *Programme éducatif CAPS-II – Compétences axées sur la participation sociale*, 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. En dernier lieu, ce chapitre présente les éléments constitutifs et prescrits du programme éducatif CAPS-I que sont les domaines de vie, les compétences et les éléments d'apprentissage.

L'explication des cinq domaines de vie et des cinq compétences du programme est fournie au deuxième chapitre. Pour illustrer les liens entre les domaines de vie et les compétences, des exemples sont proposés.

-
1. Pour obtenir plus de détails sur les degrés de sévérité de la déficience intellectuelle, on peut consulter l'article 1 de l'annexe II du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Dans le programme éducatif CAPS-I, le terme « sévère » est utilisé au même titre qu'est employé le terme « grave » dans les documents de référence de l'Association américaine de psychiatrie et de l'Organisation mondiale de la santé (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *DSM-5, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, 5^e édition, 2013; ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, *CIM-10 / ICD-10, Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement : descriptions cliniques et directives pour le diagnostic*, 10^e révision, Paris, Elsevier Masson, 1993, 305 p.).
 2. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 1999, 51 p.

Enfin, c'est dans le troisième chapitre que sont présentés les éléments d'apprentissage, qui sont regroupés dans sept matières. Les éléments d'apprentissage à faire acquérir à chaque élève sont sélectionnés dans ce répertoire pour l'aider à développer les compétences du programme.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1 – Présentation du Programme éducatif CAPS-I

Un programme éducatif renouvelé	3
Le contexte	3
Les élèves présentant une déficience intellectuelle : une définition	5
La triple mission pour tous	5
Instruire	6
Socialiser	6
Qualifier.....	6
La participation sociale : une finalité	6
Autodétermination	7
Orientations du programme éducatif CAPS-I	9
La réussite pour tous	9
Une réussite à la mesure de chacun	9
La réussite officielle de la scolarité	9
Une formation modulée selon les besoins et les capacités des élèves	10
Une formation centrée sur le développement de compétences	10
Une évaluation au service de l'apprentissage	12
Des pratiques éducatives à privilégier	12
Des pratiques d'accompagnement	13
Des pratiques collaboratives.....	13
Des pratiques de transition.....	14
Des pratiques pédagogiques	14

Éléments constitutifs du programme éducatif CAPS-I	16
Les domaines de vie et les compétences	16
Les éléments d'apprentissage de chaque matière	16
Les éléments prescrits.....	17

Chapitre 2 – Les domaines de vie et les compétences

Présentation des domaines de vie	21
Présentation des compétences	24

Compétence 1 – Communiquer

Sens de la compétence.....	25
Composantes et critères d'évaluation	26

Compétence 2 – Exploiter l'information

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

Compétence 3 – Interagir avec son milieu

Sens de la compétence.....	33
Composantes et critères d'évaluation	34

Compétence 4 – Agir avec méthode

Sens de la compétence.....	37
Composantes et critères d'évaluation	38

Compétence 5 – Agir de façon sécuritaire

Sens de la compétence.....	41
Composantes et critères d'évaluation	42

Chapitre 3 – Les éléments d'apprentissage de chaque matière

Présentation	47
Français, langue d'enseignement	51
Communication orale	53
Lecture.....	56
Écriture	59
Mathématique.....	63
Arithmétique.....	65
Mesure	67
Géométrie.....	69
Espace	70
Temps.....	71
Argent	72
Science	75
Monde de la matière	77
Terre et espace	79
Monde du vivant	80
Technologies de l'information et de la communication	85
Outils technologiques	87
Stratégies.....	89
Éducation physique et à la santé.....	93
Savoirs.....	95
Savoir-faire moteur.....	96
Savoir-être	99
Arts.....	103
Art dramatique	105
Arts plastiques	107
Danse	108
Musique	110

Vie en société	115
Relations interpersonnelles et organisation sociale	117
Saines habitudes de vie	120
Sécurité	122
Consommation	124
Sexualité	125

Bibliographie	126
----------------------------	-----

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

Éléments constitutifs du programme éducatif CAPS-I	143
--	-----

CHAPITRE 1

Un programme éducatif renouvelé

Un programme éducatif renouvelé

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. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur 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 la politique éducative *L'école, tout un programme*³ (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 reconnaissance⁴ ». En précisant des voies d'action à privilégier pour atteindre cet objectif, la Politique de l'adaptation scolaire convie les intervenants scolaires et les partenaires concernés à accompagner les enfants et les jeunes vers la réussite, dans le respect des différences individuelles. En 2017, la Politique de la réussite éducative, *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*⁵, affirme l'importance de viser l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous, de créer un milieu inclusif propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite ainsi que de mobiliser les acteurs et les partenaires pour favoriser la réussite des élèves.

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 et en leur offrant une éducation de qualité dans une

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

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

5. *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir, Politique de la réussite éducative*, 82 p.

optique d'égalité des chances⁶. De plus, la préoccupation partagée par un nombre croissant de personnes, de groupes et d'organismes selon laquelle les personnes 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*⁷, 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 scolaire⁸ »; 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 élèves⁹ ». 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 sévère¹⁰ 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-I 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 pédagogique¹¹. 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.

-
6. 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, p. 14.
 7. QUÉBEC, OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (OPHQ), *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*, Drummondville, 2009, 69 p.
 8. 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.

9. *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3, art. 235.

10. Pour obtenir plus de détails sur les degrés de sévérité de la déficience intellectuelle, on peut consulter l'article 1 de l'annexe II du Régime pédagogique. Dans le programme éducatif CAPS-I, le terme « sévère » est utilisé au même titre que le terme « grave » employé dans les documents de référence de l'Association américaine de psychiatrie et de l'Organisation mondiale de la santé (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *DSM-5, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, 5^e édition, 2013; ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, *CIM-10 / ICD-10, Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement : descriptions cliniques et directives pour le diagnostic*, 10^e révision, Paris, Elsevier Masson, 1993, 305

11. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, art. 23.2.

Le programme éducatif CAPS-I 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 de manière à participer à la société, à la mesure de leurs capacités.

Les élèves présentant une déficience intellectuelle : une définition¹²

Le programme éducatif CAPS-I 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 ans¹³. » 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

12. 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.

13. 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, Trois-Rivières, Consortium national de recherche sur l'intégration sociale, 2011, p. 1.

habiletés conceptuelles (langage, lecture, concepts de temps et d'argent, etc.), aux habiletés sociales (capacité d'assumer des responsabilités, respect des règles, relations interpersonnelles, etc.) et aux habiletés pratiques (soins personnels, activités de la vie quotidienne, maintien d'un environnement sécuritaire, etc.).

La triple mission pour tous

La mission poursuivie par l'école est celle d'instruire, de socialiser et de qualifier tous les élèves¹⁴, 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 professionnelle¹⁵. » Une démarche concertée pour l'élaboration du plan d'intervention¹⁶ 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.

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

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

16. *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, 44 p.

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.

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 collectivité¹⁷ ».

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.

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

L'école rend compte des résultats obtenus à ses parents et au 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 élèves¹⁸. Le présent programme prépare le jeune à poursuivre ses apprentissages dans le Programme éducatif CAPS-II, programme destiné aux élèves de 16 à 21 ans dans le but d'obtenir une attestation de compétences, le cas échéant.

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-I oriente l'action pédagogique en vue d'accroître, de façon progressive, la participation sociale des jeunes.

La littérature sur la participation sociale présente une conception renouvelée de cette notion¹⁹. Selon le modèle axé sur le processus de production du handicap²⁰, « la participation sociale se veut le résultat des influences multiples entre les caractéristiques d'une personne et les éléments de l'environnement physique et

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

19. 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.

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

social²¹ ». Ce modèle fait référence à la capacité des gens à accomplir 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 individuelle d'agir en citoyen responsable²². La participation sociale peut, par ailleurs, s'exprimer de différentes façons 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 facilitateurs²³ permettant à l'ensemble des élèves, à ceux présentant une déficience intellectuelle comme à 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.

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

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

23. 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.).

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-I s'appuie sur le développement des compétences des élèves pour les amener à participer de façon optimale à la vie en société.

Autodétermination

La participation sociale suppose 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 indus²⁴ ». Un comportement autodéterminé implique la présence de quatre caractéristiques essentielles : l'autonomie, l'autorégulation, l'autoréalisation et l'*empowerment* psychologique.

Promouvoir l'autodétermination fait appel nécessairement au développement de l'autonomie. En effet, l'école peut influencer l'environnement de l'élève en favorisant chez lui 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 autrui²⁵ ». Ainsi, 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

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

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

des décisions ainsi que d'accomplir des tâches de la vie courante. Le milieu scolaire doit encourager le développement de la prise de décision autant que celui de l'exécution d'activités ou de tâches. Être autonome ne signifie pas tout faire ou tout décider seul; l'interdépendance est plutôt visée. Cette conception de l'autonomie met également en avant la possibilité d'accomplir une tâche ou une activité d'une manière différente à l'aide d'habiletés alternatives, de dispositifs, d'outils technologiques ou d'aménagements du milieu.

Dans une optique constructive et optimiste, le développement de l'autonomie des personnes présentant une déficience intellectuelle s'effectue en réduisant graduellement leur dépendance à l'égard des autres.

En plus de développer son autonomie, le jeune acquiert un comportement autodéterminé en apprenant :

- à s'observer, à s'évaluer, à se valoriser, à s'adapter aux changements, à anticiper les résultats de ses actions et à se fixer des buts réalistes (autorégulation);
- à se connaître, à prendre connaissance de ses forces et de ses limites pour maximiser son développement personnel (autoréalisation);
- à défendre ses droits, à résoudre des problèmes, à développer sa perception d'un contrôle sur sa vie et à accroître son sentiment d'efficacité personnelle (*empowerment* psychologique)²⁶.

La personne autodéterminée s'implique davantage dans sa propre vie afin d'en devenir un véritable acteur. Pour y arriver, elle doit progresser dans un environnement qui lui fournit des expériences de vie variées et enrichissantes.

Le programme éducatif CAPS-I 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.

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

Orientations du programme éducatif CAPS-I

Dans la perspective d'une éducation de qualité, le programme éducatif CAPS-I 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 : une réussite à la mesure de chacun et la réussite officielle de la scolarité.

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 scolaire. 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 reconnaît comme étant partie prenante des actions éducatives qui le concernent.

La réussite officielle de la scolarité

La réussite de la scolarité se traduit par une reconnaissance officielle transmise par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 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 CAPS-II destiné aux élèves de 16 à 21 ans.

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. Dans le plan d'intervention, il importe de formuler des exigences claires, concrètes et réalistes. Une évaluation rigoureuse et continue des progrès de l'élève est essentielle pour faire les choix appropriés et 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 complémentaires²⁷ 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-I, 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.



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

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 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 l'élève peut faire appel de même que les outils et le matériel mis à sa 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.

Le concept de compétence comporte 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 les amener à pallier leurs difficultés d'adaptation et leur permettre de développer leur plein potentiel.

La notion de compétence renvoie à la capacité de transfert des apprentissages, qui suppose que l'élève pourra réinvestir ceux-ci efficacement dans des contextes variés. Pour ce faire, l'élève apprend à exercer ses compétences dans des contextes dits habituels, où il connaît les personnes qui interagissent avec lui ainsi que l'environnement physique. Au fur et à mesure qu'il développe ses compétences, il importe toutefois de lui donner des occasions de les exercer dans des contextes dits

familiers, où il connaît moins les personnes qui interagissent avec lui ou l'environnement physique. Permettre à l'élève d'exercer ses compétences dans des contextes variés constitue un moyen efficace de favoriser le transfert des apprentissages et d'accroître la participation sociale.

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 connaissances, de stratégies, de procédures et de techniques présentées au troisième chapitre du présent programme.

De façon progressive et avec le soutien de l'enseignant, les élèves développent les compétences du programme éducatif CAPS-I en identifiant et en utilisant les ressources appropriées pour accomplir adéquatement des tâches de complexité variée dans diverses situations et en ajustant leurs actions pour tenir compte des contraintes rencontrées.

Une évaluation au service de l'apprentissage

La Politique d'évaluation des apprentissages²⁸ (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 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 – Programme éducatif CAPS-I*²⁹ 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 aura 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.

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

29. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Guide de soutien en évaluation des apprentissages – Programme éducatif CAPS-I – Compétences axées sur la participation sociale*, Québec, 2017, 45 p.

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 confié³⁰ ». Dans le respect de ce droit, le programme éducatif CAPS-I met en lumière quelques pratiques reconnues, susceptibles d'aider les élèves à se mobiliser de façon active dans le développement de leurs 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 favorable au développement des compétences.

30. *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 éducative³¹. 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 sociaux³² 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.

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

32. 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 qualité qui répondent aux besoins des élèves à différentes étapes de leur formation est indispensable. Qu'il s'agisse de la transition du préscolaire vers le primaire ou du passage entre le primaire et le secondaire³³, 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 éducatif CAPS-II 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)³⁴.

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

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 apprentissage³⁵ ». Elle invite l'enseignant à effectuer des choix parmi les éléments d'apprentissage 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 suivante, offre 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. 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.

34. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)*, Québec, 2018, 24 p.

35. Mélanie PARÉ et Nathalie S. TRÉPANIER, « Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir », dans Nadia Rousseau, *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 éducative³⁶

Planifier et présenter des activités d'apprentissage significantes	Prévoir des activités de transfert des apprentissages
▪ Proposer des activités d'apprentissage qui sont dans la zone proximale de développement de l'élève ▪ Proposer des tâches significantes ayant des retombées utiles, fonctionnelles et immédiates ▪ Exploiter les domaines de vie pour offrir des situations authentiques et significantes ▪ 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 et les sources de distraction ▪ 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'exercice de la compétence ▪ 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 besoins 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 ▪ Proposer des stratégies alternatives	▪ 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 ▪ 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

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

Éléments constitutifs du programme éducatif CAPS-I

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. Le programme éducatif CAPS-I comprend des domaines de vie à exploiter et des compétences à développer auprès des jeunes ainsi que des éléments d'apprentissage de chaque matière à enseigner.

Les domaines de vie et les compétences

Les domaines de vie ont pour objectif d'amener l'élève à établir des liens entre leurs apprentissages scolaires et les situations de leur vie quotidienne. Ils contribuent à donner du sens à ce que les élèves apprennent en classe. Ils permettent d'ancrer les apprentissages dans des situations concrètes et peuvent ainsi amener les élèves à généraliser leur 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;
- Déplacements.

Le programme éducatif CAPS-I 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;
- Interagir avec son milieu;
- Agir avec méthode;
- Agir de façon sécuritaire.

Les éléments d'apprentissage de chaque matière

Les éléments d'apprentissage sont 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. Les éléments d'apprentissage représentent, quant à eux, des ressources indispensables au développement et à l'exercice des compétences.

Le répertoire des éléments d'apprentissage 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 situations d'apprentissage propres à son âge chronologique et des moyens lui permettant de s'acquitter convenablement des tâches proposées, tout en tenant compte de ses caractéristiques cognitives.

Les éléments prescrits

Le programme éducatif CAPS-I est un repère commun pour les divers intervenants scolaires. Ceux-ci doivent en respecter les grandes orientations et se conformer aux visées de formation qu'il privilégie. Les éléments prescrits énumérés ci-dessous font référence à ce que l'enseignant doit couvrir chaque année :

- Les domaines de vie;
- Les compétences;
- Les matières.

Le caractère prescrit ne s'applique pas de la même façon à toutes les dimensions du programme. Les cinq compétences sont des objets d'apprentissage et d'évaluation pour tous les élèves. Les échelles de niveaux de compétence permettent de situer le niveau atteint par les élèves pour chaque compétence et leur utilisation est obligatoire. Les cinq domaines de vie doivent être exploités à l'école. Ils sont pris en compte de façon intégrée dans les situations d'apprentissage proposées aux élèves. Les sept matières sont enseignées chaque année, car chacune contribue à accroître la participation des jeunes à la vie en société. En ce qui a trait aux éléments d'apprentissage de chaque matière, il importe de choisir ceux qui permettent à l'élève de développer ses compétences, en tenant compte de ses besoins et de ses

capacités. Par conséquent, il n'est pas exigé de couvrir l'ensemble des éléments d'apprentissage.

La figure 1 offre un schéma des éléments constitutifs³⁷ du programme éducatif CAPS-I. Les domaines de vie et les compétences ainsi que les éléments d'apprentissage seront présentés de façon détaillée dans les chapitres suivants.

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

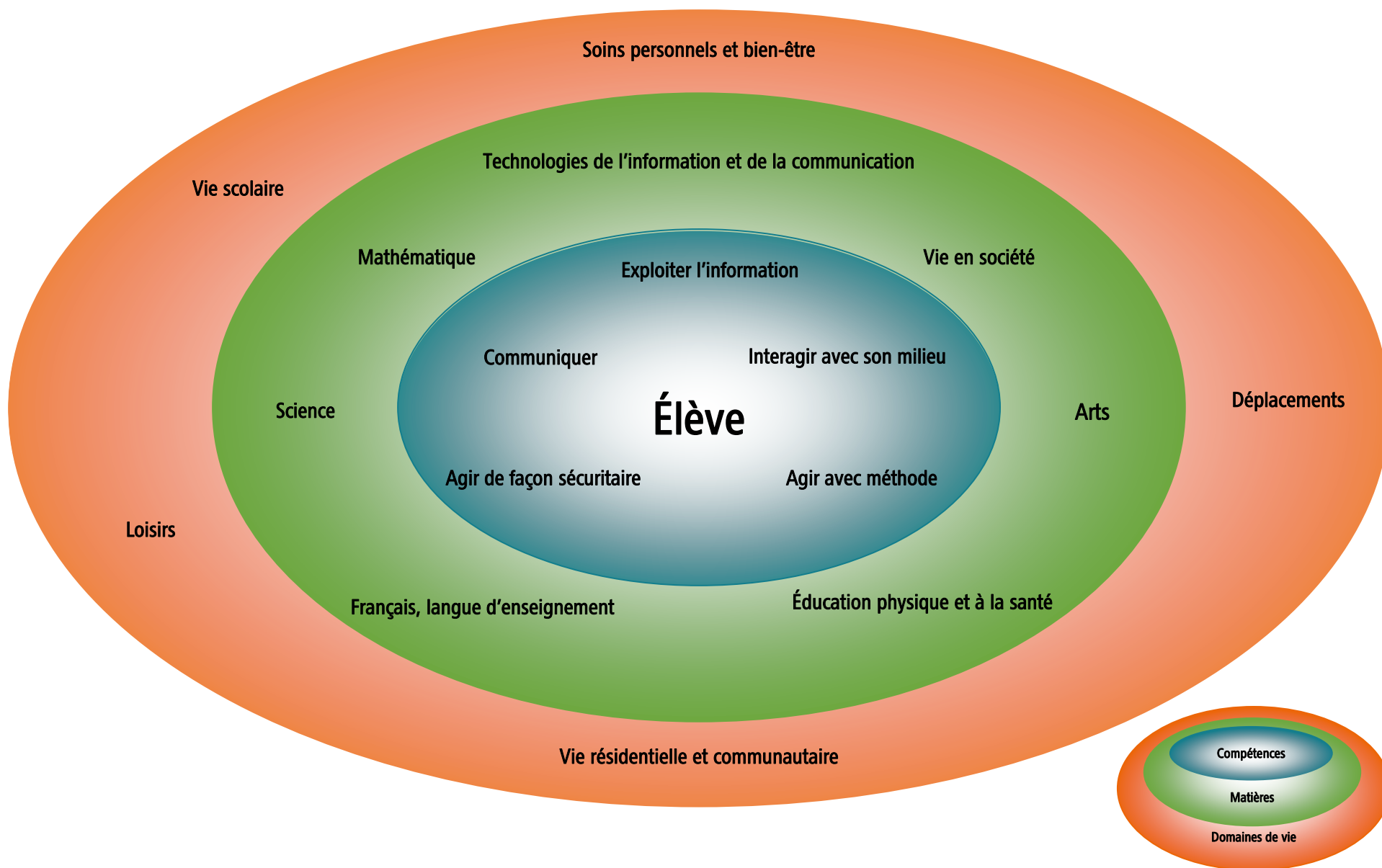


FIGURE 1 – Schéma des éléments constitutifs du programme éducatif CAPS-I

CHAPITRE 2

Les domaines de vie et les compétences

Présentation des domaines de vie

Dans le programme éducatif CAPS-I, les domaines de vie ont pour objectif d'amener les élèves à établir des liens entre leurs apprentissages scolaires et les situations de leur vie quotidienne. Les cinq domaines de vie sont exploités à l'école dans les situations d'apprentissage, à l'intérieur desquelles les élèves peuvent mettre en application leurs connaissances et exercer leurs compétences. Tous les domaines de vie sont importants puisqu'ils préparent les élèves à la vie en société. Ils donnent du sens aux apprentissages, soutiennent la motivation et favorisent le transfert.

Les domaines de vie suivants³⁸ semblent faire consensus chez plusieurs chercheurs et professionnels travaillant auprès des personnes présentant une déficience intellectuelle.

- **La vie scolaire** : les situations de la vie courante issues de ce domaine de vie sont 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** : les situations de la vie courante issues de ce domaine de vie sont liées aux besoins fondamentaux et au maintien d'une bonne santé physique et mentale. Par exemple, les élèves peuvent apprendre à se laver, à manger, à s'habiller, à prendre soin de leur santé physique et psychologique, à avoir une vie affective, sexuelle et spirituelle ou à entretenir des relations personnelles avec des amis et leur famille.
- **Les loisirs** : les situations de la vie courante issues de ce domaine de vie sont liées à la pratique d'activités qui apportent plaisir et détente. 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. Les activités de loisirs proposées à l'élève sont variées et doivent tenir compte de ses goûts et de ses champs d'intérêt. Par exemple, ils peuvent pratiquer les activités suivantes ou s'initier à de telles activités : jeux, sports, musique, danse, peinture. De plus, ils peuvent entretenir des relations harmonieuses avec les autres dans leurs loisirs.
- **La vie résidentielle et communautaire** : les situations de la vie courante issues de ce domaine de vie sont liées à la participation à la vie familiale ou communautaire. Par exemple, les élèves peuvent apprendre à ranger leurs vêtements ou leurs jouets, à aider à la préparation des repas, à faire des achats au centre commercial, à respecter les règles de sécurité à leur domicile, à adopter un comportement convenable au restaurant, à entretenir des relations

38. 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).

harmonieuses avec les membres de leur communauté (commerçant, infirmière, policier, bibliothécaire, etc.) ou à respecter les lois civiques.

- **Les déplacements** : les situations de la vie courante issues de ce domaine de vie sont 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. Les élèves doivent apprendre à respecter les règles de sécurité et à avoir des interactions appropriées avec les autres dans leurs 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, donnant ainsi des occasions supplémentaires de favoriser le transfert.

Pour améliorer sa participation sociale, l'élève doit apprendre à agir efficacement dans chacun des domaines de vie, comme le montre la figure 2. Les domaines de vie concourent à un même objectif qui est de préparer l'élève à la vie en société.

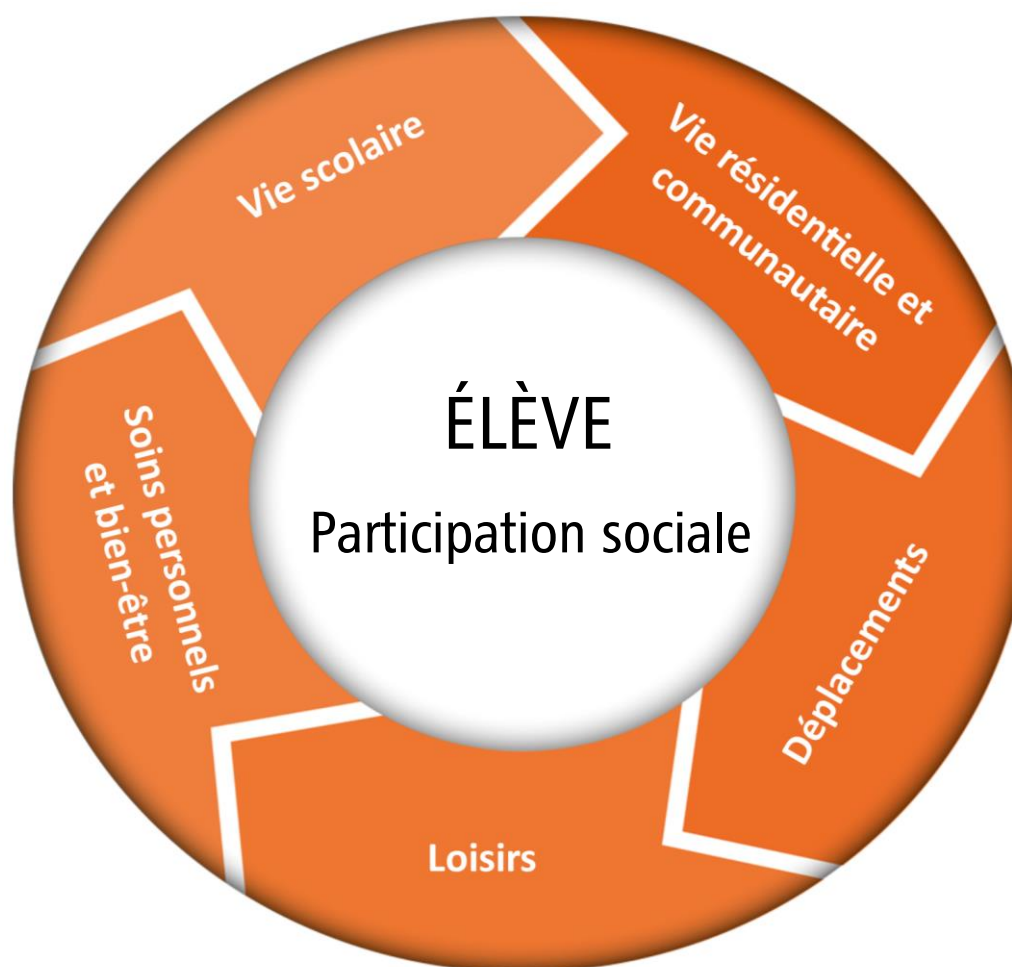


FIGURE 2 – Domaines de vie du programme éducatif CAPS-I

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. Le programme vise le développement de cinq compétences interdépendantes et complémentaires : communiquer, exploiter l'information, interagir avec son milieu, agir avec méthode, agir de façon sécuritaire.

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 ses 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.



Pour chaque compétence, le sens, les composantes et les critères d'évaluation qui s'y rattachent sont présentés ainsi que des exemples de liens avec les domaines de vie. 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. Le

premier paragraphe présente un aperçu général de la compétence, le

deuxième concerne le rôle de l'école et donne des exemples

d'actions pédagogiques et le troisième décrit les manifestations

souhaitables en fin de formation. 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**, à partir desquels sont définis

des comportements observables, constituent des balises

permettant d'observer le cheminement de l'élève et de porter

un jugement global sur le développement de la compétence.

Enfin, des **exemples de liens** avec les domaines de vie sont présentés pour chaque compétence.

COMPÉTENCE 1 – Communiquer

Sens de la compétence

Communiquer, c'est 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 variés pour leur permettre d'acquérir des habiletés langagières. En ce sens, les élèves sont amenés à comprendre et à produire des messages pour communiquer efficacement avec leur entourage. La compétence à communiquer ne se limite pas à la réception ou à l'émission de messages oraux ou écrits. Elle couvre également tout ce qui relève de la gestuelle, des images et des symboles. Le développement de cette compétence 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 mieux participer à la vie en société. La communication constitue, par ailleurs, une voie privilégiée permettant d'exprimer son identité. 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.

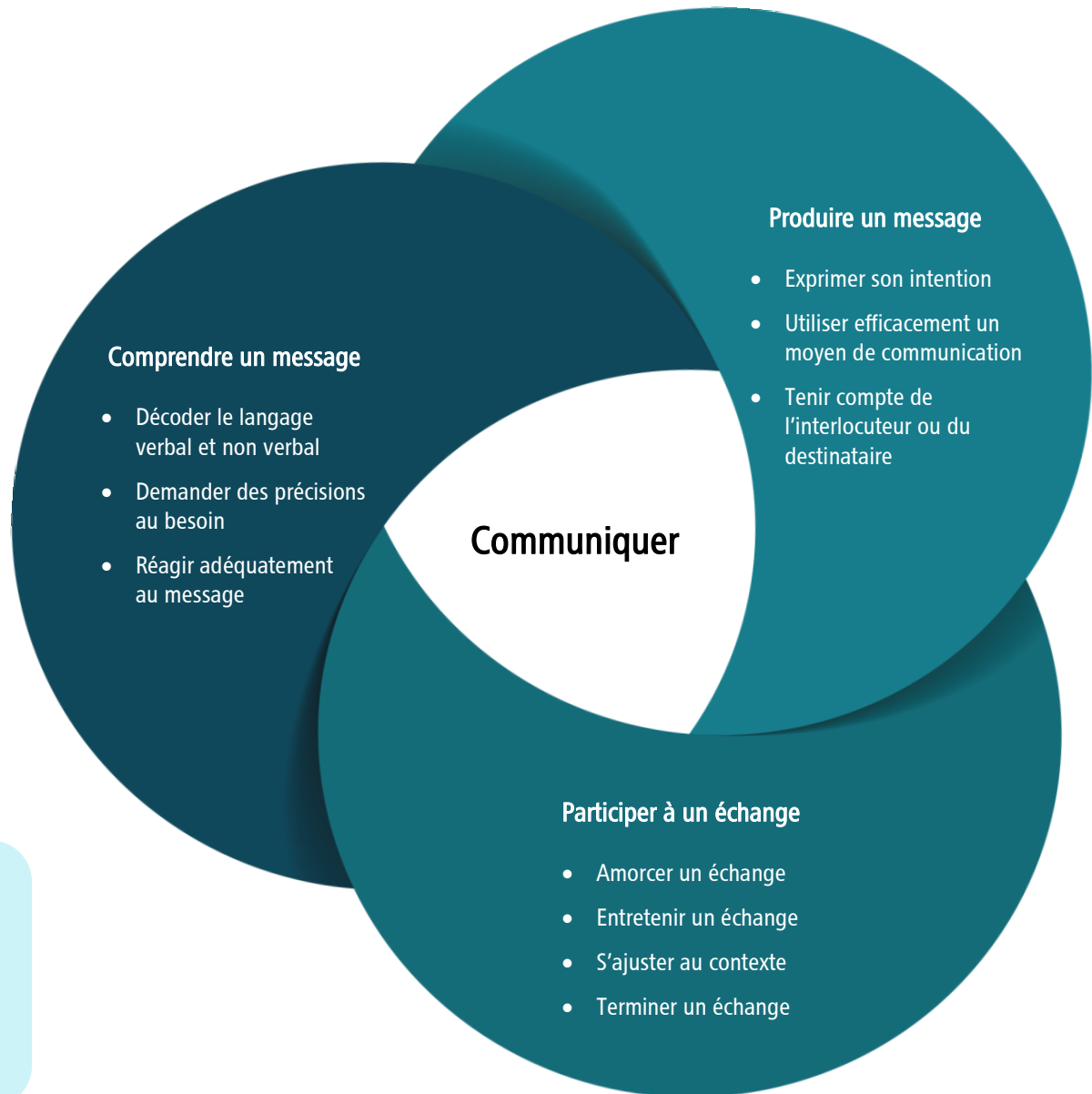
L'école est un lieu d'expérimentation de divers langages : oral, écrit, gestuel, mathématique, etc. Il convient de porter une attention particulière à la langue d'enseignement, qui est le premier véhicule donnant accès à la participation sociale. Pour communiquer, les élèves font appel à l'oral et à l'écrit. Ils peuvent 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 afin de mieux le comprendre, réagir à des consignes, exprimer leur opinion sur une œuvre d'art, écrire une carte d'invitation à un ami pour leur anniversaire ou encore lire une note dans leur agenda ou une histoire illustrée. Avec le soutien approprié, ils démontrent leur capacité à participer à un échange en apprenant progressivement à entretenir une conversation avec un ou des interlocuteurs. Par exemple, ils peuvent participer à une causerie en utilisant quelques mots ou gestes ou avoir une conversation avec un éducateur sur un match de hockey. Pour développer leur autonomie, les élèves apprennent également à lire les principaux pictogrammes, ceux affichés en classe comme ceux présents à l'extérieur de l'école, de même que les mots et les chiffres qui font partie de leur quotidien, par exemple les noms des commerces, les adresses et les noms de rue. 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 et 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, entretenir et terminer un échange en respectant les règles de base de la communication.

* Un message oral ou écrit est ce qui est énoncé à propos d'un sujet ou d'un thème et transmis en direct ou en différé à l'aide d'un ou plusieurs supports visuels, sonores ou audiovisuels (papier, voix, écran, etc.)
PFEQ, Français langue d'enseignement, 2ème cycle du secondaire, 2009, p.110.

COMPÉTENCE 1– Communiquer

Composantes et critères d'évaluation



Critères d'évaluation

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

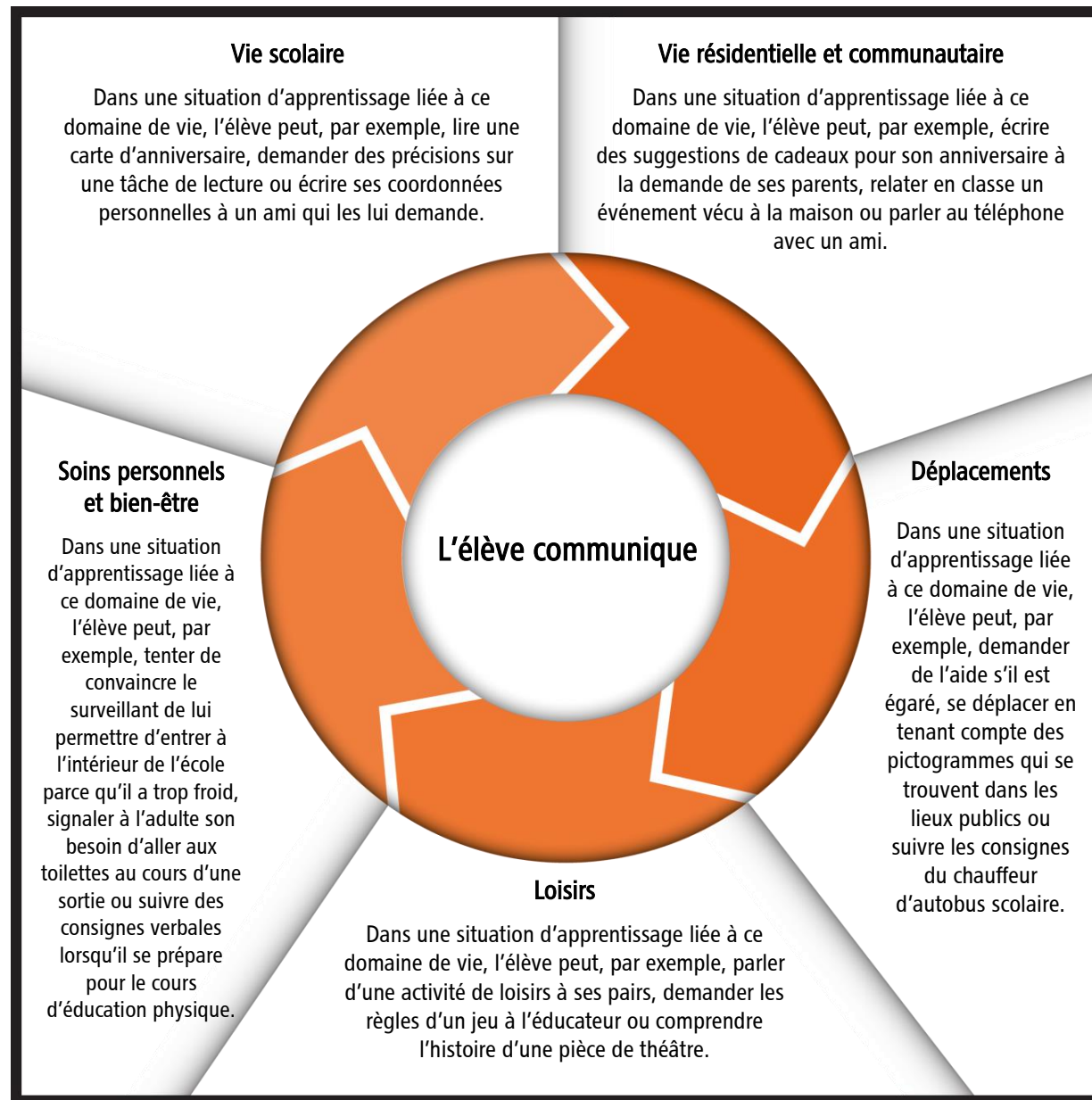


FIGURE 3 – Exemples de liens entre les domaines de vie et la compétence 1

COMPÉTENCE 2 – Exploiter l'information

Sens de la compétence

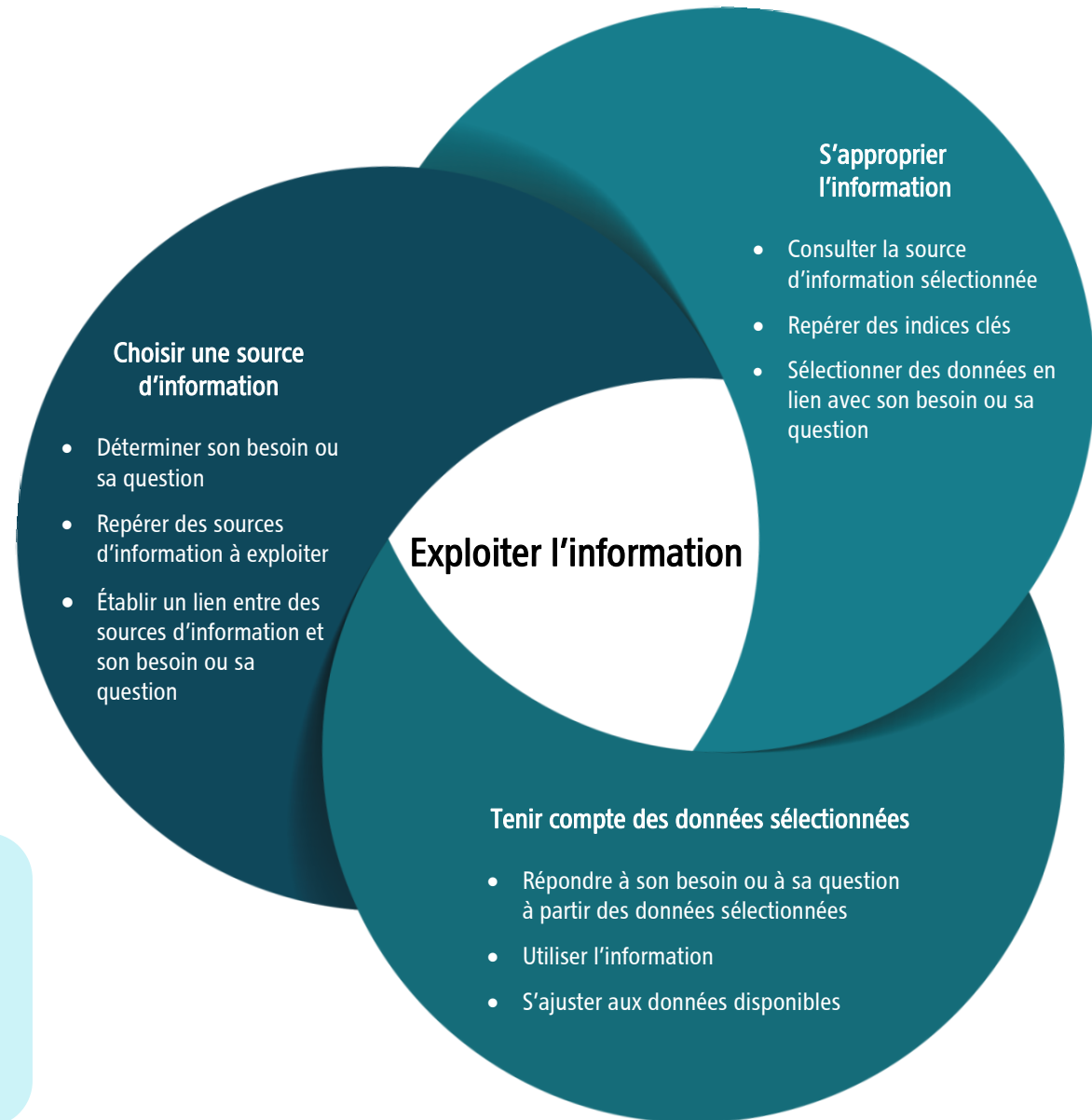
Exploiter l'information, c'est repérer, dans les sources d'information disponibles, des renseignements utiles à la vie quotidienne ou pouvant susciter un intérêt. Les jeunes ont amorcé des apprentissages à cet égard avant leur entrée à l'école, car ils ont déjà eu accès à certaines sources d'information. En effet, ils ont déjà vu un horaire de télévision, une affiche de cinéma, un site Web ou un menu de restaurant. Ce sont des sources d'information écrites. Il existe également des sources d'information orales : vidéo, radio, personne de référence, c'est-à-dire un expert dans un domaine comme une infirmière, un commis ou une bibliothécaire, etc. Une source d'information fournit plusieurs données permettant de répondre à une question ou à un besoin. Par exemple, le calendrier est une source d'information et un pictogramme illustrant un gâteau est une donnée indiquant la date d'anniversaire d'un élève. L'école joue un rôle essentiel dans le développement de cette compétence en offrant aux élèves des occasions de se servir de diverses sources d'information sur différents supports et dans des situations variées. Le développement progressif et continu de cette compétence leur permet 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 les sources d'information auxquelles ils peuvent se référer, leur utilité ainsi que l'importance d'apprendre à en tenir compte. Les élèves apprennent d'abord à consulter différentes sources d'information présentes dans la classe comme l'horaire, le calendrier ou le tableau des tâches. Ils apprennent progressivement à sélectionner les données pertinentes ou intéressantes et à tirer profit d'une variété de sources d'information authentiques (horaires d'autobus sur Internet, menus de restaurant, livres de référence, etc.). Ils pourront, par exemple, se situer à l'intérieur de l'horaire de la classe pour connaître la prochaine activité, avoir recours à un livre de recettes pour sélectionner un mets facile à préparer, consulter un dépliant publicitaire pour choisir des cadeaux d'anniversaire ou se référer à un site Web de météorologie avant de décider quels vêtements porter lors d'une sortie. Ils apprennent à repérer des renseignements et à élargir leurs connaissances, notamment en utilisant différents outils technologiques et en percevant l'utilité de ces outils. Le développement de cette compétence leur permet de mettre en pratique des éléments d'apprentissage issus des différentes matières, favorise les découvertes et contribue à développer leur curiosité pour une participation scolaire et sociale plus active.

Les élèves qui sont en mesure d'exploiter l'information connaissent et utilisent différentes sources d'information dans des situations variées. L'exercice de cette compétence suppose qu'ils sont capables de reconnaître la source d'information qui répond à leurs besoins ou à leurs questions, de repérer les données utiles qui leur permettront d'agir, de réagir ou de prendre une décision en s'ajustant aux données disponibles.

COMPÉTENCE 2 – Exploiter l'information

Composantes et critères d'évaluation



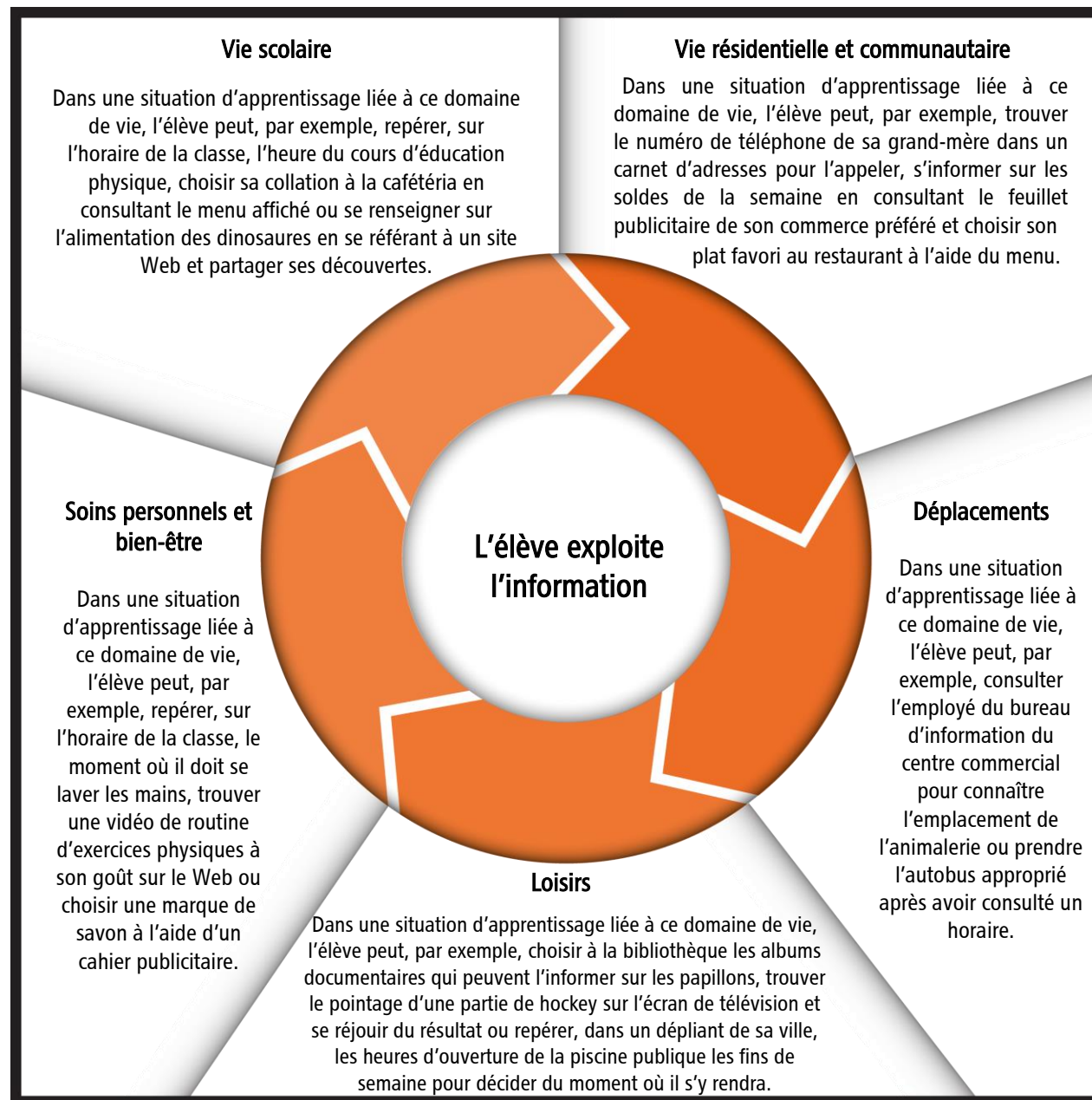


FIGURE 4 – Exemples de liens entre les domaines de vie et la compétence 2

COMPÉTENCE 3 – Interagir avec son milieu

Sens de la compétence

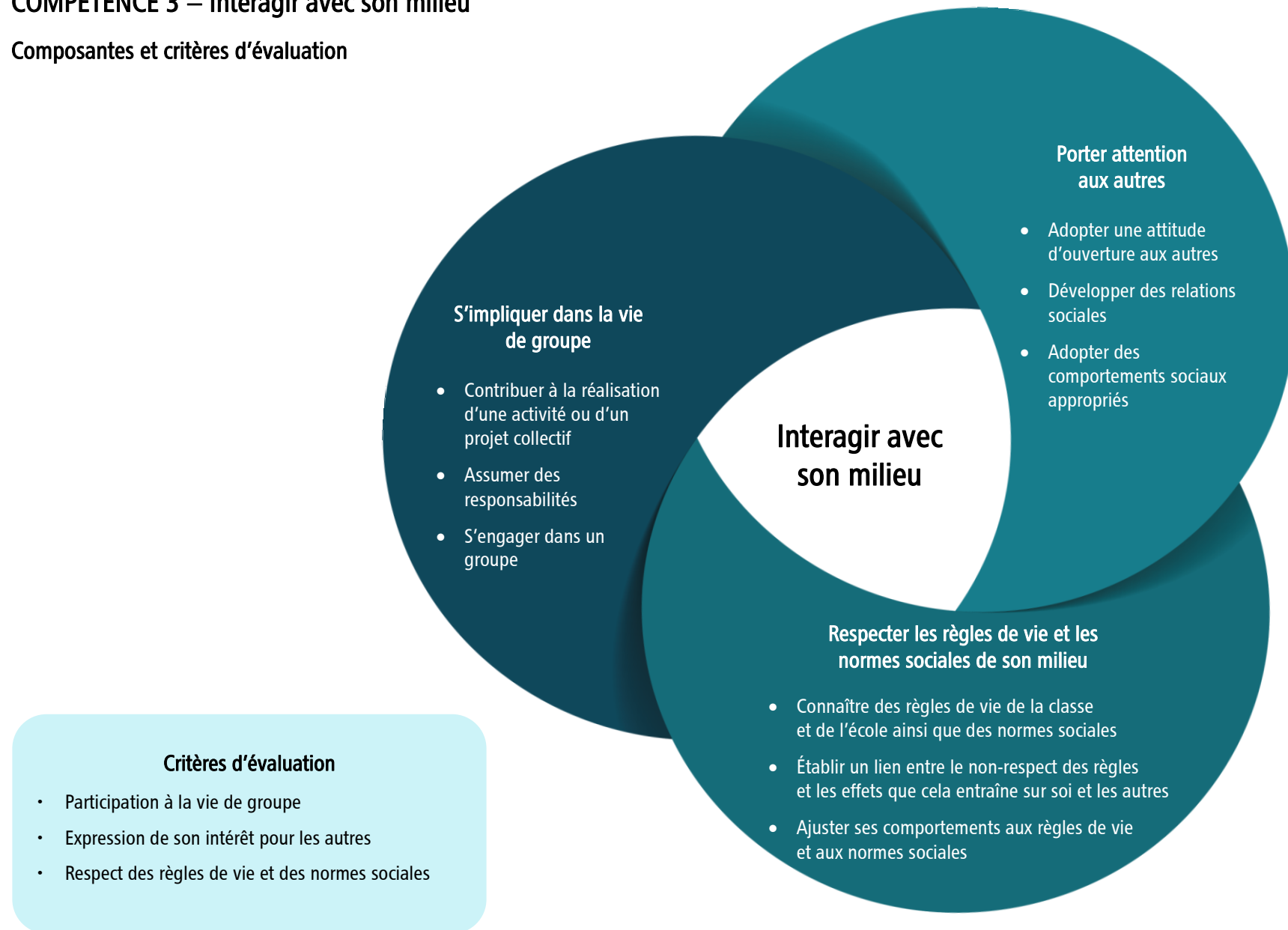
Interagir avec son milieu, c'est entrer en relation avec les autres et être actif dans sa communauté. L'école étant un lieu privilégié de socialisation, les élèves bénéficient de multiples occasions de réaliser l'importance de faire partie d'une communauté, d'améliorer leur ouverture aux autres et de 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 souhaits 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. Inviter les élèves à prendre part aux décisions de la vie de groupe est un autre moyen d'encourager l'engagement. L'école est une communauté élargie où les élèves sont en interaction les uns 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. Ils s'exercent, en fonction de leurs capacités et de leur âge, par exemple en faisant un sourire à la préposée de la cafétéria ou à un visiteur dans la classe, 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 sont affichées en classe et dans l'école, et favorisent un meilleur climat; elles aident à comprendre ce qui est interdit ou autorisé. Les normes sociales sont des manières d'agir considérées comme convenables dans notre société (ex. : attitude courtoise, geste d'affection approprié à une 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



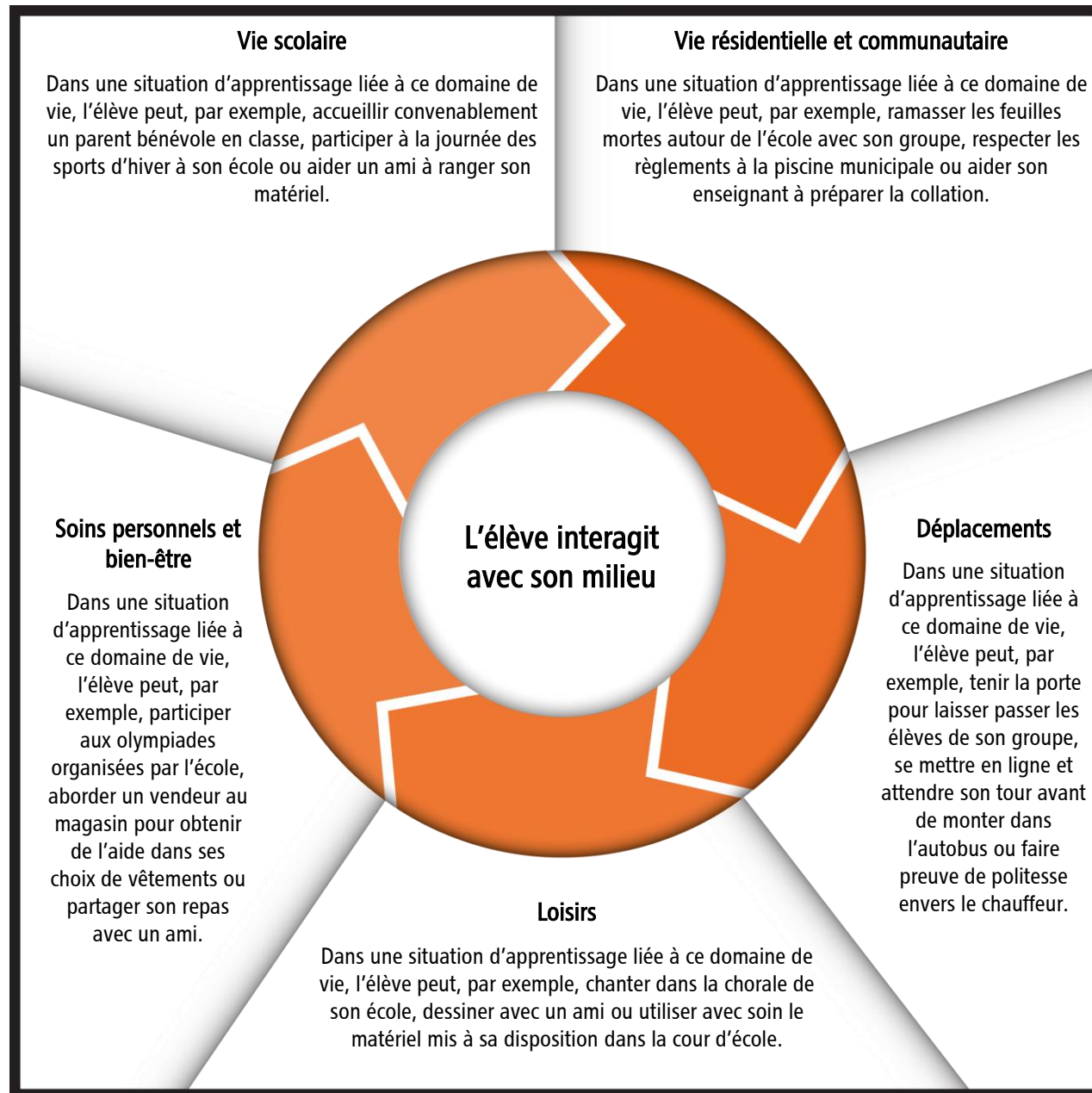


FIGURE 5 – Exemples de liens entre les domaines de vie et la compétence 3

COMPÉTENCE 4 – Agir avec méthode

Sens de la compétence

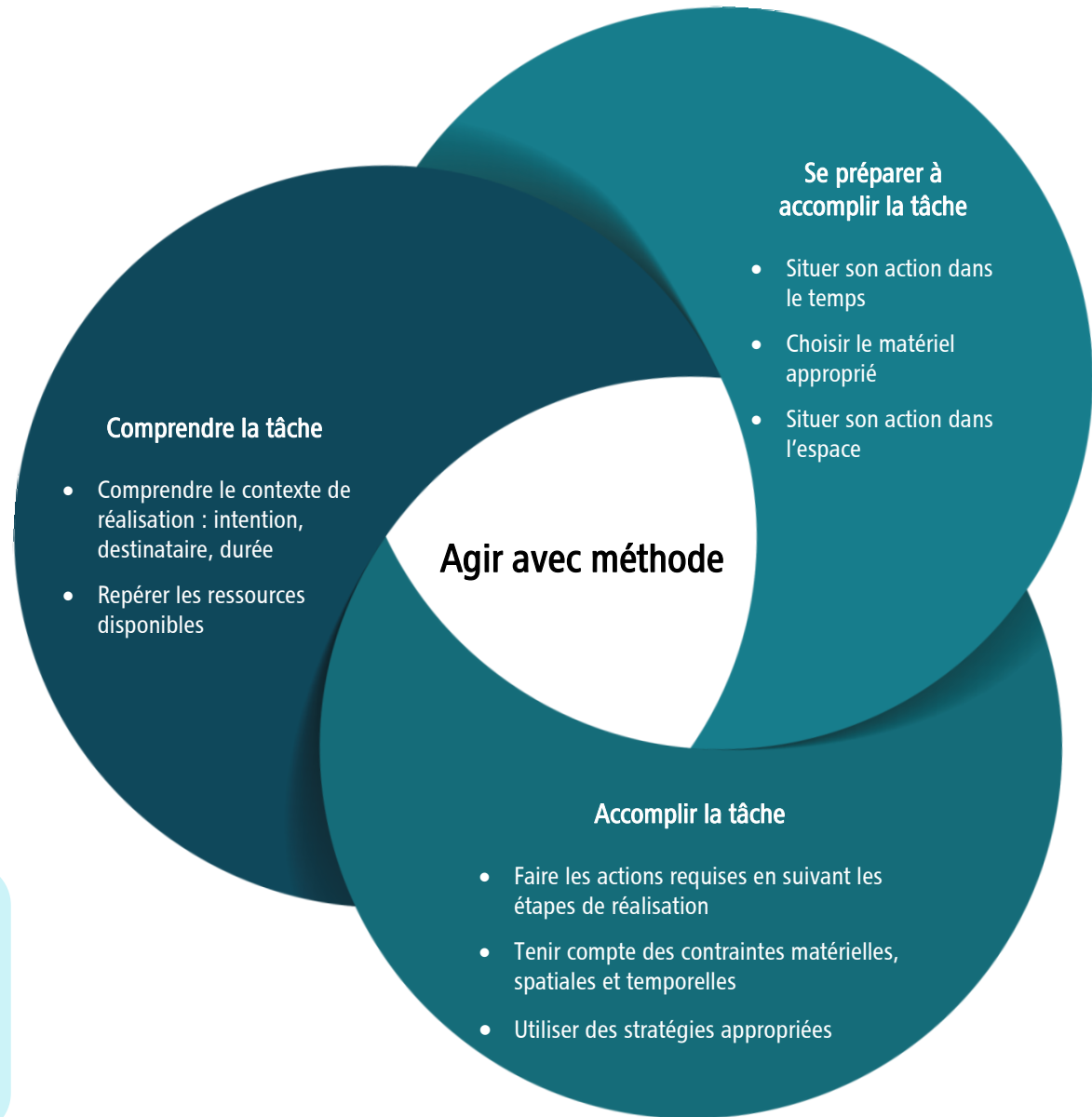
Agir avec méthode, c'est mener à terme un projet ou accomplir une tâche particulière en ayant recours à des procédures appropriées et aux ressources disponibles. À l'école comme dans d'autres sphères de leur vie, les élèves auront plusieurs occasions d'effectuer différentes tâches. Pour y arriver, ils devront s'approprier graduellement des procédures efficaces comportant plusieurs étapes qui reposent sur l'acquisition d'un vaste bagage de connaissances. Comprendre le sens d'une tâche, apprendre à gérer son temps, tenir compte de l'espace et des ressources disponibles sont d'autres dimensions à travailler avec les élèves. Selon le degré de complexité des tâches à accomplir, le nombre de connaissances à mobiliser sera variable. Certaines tâches pourront être effectuées au moyen d'habiletés alternatives ou de procédures adaptées aux capacités de l'élève. Le développement de cette compétence leur permet d'être davantage actifs dans leurs apprentissages et plus autonomes dans l'accomplissement d'une tâche bien planifiée. Il 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 stratégies et qu'ils s'approprient des procédures pour agir avec méthode. L'enseignant amène les élèves à comprendre le contexte de réalisation de la tâche à effectuer : intention, destinataire, durée. Par exemple, les élèves doivent comprendre qu'ils ont à fabriquer une carte (tâche) pour exprimer leur affection à leur maman à l'occasion de la fête des Mères, qui aura lieu dans deux semaines. L'enseignant leur apprend à rassembler le matériel nécessaire et à accomplir la tâche en tenant compte des étapes de réalisation tout en respectant le temps alloué et l'espace disponible. Les procédures à suivre peuvent être routinières si les étapes de réalisation sont toujours les mêmes pour une tâche donnée et que les élèves peuvent les suivre de façon automatique (ex. : se laver les mains à l'école, changer de vêtements avant d'aller au cours d'éducation physique, utiliser un baume pour les lèvres). Cependant, il existe des procédures plus complexes qui exigent que les élèves se questionnent à certaines étapes et fassent des choix. Ils doivent alors mobiliser les connaissances ou les stratégies appropriées pour s'ajuster à chaque situation (ex. : payer une collation, réaliser une œuvre plastique destinée à leurs parents, utiliser les fonctions du courriel pour transmettre un message à un ami). 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 améliore son sentiment d'efficacité personnelle.

Les élèves qui agissent avec méthode comprennent la tâche à effectuer 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 matérielles, spatiales et temporelles.

COMPÉTENCE 4 – Agir avec méthode

Composantes et critères d'évaluation



Critères d'évaluation

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

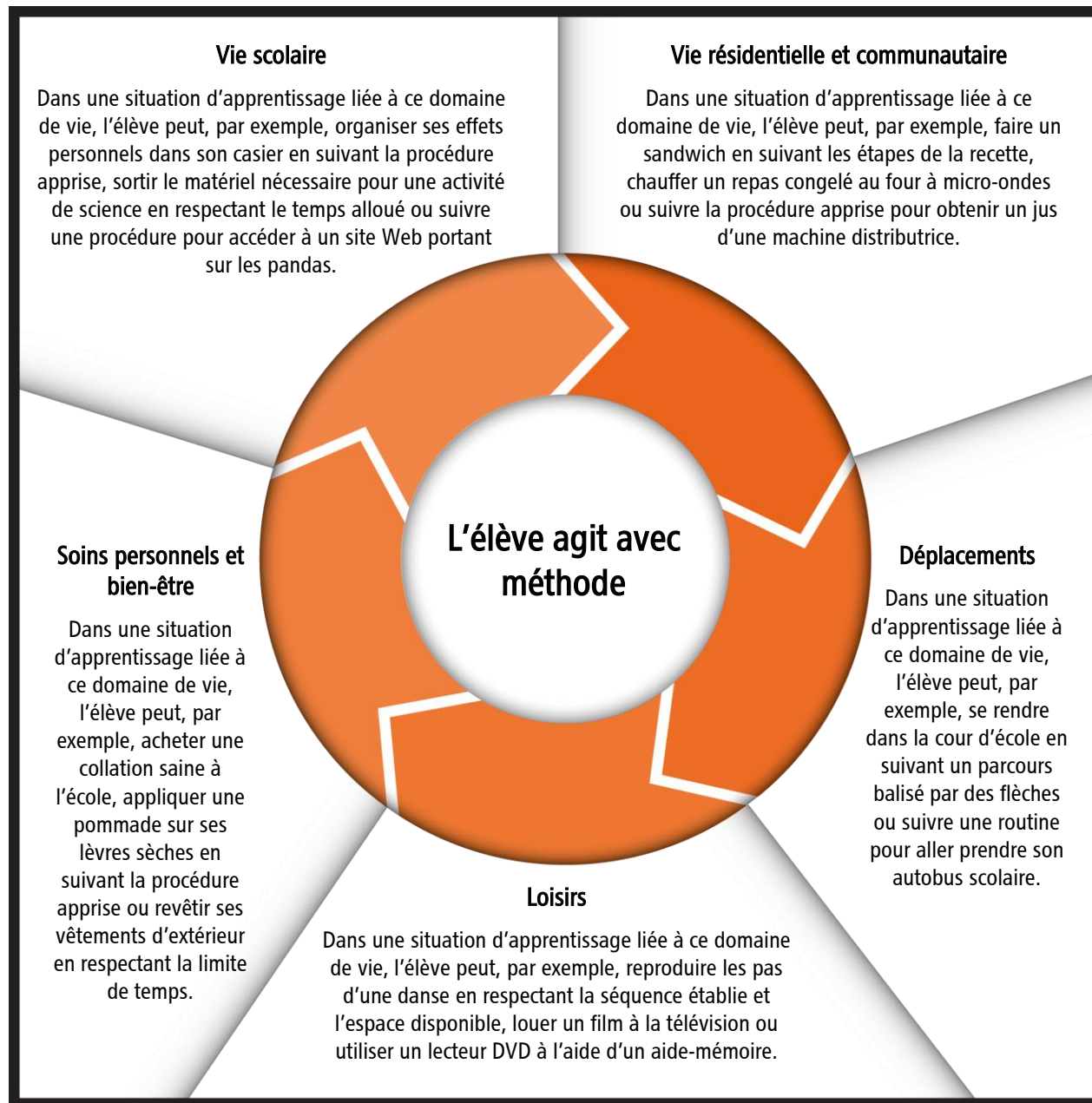


FIGURE 6 – Exemples de liens entre les domaines de vie et la compétence 4

COMPÉTENCE 5 – Agir de façon sécuritaire

Sens de la compétence

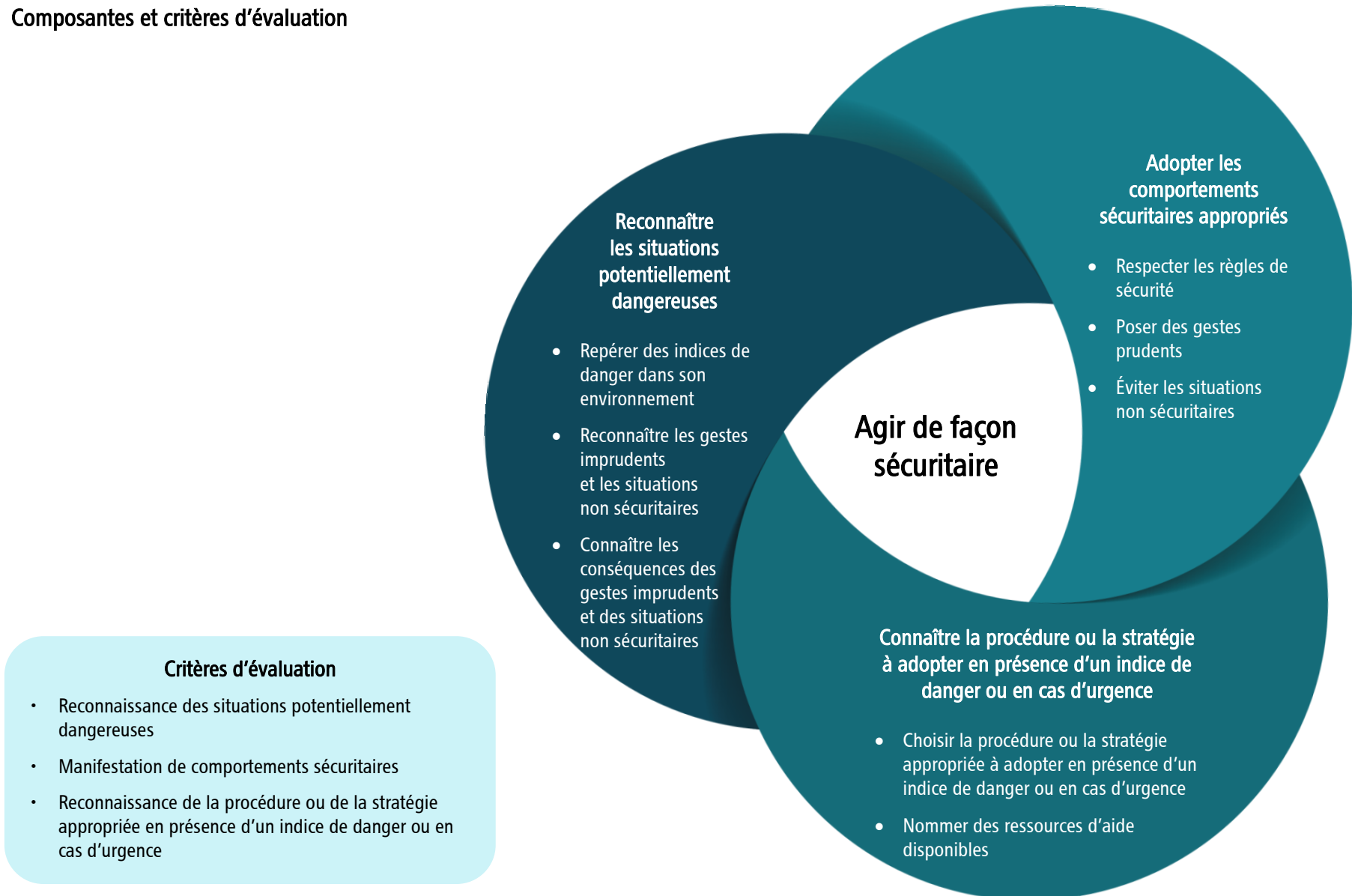
Agir de façon sécuritaire, c'est adopter des comportements sécuritaires et être capable de réagir adéquatement lorsque des situations potentiellement dangereuses ou d'urgence se présentent. À l'école comme dans leurs autres milieux de vie, les élèves doivent se sentir en sécurité. Ils doivent apprendre 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 ainsi que 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 les amène à déceler des situations potentiellement dangereuses en leur apprenant à reconnaître des gestes imprudents, des situations non sécuritaires et des indices de danger. Un *geste imprudent* est un mouvement du corps pouvant présenter un risque ou un danger pour soi, les autres ou le matériel à sa disposition (ex. : pointer des ciseaux vers quelqu'un, manger de la colle, sortir un plat du four sans protection, pousser quelqu'un ou jeter une tablette numérique par terre). Une *situation non sécuritaire* se présente lorsque les circonstances dans lesquelles se place ou se trouve l'élève comportent un risque pour lui (ex. : suivre un inconnu, laisser son porte-monnaie sur un banc, donner son numéro de téléphone ou son adresse à un inconnu, traverser la rue sans regarder de chaque côté, quitter l'école sans autorisation). Les *indices de danger* sont des signes apparents à caractère inhabituel comme de la fumée qui sort d'un four, un trou dans la rue, un trottoir glacé, la foudre ou une odeur inusitée. L'enseignant veille à ce que les élèves s'approprient les règles de sécurité. Les élèves développent ainsi progressivement des comportements sécuritaires dans les lieux fréquentés, dans leurs déplacements, dans la pratique d'activités courantes de même qu'en présence d'inconnus. En présence d'un indice de danger ou dans une situation d'urgence qui nécessite une intervention rapide, ils 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 en présence d'un indice de danger 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



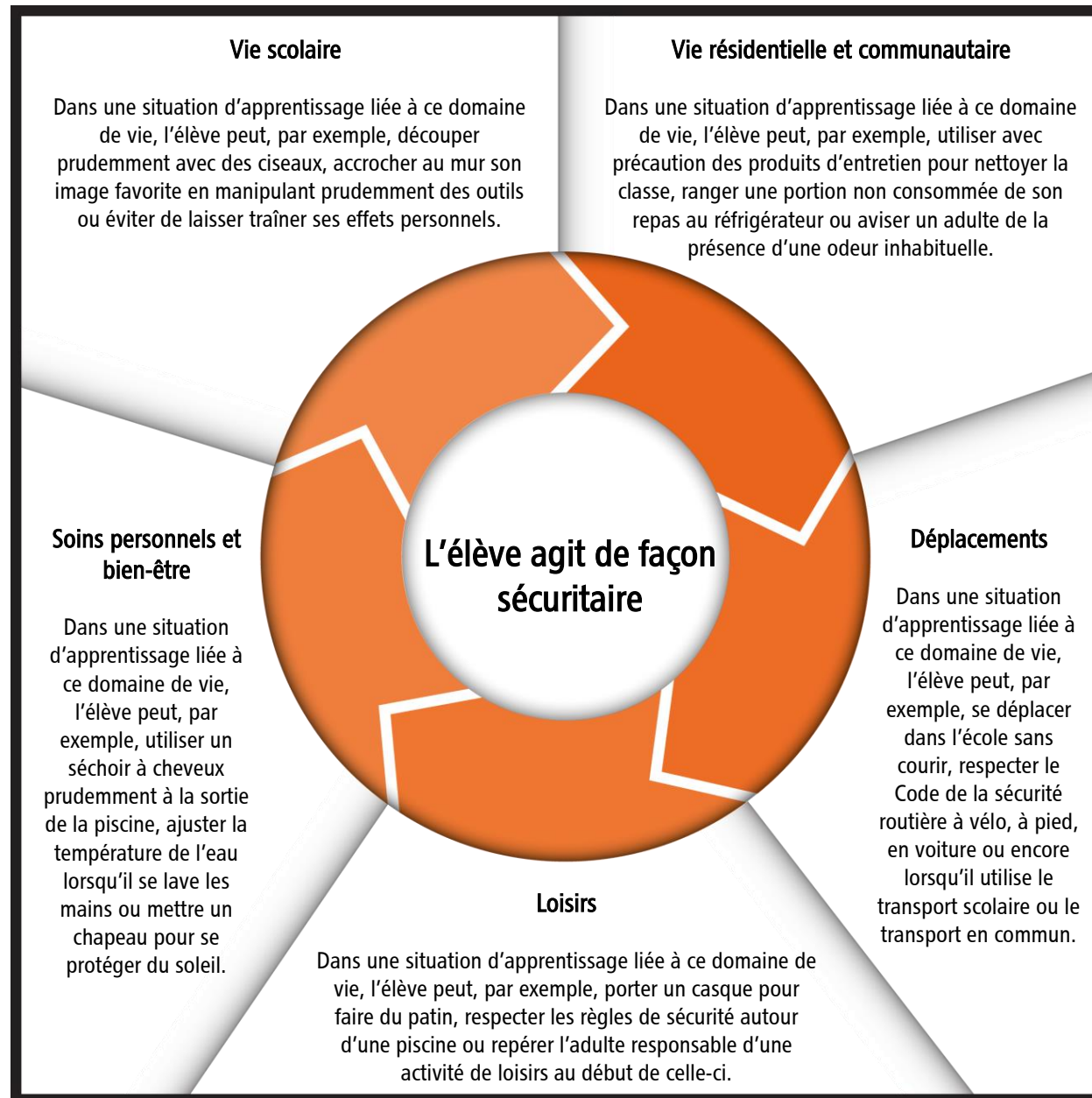


FIGURE 7 – Exemples de liens entre les domaines de vie et la compétence 5

CHAPITRE 3

Les éléments d'apprentissage de chaque matière

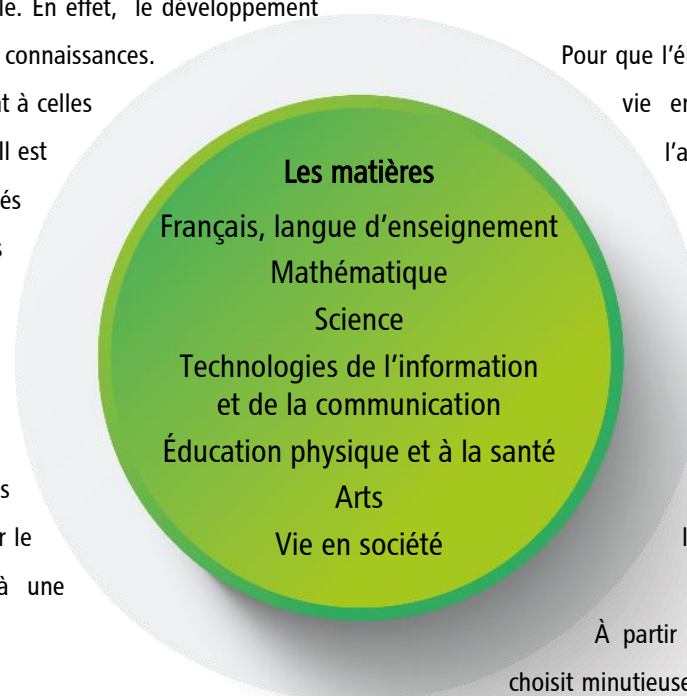
Présentation

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 pour développer les cinq compétences du programme éducatif CAPS-I et, ainsi, augmenter leur autonomie et leur participation sociale. En effet, le développement de compétences est indissociable de l'acquisition de connaissances.

Par conséquent, le recours à des tâches correspondant à celles de la vie réelle ou s'en rapprochant s'avère essentiel. Il est également nécessaire de mettre en place des activités spécifiques qui ciblent des connaissances. Ces activités peuvent prendre la forme d'exercices et être effectuées à différents moments dans le déroulement d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Les exercices doivent permettre à l'élève d'acquérir les connaissances nécessaires au développement des compétences. Ils sont pertinents si l'élève peut établir le lien entre l'exercice et la tâche faisant appel à une compétence.

Les éléments d'apprentissage se regroupent 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, ils correspondent à des connaissances, à des habiletés, à des stratégies, à des procédures ou à des techniques. Pour faciliter la compréhension de certains éléments d'apprentissage, des précisions supplémentaires ou des exemples sont indiqués entre parenthèses ou en alinéa. Les éléments d'apprentissage constituent des ressources que les élèves peuvent

mobiliser pour agir efficacement dans diverses situations. Le répertoire de ces éléments est vaste vu l'étendue de l'âge des élèves (de 6 à 15 ans) et la diversité de leurs capacités cognitives (déficience intellectuelle moyenne à sévère).



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, à l'utilisation des nombres ainsi qu'à la gestion du temps, de l'argent et de l'espace (orientation et déplacement)³⁹. Dans ce chapitre, les éléments d'apprentissage qui font référence à ces habiletés et ceux qui contribuent aussi au développement de la participation sociale sont présentés en caractères gras. Il est important de les travailler tout au cours de la scolarité des élèves.

À partir des besoins et des capacités de l'élève, l'enseignant choisit minutieusement, parmi les éléments d'apprentissage – lesquels ne sont pas prescrits – les plus susceptibles de soutenir le développement des

39. Lise SAINT-LAURENT, *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*, 1994; QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programmes d'études adaptés : français, mathématique, sciences humaines – Enseignement primaire*, 1996; QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles (PACTE) – 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.

compétences ciblées au cours d'une période donnée. Dans la présentation de chaque matière, des exemples sont donnés pour illustrer les liens entre les éléments d'apprentissage et les compétences. Il est à noter que, dans une situation qui fait référence à la vie courante, il est souvent nécessaire de puiser des éléments d'apprentissage dans plus d'une matière.



Français, langue d'enseignement

Français, langue d'enseignement

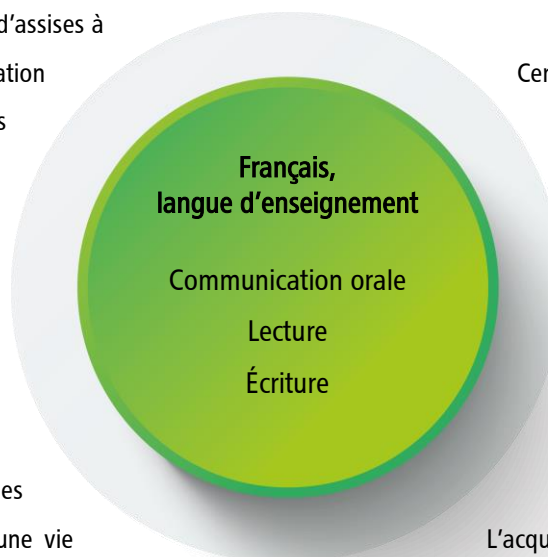
Le langage est un outil de communication naturel que l'être humain utilise pour exprimer sa pensée et transmettre de l'information. Présente dans toutes les cultures, la langue rend possibles l'expression, la création et la communication. De plus, elle sert de point d'ancrage et de repère culturel nécessaire 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. 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 leur vie de tous les jours, les élèves ont de nombreuses occasions de faire des apprentissages liés au français, soit à la communication orale, à la lecture et à l'écriture. L'utilisation des 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 de façon à se faire comprendre (*Soins personnels et bien-être*);
- reconnaître le nom ou le logo d'un établissement commercial (*Vie résidentielle et communautaire*).



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 orale⁴⁰. Dans l'optique d'une pédagogie différenciée, l'enseignant tient compte des différences individuelles et prévoit des adaptations pour rendre l'acquisition des éléments d'apprentissage en français plus accessible à certains élèves.

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. L'apprentissage de la lecture repose sur la reconnaissance et l'identification de mots ou de pictogrammes de même que de leur signification. Les élèves apprennent à connaître

40. Service national du RÉCIT en adaptation scolaire, <http://recitadaptcol.qc.ca> (consulté le 14 janvier 2014).

divers types de textes ou différentes sources d'information courantes pour s'informer ou se divertir. L'apprentissage de l'écriture comprend l'acquisition de techniques et de connaissances liées à la phrase. Les élèves apprennent ainsi à écrire des mots personnels et fonctionnels ainsi que des textes courts en employant quelques stratégies de rédaction. Au besoin, ils peuvent recourir à une aide technologique pour la lecture ou l'écriture.

Selon la situation, l'enseignant choisit les éléments d'apprentissage les plus susceptibles de soutenir, chez l'élève, le développement d'une compétence en tenant compte de ses besoins et de ses capacités. Par exemple :

- L'enseignant souhaite favoriser le développement de la compétence *Communiquer* dans le cadre de l'activité de rédaction de la liste d'ingrédients d'une recette. Il choisit l'élément d'apprentissage « Utiliser un crayon, un ordinateur ou une aide technologique à la communication pour écrire des mots, une phrase ou un court texte ». Compte tenu des habiletés motrices restreintes de ses élèves, il opte pour l'utilisation de l'ordinateur.
- L'enseignant remarque que ses élèves ont de la difficulté à repérer les activités à venir et les anniversaires de leurs amis sur le calendrier. Pour soutenir le développement de la compétence *Exploiter l'information*, il exploite l'information du calendrier. Il sélectionne les deux éléments d'apprentissage suivants : « Connaître les pictogrammes utilisés en classe » et « Reconnaître instantanément, sur des affiches ou des étiquettes, des mots fréquents et utiles, connus à l'oral et à l'écrit ».

Dans les tableaux qui suivent, les éléments d'apprentissage en caractères gras sont ceux qui contribuent le plus au développement de la participation sociale. Il est important de les travailler tout au cours de la scolarité des élèves.

Communication orale

Situations d'interaction en communication orale

- **Exprimer sa compréhension par un mot, une phrase, un geste, une action ou une aide de suppléance à la communication orale**
- **Manifester son incompréhension à son interlocuteur** (ex. : lui demander de répéter, utiliser le langage non verbal, lui poser des questions, lui demander des précisions)
- **Exprimer son intention dans une variété de situations**
 - Exprimer des besoins, des émotions, des goûts, des opinions ou des idées
 - Transmettre des informations
 - Raconter une histoire ou décrire un événement
 - Autres
- **Utiliser des mots de vocabulaire appropriés à la situation**
 - Mots usuels de son environnement (ex. : noms des membres de sa famille, d'objets ou d'animaux)
 - Mots essentiels (ex. : aide, toilette, fini, police, feu)
 - Mots nouveaux appris en classe
- **Formuler son message de manière à être compris**

Communication orale

Situations d'interaction en communication orale (suite)

- **Appliquer les règles de base de la communication orale**
 - Utiliser les 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

- Développer des stratégies pour 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)

Communication orale

Situations d'interaction en communication orale (suite)

- Développer des stratégies pour s'adapter à différents contextes d'échange
 - Ajuster sa prononciation, son volume et son débit
 - Tenir compte des réactions verbales et non verbales de son interlocuteur
 - Ajuster ses propos au contexte (ex. : causerie, discussion collective, échange en dyade)
 - Ajuster ses propos à différents interlocuteurs (ex. : ami, parent, intervenant scolaire, inconnu)

Lecture

Connaissances liées à la signification des pictogrammes et des mots

- **Connaître les pictogrammes utilisés en classe**
- **Connaître la signification des pictogrammes qui se trouvent dans les lieux publics** (ex. : logo de restaurant, symbole des toilettes publiques, panneau d'interdiction dans un endroit public)
- **Connaître la signification de mots fréquents et utiles** (ex. : de son choix, liés à un thème précis ou à un projet particulier, tirés d'un livre, utiles dans son environnement)

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
- Identifier un graphème dans un mot et le relier au son (phonème) qu'il représente
- **Reconnaître instantanément, sur des affiches ou des étiquettes, des mots fréquents et utiles, connus à l'oral et à l'écrit** (ex. : prénoms des élèves, mots désignant des objets étiquetés dans la classe)
- **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 complexes utilisés au quotidien

Lecture

Stratégies de gestion de la compréhension

- 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
- **Repérer les mots connus dans une phrase ou dans un court texte**
- **Repérer l'information importante dans une phrase ou un court texte** (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)
- Partager ses impressions à la suite de sa lecture (ex. : dire ce qu'on a aimé ou non)
- Repérer les signes qui délimitent la phrase : majuscule, point, point d'interrogation
- 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

Lecture

Connaissances liées au texte

- Connaître l'utilité de divers types de textes (ex : album, bande dessinée, conte, texte informatif)
- **Connaître l'utilité de diverses sources d'information** (ex : calendrier, horaire, dépliant, magazine, menu, itinéraire, site Web)
- Distinguer les différents éléments d'un texte
 - Sujet : «*De quoi parle-t-on?*»
 - Intention : «*Pourquoi?*» «*Dans quel but?*»
 - Destinataire : «*À qui s'adresse-t-on?*»
- 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

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
- **Utiliser un crayon, un ordinateur ou une aide technologique à la communication pour écrire des mots, une phrase ou un court texte**

Connaissances liées à la phrase

- Écrire les lettres de l'alphabet
- **Écrire son prénom et son nom**
- **Écrire des mots personnels et fonctionnels**
- Écrire des mots liés aux thèmes traités en classe
- Structurer une phrase en respectant l'ordre des mots (ex. : «Qui fait quoi?» «Comment?» «Où?»)
- Commencer une phrase avec une majuscule
- Terminer une phrase avec un point

Stratégies de planification

- Nommer son intention
- Identifier le destinataire
- Choisir le sujet ou le thème à traiter
- Préciser le contexte

Écriture

Stratégies de rédaction

- Choisir, parmi une banque de mots, ceux qui conviennent pour traduire son intention
- **Reproduire un court message d'après un modèle**
- Utiliser un modèle pour écrire une phrase ou un court texte
- **Utiliser une banque de mots pour écrire une phrase ou un court texte**
- Utiliser des repères visuels pour déterminer l'ordre des mots d'une phrase
- 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

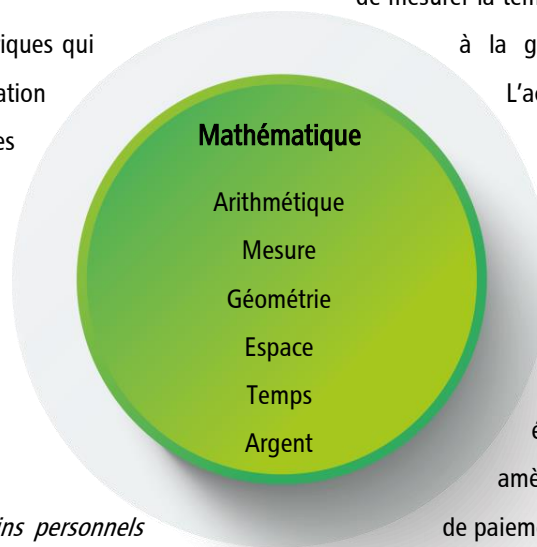
Mathématique

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. L'utilisation des divers domaines de vie permet de rendre les apprentissages significatifs pour les élèves. Ceux-ci peuvent, par exemple :

- repérer l'heure du début d'un cours sur l'horaire affiché en classe (*Vie scolaire*);
- trouver une adresse (*Déplacements*);
- jouer aux cartes (*Loisirs*);
- lire la température pour savoir comment se vêtir (*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, 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, l'espace, le temps et l'argent.



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 la température, des masses, des capacités et des longueurs. Quant

à la géométrie, elle traite des figures planes et des solides.

L'acquisition des éléments d'apprentissage en matière de gestion de l'espace permet aux élèves de mieux comprendre l'organisation de leur environnement, facilitant ainsi leurs déplacements. Pour ce qui est des éléments d'apprentissage relatifs au temps, ils visent à initier les élèves aux concepts de base qui leur permettront d'utiliser efficacement les instruments de gestion du temps. Enfin, les éléments d'apprentissage en lien avec la gestion de l'argent amènent les élèves à développer des stratégies et des habiletés de paiement.

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.

Selon la situation, l'enseignant choisit les éléments d'apprentissage les plus susceptibles de soutenir, chez l'élève, le développement d'une compétence en tenant compte de ses besoins et de ses capacités.

Par exemple :

- L'enseignant choisit de travailler la compétence *Agir de façon sécuritaire* pour amener les élèves à connaître la procédure à adopter en cas d'urgence. Il choisit l'élément d'apprentissage « Reconnaître les chiffres de 0 à 9 » pour qu'ils soient capables de composer le « 911 » sur un téléphone.
- L'enseignant aimerait préparer une recette avec ses élèves et profite de cette occasion pour travailler la compétence *Agir avec méthode*. Dans cette situation, il met l'accent sur les deux éléments d'apprentissage suivants : « Connaître le vocabulaire et les symboles liés aux principales unités de mesure de capacité conventionnelles » et « Mesurer des capacités avec des instruments de mesure usuels ». Ainsi, les élèves apprennent à mesurer les ingrédients indiqués dans une recette.

Dans les tableaux qui suivent, les éléments d'apprentissage en caractères gras sont ceux qui contribuent le plus au développement de la participation sociale. Il est important de les travailler tout au cours de la scolarité des élèves.

Arithmétique

Sens et utilisation des nombres

- **Reconnaître les chiffres de 0 à 9** (ex. : «Montre-moi le 3», «Quel est ce chiffre?»)
 - 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)
- **Écrire les nombres de 0 à 9**
 - Écrire les nombres de 10 à 100
- **Dénombrer des objets de 1 à 9** (ex. : «Combien y a-t-il de crayons sur la table?»)
 - **Former des collections d'objets** (ex. : «Donne-moi trois crayons»)
 - 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, par correspondance biunivoque, deux groupes d'objets de quantités égales
 - Comparer des ensembles d'objets en utilisant les termes appropriés (ex. : égal à, en a le plus, en a le moins)
 - Ordonner des ensembles d'objets : ordre croissant, ordre décroissant
 - Connaître les termes associés à l'aspect ordinal des nombres naturels (ex. : premier, deuxième, dernier)
 - Reconnaître des fractions se rapportant à des situations quotidiennes : $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{3}$, $\frac{3}{4}$

Arithmétique

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 pour résoudre des problèmes simples
- S'approprier des fonctions usuelles de la calculatrice (ex.: 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

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
 - Millimètre (mm)
 - 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
- Comparer des objets de différentes longueurs en utilisant les termes appropriés (ex. : plus long, plus court, plus grand, plus petit)

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
- **Se donner des repères pour comprendre la température affichée sur un thermomètre ou un appareil électronique**

Mesure

Capacité

- Connaître des instruments usuels servant à mesurer la capacité (ex. : tasse à mesurer, cuillère à thé, cuillère à soupe)
- Connaître le vocabulaire et les symboles liés aux principales unités de mesure de capacité conventionnelles
 - Litre (l)
 - Millilitre (ml)
 - Tasse (t)
 - Cuillère à thé (c. à t.)
 - Cuillère à soupe (c. à s.)
- Lire une mesure de capacité sur divers instruments
- Mesurer des capacités avec des instruments de mesure usuels

Masse

- Connaître des instruments usuels 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

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

Espace

Gestion de l'espace

- **Connaître le vocabulaire relatif à l'espace** (ex. : devant, derrière, à côté, près de, loin de, entre, à gauche, à droite, en face de, du même côté, dessus, dessous, dehors, dedans)
- Utiliser le vocabulaire relatif à l'espace pour déterminer la position d'une personne, d'un objet ou d'un 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
- Utiliser des points de repère pour se déplacer dans son milieu
- 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)
- Placer un objet à l'endroit désigné
- **Organiser son espace de travail**
- Se montrer conscient de l'utilité d'organiser son espace de travail
- Développer des stratégies pour composer avec les imprévus liés à la gestion de l'espace, tels que :
 - Éprouver de la difficulté à trouver un point de repère
 - Oublier son itinéraire ou son plan
 - S'égarer en marchant

Temps

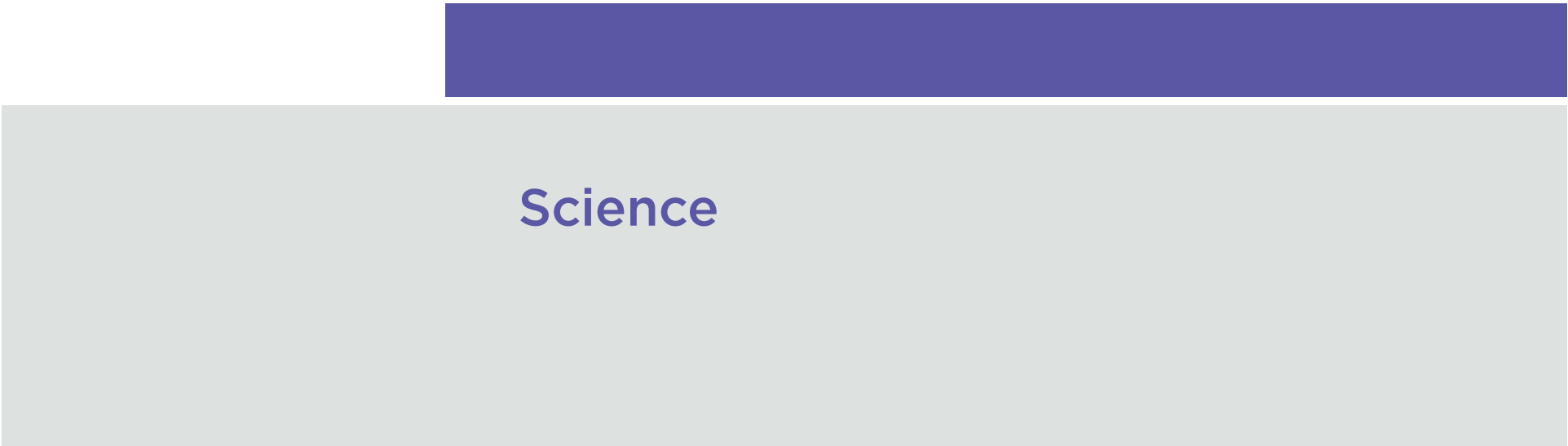
Gestion du temps

- **Connaître des instruments permettant de se situer dans le temps** (ex. : cadran numérique, montre numérique, horaire, agenda, calendrier, minuterie, horloge)
- **Comprendre le vocabulaire relatif au temps**
 - Maintenant, avant, après, matin, avant-midi, midi, après-midi, soir, nuit
 - Aujourd'hui, demain, hier, cette semaine, la semaine prochaine, la semaine dernière, la fin de semaine, le jour de congé, le mois en cours
 - Jour, heure, minute, seconde
- **Lire l'heure sur différents appareils** (ex. : montre numérique, cadran numérique, micro-ondes, téléviseur)
- **Reconnaître l'affichage numérique de l'heure**
- 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**
- Situer un événement sur un continuum temporel (ex. : fête, congé, sortie, moment présent)
- Développer des stratégies pour composer avec les imprévus liés à la gestion du temps, tels que :
 - Changement d'horaire
 - 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 la montre ou du cadran
 - Dérèglement d'un cadran ou d'une montre (ex : interruption d'électricité, changement d'heure, piles faibles)

Argent

Gestion de 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
- **Développer des stratégies et des habiletés pour faire preuve de prudence lors d'un paiement**
 - Déposer la marchandise sur le comptoir de la caisse
 - Sortir et ouvrir son portefeuille
 - Repérer le prix à payer sur la caisse enregistreuse
 - Payer de façon efficace
 - Montant se situant entre 0,01 \$ et 9,99 \$
 - Montant se situant entre 10,00 \$ et 99,99 \$
 - Ranger son portefeuille dans un endroit sécuritaire
 - Prendre ses achats
 - Saluer et remercier le commis à la caisse
- Développer des stratégies pour composer avec les imprévus liés à la gestion de l'argent, 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



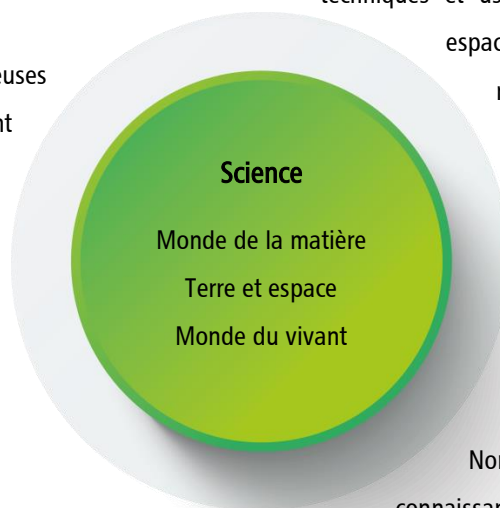
Science

Science

Dans le présent programme, la science a pour objet d'étude le monde dans lequel nous vivons. Les développements scientifiques sont présents partout et l'élève doit y être initié pour une meilleure participation sociale. Il est important qu'il comprenne graduellement les phénomènes naturels et l'utilité des objets fabriqués.

Dans leur vie de tous les jours, les élèves ont de nombreuses occasions de faire des apprentissages liés à la science. Ils doivent être en mesure de mieux comprendre l'environnement dans lequel ils vivent en se familiarisant avec des façons de faire, en s'initiant à l'utilisation d'outils et en observant les phénomènes de leur environnement immédiat. L'utilisation des divers domaines de vie permet de rendre les apprentissages significatifs pour les élèves. Ceux-ci peuvent, par exemple :

- partager leurs observations sur une plante (*Vie scolaire*);
- observer les conditions météorologiques avant de sortir pour se rendre au parc (*Déplacements*);
- partager la responsabilité de s'occuper d'un animal domestique en classe (*Loisirs*);
- utiliser correctement un four à micro-ondes pour réchauffer un repas (*Soins personnels et bien-être*);
- utiliser adéquatement des produits domestiques (*Vie résidentielle et communautaire*).



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. 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 amènent 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.

Les activités de science offrent aux élèves de multiples occasions d'éveiller leur curiosité, d'observer et d'explorer.

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 ainsi que la manipulation sont à privilégier.

Selon la situation, l'enseignant choisit les éléments d'apprentissage les plus susceptibles de soutenir, chez l'élève, le développement d'une compétence en tenant compte de ses besoins et de ses capacités.

Par exemple :

- Souhaitant amener les élèves à disposer de leurs déchets de manière responsable, l'enseignant prévoit travailler le développement de la compétence *Agir avec méthode* pour que les élèves soient en mesure de vider leur cabaret après le dîner. L'enseignant sélectionne les deux éléments d'apprentissage suivants : « Reconnaître des caractéristiques des déchets » et « Reconnaître les pictogrammes associés au recyclage ».
- Les élèves d'une classe apprennent à nettoyer leur espace de travail après une activité d'arts à l'aide d'un nettoyant. L'enseignant choisit l'élément d'apprentissage « Utiliser adéquatement des produits domestiques courants » dans le but de soutenir le développement de la compétence *Agir de façon sécuritaire*.

Dans les tableaux qui suivent, les éléments d'apprentissage en caractères gras sont ceux qui contribuent le plus au développement de la participation sociale. Il est important de les travailler tout au cours de la scolarité des élèves.

Monde de la matière

Objets techniques

- Utiliser des objets techniques variés et usuels
 - Instruments de mesure simples (ex. : compte-gouttes, balance, thermomètre)
 - Instruments d'observation simples (ex. : loupe, jumelles)
 - Appareils électroniques (ex. : téléviseur, radio, baladeur numérique MP3)
 - 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 adéquatement 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**

Caractéristiques des objets

- Classer des objets selon leurs caractéristiques (ex. : forme, poids, taille, couleur, texture, odeur, flottabilité, absorption, perméabilité)
- Reconnaître quelques caractéristiques (ex. : texture, dureté) des éléments naturels (ex. : bois, pierre, terre, eau, air, feu)

Monde de la matière

Gestes écologiques

- Connaître les principaux impacts de la consommation sur l'environnement physique et humain
- Connaître des comportements écoresponsables (ex. : éteindre les lumières, récupérer, recycler, économiser l'eau, baisser le chauffage)
- Reconnaître des caractéristiques des déchets
 - Matières recyclables
 - Matières compostables
 - Déchets
- Reconnaître les pictogrammes associés au recyclage
- Associer les matières recyclables au contenant approprié
 - À l'école
 - À la maison
 - Dans un endroit public

Terre et espace

Climat

- Décrire des sensations liées à la température (ex. : chaud, froid, tempéré)
- Reconnaître 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, radio, télévision, application numérique)
- 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 (ex. : coup de soleil, engelure, rhume, électrocution par la foudre)
- Connaître des moyens de prévenir les problèmes de santé liés aux conditions climatiques (ex. : utilisation de crème solaire)
- Développer des stratégies pour 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)
- Connaître les différentes phases lunaires (ex. : pleine lune, quartier de lune, croissant de lune)

Monde du vivant

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, œil, 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)
- 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)

Monde du vivant

Alimentation

- Connaître les recommandations du Guide alimentaire canadien en matière de choix alimentaires sains (ex. : manger des légumes et des fruits en abondance, consommer des aliments protéinés, faire de l'eau sa boisson de choix, choisir des aliments à grains entiers)
- Connaître les recommandation du Guide alimentaire canadien en matière d'habitudes alimentaires saines (ex. : prendre conscience de ses habitudes alimentaires, cuisiner plus souvent, savourer les aliments, prendre ses repas en bonne compagnie)
- 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)
- Développer ses goûts et ses préférences alimentaires par la découverte de nouveaux aliments

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)



Technologies de l'information et de la communication

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.

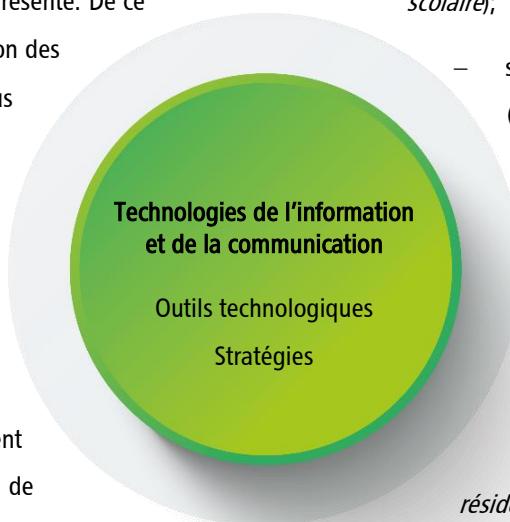
Les élèves vivent dans une société où la technologie est omniprésente. De ce fait, ils sont intéressés et motivés à se servir des TIC. L'utilisation des TIC offre la possibilité aux jeunes de communiquer plus aisément avec les autres, d'acquérir de nouvelles connaissances et de s'ouvrir sur le monde 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, favoriser leur sentiment d'efficacité personnelle et soutenir le développement de comportements autodéterminés. Les TIC 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 »⁴¹. Il importe de tenir compte des caractéristiques des élèves présentant une déficience intellectuelle dans le choix des technologies à mettre à leur disposition. Elles doivent être simples pour faciliter l'accès à l'information et soutenir la compréhension.

41. Service national du RÉCIT en adaptation scolaire, <http://recitadaptscol.qc.ca> (consulté le 26 janvier 2017).

Les TIC 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 avec un téléphone intelligent (*Loisirs*);
- suivre une routine de brossage des dents en utilisant un aide-mémoire électronique (*Soins personnels et bien-être*);
- chercher, sur un site Web, une recette de muffins (*Vie résidentielle et communautaire*).



L'acquisition d'éléments d'apprentissage de cette matière vise à amener les élèves à recourir à des outils technologiques tels qu'un ordinateur, 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. Pour ce faire, ils développent un vocabulaire lié aux TIC et apprennent certaines procédures et techniques. Ils doivent également acquérir des stratégies pour faire des choix appropriés et utiliser ces outils de façon sécuritaire. Les apprentissages effectués pourront être réinvestis dans les autres matières.

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 et leur autodétermination.

Selon la situation, l'enseignant choisit les éléments d'apprentissage les plus susceptibles de soutenir, chez l'élève, le développement d'une compétence en tenant compte de ses besoins et de ses capacités.

Par exemple :

- L'enseignant vise à apprendre aux élèves à utiliser un jeu éducatif sur une tablette numérique. Il voit là une bonne occasion de développer la compétence *Agir avec méthode*. Il cible donc les deux éléments d'apprentissage suivants : « Utiliser un écran tactile » et « Utiliser les fonctions de base d'une tablette numérique ».
- Un élève souhaite se renseigner sur son animal préféré. Il choisit une vidéo sur les chats comme source d'information. L'enseignant sélectionne l'élément d'apprentissage « Utiliser les fonctions de base de l'ordinateur » pour que son élève puisse exercer la compétence *Exploiter l'information*. Le jeune apprendra à utiliser l'ordinateur pour pouvoir écouter la vidéo sur les chats.

Dans les tableaux qui suivent, les éléments d'apprentissage en caractères gras sont ceux qui contribuent le plus au développement de la participation sociale. Il est important de les travailler tout au cours de la scolarité des élèves.

Outils technologiques

Vocabulaire

- Connaître le vocabulaire servant à désigner des outils technologiques (ex. : ordinateur, caméra numérique, tablette numérique, téléphone intelligent, télécommande, crayon numérique, tableau interactif)
- Utiliser le vocabulaire relatif aux périphériques (ex. : souris, clavier, écran tactile, clé USB, imprimante, moniteur, stylet)
- Utiliser le vocabulaire relatif à l'organisation de l'information (ex. : bureau, menu, dossier, fichier)
- Reconnaître des icônes à l'écran et leur fonction (ex. :  créer un nouveau document,  envoyer,  imprimer,  supprimer,  enregistrer,  couper,  copier,  coller)

Procédures et techniques

- Se repérer à l'écran
 - Dans le bureau
 - À l'intérieur des applications
- **Utiliser une souris (régulière, inversée ou adaptée) ou un pavé tactile pour accomplir une action**
- **Utiliser un clavier standard ou adapté**
- **Utiliser un écran tactile** (ex. : toucher, faire glisser, écarter, pincer, toucher deux fois, appuyer longuement)
- **Utiliser les fonctions de base de l'ordinateur**
 - Ouvrir et fermer l'ordinateur et l'écran
 - Ouvrir et fermer une session
 - Suivre des consignes à l'écran
 - Trouver, ouvrir et fermer un document
 - Insérer et faire éjecter un disque optique numérique (ex. : CD, DVD)
 - Sauvegarder un document (ex. : ordinateur, carte mémoire, disque dur, clé USB)
 - Imprimer un document
 - Autres

Outils technologiques

Procédures et techniques (suite)

- 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 les 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 au site Web souhaité
- Utiliser les fonctions de base d'une tablette numérique
 - Ouvrir et fermer la tablette numérique
 - Ouvrir et fermer une application
 - Changer de page
 - Faire dérouler une page
 - Partager un document
- 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

Stratégies

- 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
- Connaître les règles d'éthique au regard de l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet (nétiquette) (ex. : courriel, clavardage, forum de discussion, réseaux sociaux)
- Connaître 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)
- Connaître les effets néfastes de la surutilisation des TIC
- Développer des stratégies pour composer avec les imprévus liés aux technologies de l'information et de la communication, 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



Éducation physique et à la santé

Éducation physique et à la santé

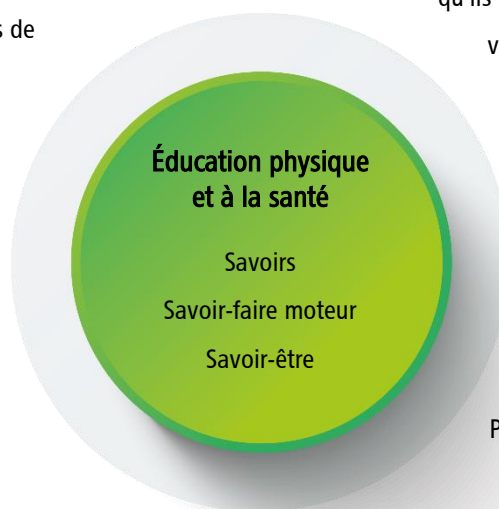
Dans le présent programme, l'éducation physique et à la santé vise le développement des habiletés motrices fonctionnelles et des saines habitudes de vie qui contribuent au maintien de la santé chez les jeunes. Cette matière permet également de développer des habiletés sociales par l'acquisition d'attitudes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

Dans la plupart des activités en lien avec les différents domaines de vie, qu'elles soient utilitaires, récréatives ou scolaires, les élèves ont besoin d'effectuer des 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 ou encore ouvrir et fermer des contenants (*Vie résidentielle et communautaire*).

Les éléments d'apprentissage retenus pour cette matière comportent des savoirs, des savoir-faire moteurs et des savoir-être. Ils permettent 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 apprennent les règles de sécurité et d'éthique relatives à la pratique d'activités physiques de même 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'assure 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.



Selon la situation, l'enseignant choisit les éléments d'apprentissage les plus susceptibles de soutenir, chez l'élève, le développement d'une compétence en tenant compte de ses besoins et de ses capacités.

Par exemple :

- L'enseignant prévoit faire jouer les élèves au mini-volley pour favoriser le développement de la compétence *Interagir avec son milieu*. Il cible les deux éléments d'apprentissage suivants : « Encourager ses partenaires » et « Accepter les erreurs de son ou de ses coéquipiers ».
- L'enseignant souhaite amener ses élèves à développer la compétence *Agir de façon sécuritaire*, car il a remarqué qu'ils ne semblent pas conscients des dangers inhérents à certaines activités. Il sélectionne l'élément d'apprentissage « Reconnaître les situations potentiellement dangereuses ».

au cours d'une activité physique ». L'enseignant planifie une activité pour leur apprendre à botter un ballon vers une cible. Les élèves doivent éviter de circuler devant la cible pendant l'exercice pour ne pas se faire frapper par le ballon.

Dans les tableaux qui suivent, les éléments d'apprentissage en caractères gras sont ceux qui contribuent le plus au développement de la participation sociale. Il est important de les travailler tout au cours de la scolarité des élèves.

Savoirs

Éléments liés au corps

- Connaître des parties externes du corps (ex. : tête, tronc, bras, jambe, ventre, 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)
- Nommer des sources d'activités physiques dans la vie quotidienne (ex. : faire une 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)
- Connaître les règles de base d'un jeu d'équipe (ex. : ballon chasseur, hockey, football)

Vocabulaire

- Connaître un vocabulaire lié aux objets (ex. : *ballon, cerceau, but de hockey*)
- Connaître un vocabulaire lié aux appareils (ex. : *banc suédois, espalier, poutre*)
- Connaître un vocabulaire lié aux actions motrices (ex. : *marcher, attraper, sauter, monter l'escalier*)

Savoir-faire moteur

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 escalier, 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 avec un objet dans les mains** (ex. : ballon, cabaret, grande affiche)
- Enchaîner deux actions locomotrices (ex. : marcher à quatre pattes puis ramper)

Actions d'équilibration et posture

- Adopter des postures appropriées en position assise et en position debout
- 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)

Savoir-faire moteur

Actions de manipulation

- **Exécuter des actions de manipulation avec des objets de la vie courante** (ex. : tenir un crayon, ouvrir une porte, accrocher son manteau)
- Manipuler une variété d'objets (ex. : balles, anneaux, cerceaux, foulards) de différentes façons (ex. : lancer, attraper, rouler, arrêter, tourner)
- 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

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)
- Connaître les règles de sécurité relatives à différents contextes de pratique d'activités physiques (ex. : piscine, randonnée à vélo)

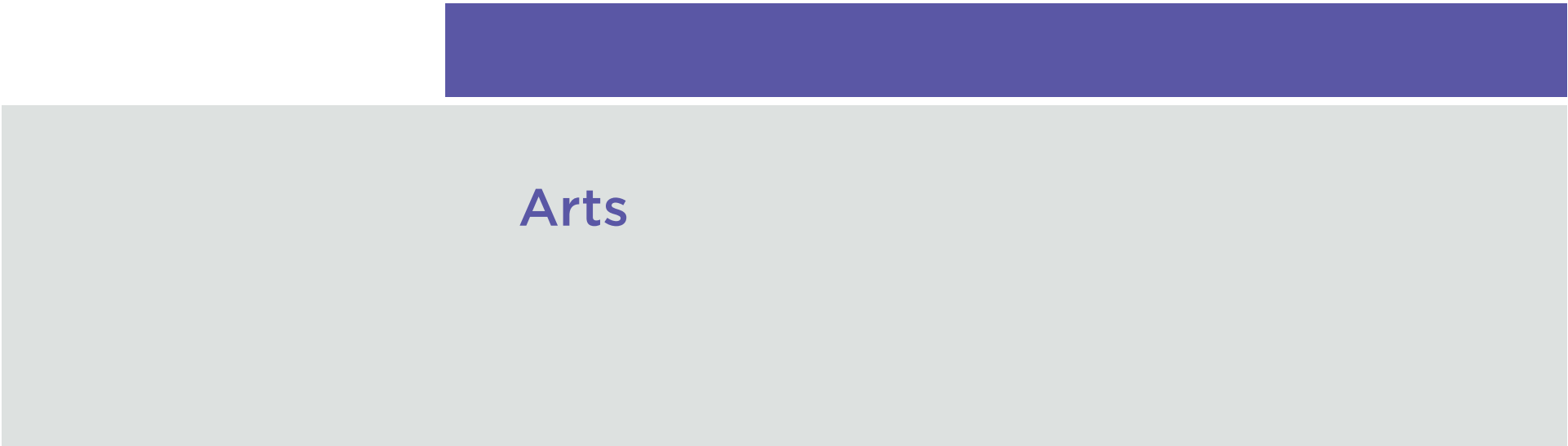
Gestion du stress et relaxation

- 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

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
- Être fier de sa victoire sans ridiculiser l'adversaire
- Comprendre l'importance de respecter les règlements au cours de la pratique d'une activité



Arts

Arts

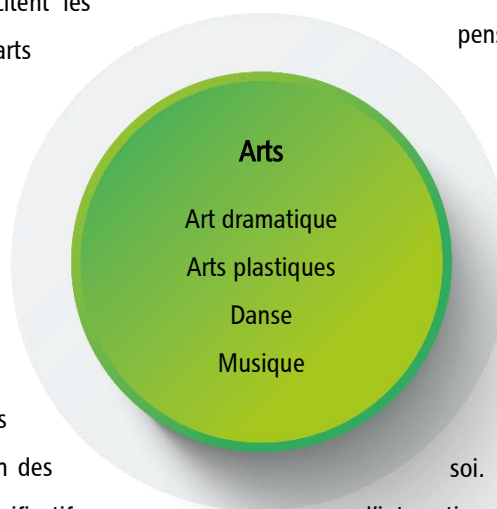
Dans le présent programme, la pratique des arts ouvre à l'expression créatrice par l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. À sa façon, chaque discipline artistique stimule la conscience corporelle, nourrit l'imaginaire, contribue au développement de l'estime de soi et à l'actualisation du potentiel créateur.

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 de partager leurs impressions sur différentes formes d'expression artistique.

Dans leur vie de tous les jours, les élèves ont de nombreuses occasions de faire des apprentissages liés aux arts. L'utilisation des divers domaines de vie permet de rendre les apprentissages significatifs pour les élèves. Ceux-ci peuvent, par exemple :

- chanter dans la chorale de l'école (*Vie scolaire*);
- se rendre à un concert (*Déplacements*);
- danser sur la musique de leur groupe préféré (*Loisirs*);
- coordonner les couleurs de leurs vêtements (*Soins personnels et bien-être*);
- faire une peinture pour décorer leur chambre (*Vie résidentielle et communautaire*).

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 ainsi que des techniques ou des moyens propres à l'art dramatique, aux arts plastiques, à la danse et à la musique.



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, les techniques de jeu, les techniques théâtrales et le mode de théâtralisation ainsi que les éléments relatifs aux expériences de l'élève en art dramatique se font en le mettant en contact avec des séquences dramatiques variées. Les thèmes sont tirés du réel, de l'imaginaire de l'élève 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 et d'être attentif à l'autre et à soi. Ces habiletés et attitudes favorisent la communication et l'interaction avec son milieu; elles permettent aussi de simuler des situations potentiellement dangereuses ou des situations d'urgence.

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 plastique, des techniques plastiques de même que des matériaux et des outils. Les activités proposées aux élèves leur permettent d'améliorer leur motricité fine, de s'approprier des démarches ainsi que de développer leur imagination et leur créativité.

La danse touche l'univers de l'expression en utilisant le langage du corps. L'apprentissage des éléments du langage de la danse et des techniques du mouvement ainsi que des éléments relatifs à ses expériences en danse nécessitent 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.

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, des moyens sonores et des techniques instrumentales. La musique permet aux élèves d'exprimer des émotions ou des sensations, d'apprendre à respecter les règles relatives à la musique d'ensemble et d'élargir leur bagage culturel musical.

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.

Selon la situation, l'enseignant choisit les éléments d'apprentissage les plus susceptibles de soutenir, chez l'élève, le développement d'une compétence en tenant compte de ses besoins et de ses capacités.

Par exemple :

- L'enseignant souhaite que les élèves interprètent une chanson à la soirée de fin d'année, une occasion de développer la compétence *Agir avec méthode*. Il choisit les deux éléments d'apprentissage suivants : « Connaître des moyens sonores (voix) » et « S'initier aux techniques se rapportant à la voix ».
- Les élèves ont fait des dessins en expérimentant plusieurs éléments du langage plastique. L'enseignant souhaite qu'ils commentent les réalisations de leurs camarades avant l'exposition destinée aux parents. Il choisit les deux éléments d'apprentissage suivants : « Exprimer ses préférences à partir de ses observations » et « Utiliser les mots appris en classe relatifs aux arts plastiques » dans le but de soutenir le développement de la compétence *Communiquer*.

Dans les tableaux qui suivent, les éléments d'apprentissage en caractères gras sont ceux qui contribuent le plus au développement de la participation sociale. Il est important de les travailler tout au cours de la scolarité des élèves.

Art dramatique

Langage dramatique

- Reconnaître et utiliser des moyens corporels liés aux personnages (ex. : attitudes, gestes, mimiques, mouvements, rythmes)
- Reconnaître des bruits et des sons liés à des actions
- Reconnaître des bruits et des sons liés à des émotions
- Reconnaître l'intensité de la voix (ex. : fort, faible)

Techniques de jeu

- Connaître et mettre en pratique des conditions de jeu : attention, mémorisation, écoute, direction du regard
- Connaître et utiliser des techniques vocales : respiration, position, prononciation, intonation, rythme, débit, projection
- Connaître et 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)
- Tenir compte d'une indication de jeu (ex. : jouer au bon moment)
- Connaître et utiliser des techniques théâtrales (ex. : marionnettes, théâtre d'ombres, jeu masqué, jeu clownesque)

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

Art dramatique

Éléments relatifs à ses expériences en art dramatique

- Observer des éléments du langage dramatique, des techniques de jeu ou des modes de théâtralisation à partir d'œuvres théâtrales
- **Exprimer ses préférences à partir de ses observations**
- Utiliser les mots appris en classe relatifs à l'art dramatique

Arts plastiques

Langage plastique

- **Reconnaître les couleurs** (ex. : bleu, rouge, jaune, vert, noir, blanc)
- 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)
 - Texture (ex. : lisse, rugueuse)
 - Motif (ex. : à pois, à carreaux, fleuri)

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)

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

Éléments relatifs à ses expériences en arts plastiques

- Observer des éléments du langage et des techniques plastiques à partir de ses réalisations, de celles de ses camarades et d'œuvres d'art (ex. : forme, couleur, espace, geste)
- **Exprimer ses préférences à partir de ses observations**
- Utiliser les mots appris en classe relatifs aux arts plastiques

Danse

Langage de la danse

- 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

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**
- Expérimenter des mouvements de flexion et d'extension du corps
- Expérimenter des mouvements d'alignement (ex. : bras, pieds, tête)
- **Expérimenter des déplacements** (ex. : en avant, en arrière, à gauche, à droite)
- Expérimenter des emplacements et prendre des positions (ex. : face à face, dos à dos, près, loin)
- Expérimenter des formations (ex. : en cercle, en file, en ligne)
- Expérimenter des transferts du poids
- 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
- Répondre à des indications sonores et visuelles permettant d'exécuter des mouvements d'ensemble

Danse

Structures

- Reconnaître une position de départ et une position de fin de danse
- Reconnaître des phrases d'actions ou de mouvements
- Reconnaître la forme personnelle et la ronde

Éléments relatifs à ses expériences en danse

- Observer des éléments du langage de la danse et des techniques du mouvement à partir d'œuvres chorégraphiques
- **Exprimer ses préférences à partir de ses observations**
- Utiliser les mots appris en classe relatifs à la danse

Musique

Langage 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 glissandos

Moyens sonores

- 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)
- Reconnaître différents sons dans l'environnement (ex. : voix d'enfant, voix d'adulte, chant d'un oiseau, bruits ambiants)
- Identifier des instruments de la famille des percussions (bois, peaux et métaux), des vents ou des cordes

Techniques instrumentales

- 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
- 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

Musique

Éléments relatifs à ses expériences en musique

- Observer des éléments du langage musical, des moyens sonores et des techniques instrumentales à partir de pièces musicales
- **Exprimer ses préférences à partir de ses observations**
- Utiliser les mots appris en classe relatifs à la musique



Vie en société

Vie en société

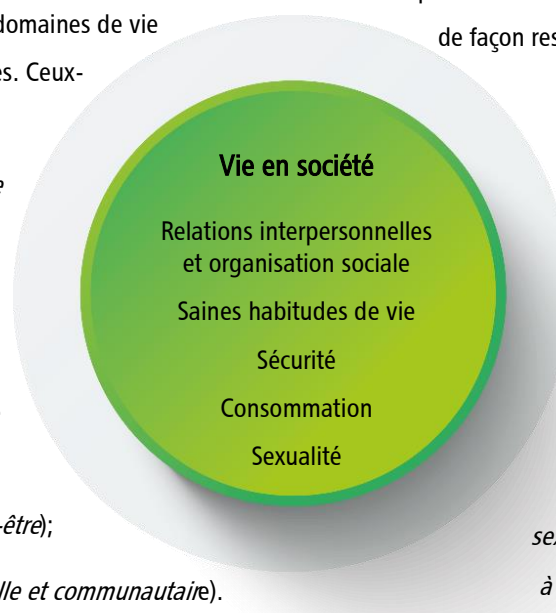
La présente section concerne l'individu comme citoyen. Elle traite de ses besoins et des moyens d'y répondre. Ainsi, la matière *Vie en société* vise à faire acquérir à l'élève des attitudes contribuant à son développement personnel et à l'amener à une compréhension des réalités sociales du monde dans lequel il vit.

Dans leur vie de tous les jours, les élèves ont de nombreuses occasions de faire des apprentissages liés à la vie en société. L'utilisation des divers domaines de vie permet de rendre les apprentissages significatifs pour les élèves. Ceux-ci peuvent, par exemple :

- coopérer avec un pair pour réaliser un projet (*Vie scolaire*);
- se rendre à l'école en respectant les règles de sécurité (*Déplacements*);
- apprendre à jouer à un nouveau jeu de société (*Loisirs*);
- se nourrir convenablement (*Soins personnels et bien-être*);
- utiliser des appareils électroménagers (*Vie résidentielle et communautaire*).

Cinq grands thèmes composent la matière *Vie en société* : les relations interpersonnelles et l'organisation sociale, les saines habitudes de vie, la sécurité, la consommation de même que la sexualité. Les relations interpersonnelles et l'organisation sociale ainsi que l'éducation à 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. Quant à elles, les saines habitudes de vie 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. Enfin, la consommation vise à apprendre aux élèves à utiliser de façon responsable des biens et des services de leur milieu.



La sexualité est un thème important à traiter avec les élèves présentant une déficience intellectuelle. Les éléments d'apprentissage qui s'y rattachent ne se trouvent pas dans cette section, mais plutôt dans les documents ministériels qui précisent les apprentissages à couvrir en éducation à la sexualité (*Apprentissages en éducation à la sexualité: Tableau synthèse, Apprentissages en éducation à la sexualité : Préscolaire et primaire, Apprentissages en éducation à la sexualité : Secondaire*) et qui sont accessibles sur le site Internet du Ministère. Les apprentissages en éducation à la sexualité y sont décrits avec précision. De plus, le Ministère a conçu un document de soutien contenant des informations propres à la sexualité des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)⁴². Ce document propose des

42. Document de soutien à l'adaptation des services éducatifs liés aux contenus obligatoires en éducation à la sexualité pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). 2019.

recommandations pour soutenir les milieux scolaires dans l'adaptation de la mise en œuvre des contenus obligatoires en éducation à la sexualité qui répondent aux capacités et aux besoins des élèves HDAA. Comme pour les éléments d'apprentissage du programme éducatif CAPS-I, ces recommandations permettront aux enseignants d'offrir une éducation à la sexualité qui répond aux capacités et aux besoins des élèves présentant une déficience intellectuelle. La commission scolaire pourra offrir une formation et un soutien dans la planification et la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité.

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

Selon la situation, l'enseignant choisit les éléments d'apprentissage les plus susceptibles de soutenir, chez l'élève, le développement d'une compétence en tenant compte de ses besoins et de ses capacités.

Par exemple :

- L'enseignant prévoit mettre l'accent sur la compétence *Interagir avec son milieu* pour améliorer le climat de la classe. L'élément d'apprentissage « Développer des attitudes favorisant des relations interpersonnelles » est celui qui répond le plus aux besoins des élèves.
- L'enseignant a noté que certains élèves réagissent fortement lors de changements imprévus à l'horaire. Il choisit donc l'élément d'apprentissage « Réguler ses émotions » et leur propose des façons appropriées d'exprimer leurs sentiments. Les élèves pourront ainsi développer la compétence *Communiquer*.

Dans les tableaux qui suivent, les éléments d'apprentissage en caractères gras sont ceux qui contribuent le plus au développement de la participation sociale. Il est important de les travailler tout au cours de la scolarité des élèves.

Relations interpersonnelles et organisation sociale

Connaissance de soi

- **Connaître son nom, son âge, sa date de naissance, son adresse postale, 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

Affirmation de soi

- Exprimer ses émotions (ex. : joie, tristesse, colère, peur)
- Réguler ses émotions (ex. : moyens de se calmer, de gérer son anxiété, de contrôler sa colère)
- Moduler ses réactions lors de changements ou d'imprévus
- **Faire des choix en tenant compte de ses champs d'intérêt et de ses goûts**
 - Déterminer les différentes options
 - Déterminer les conséquences des différentes options
 - Choisir l'option la plus intéressante
- 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

Relations sociales

- Nommer des personnes avec lesquelles on établit des relations ou fait des activités (ex. : membre de sa famille, intervenant scolaire, ami, amoureux, médecin)
- **Connaître des façons d'établir un contact avec une personne familière ou inconnue** (ex. : se présenter, sourire, 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)
- Utiliser des stratégies de résolution de conflits (ex. : explication du problème, solution, compromis, réparation)
- **Connaître les règles de vie de la classe et de l'école**
- **Connaître les normes sociales de base** (ex. : saluer, utiliser des marques de politesse, se comporter convenablement à table, mettre ses déchets à la poubelle, prendre soin de ce qui est mis à sa disposition, ne pas prendre ce qui ne lui appartient pas)
- Connaître les normes sociales qui s'appliquent 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)
- **Développer des attitudes favorisant des relations interpersonnelles**
 - Accepter l'aide d'une autre personne
 - Aider une autre personne
 - Travailler en équipe
 - Partager
 - Attendre son tour
 - Faire des compromis

Relations interpersonnelles et organisation sociale

Organisation de la société

- Connaître la composition de sa famille et des différents types de familles
- 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)
- Connaître des métiers ou des professions (ex. : dentiste, pharmacien, directeur, enseignant, pompier, policier, plombier, commis à la caisse)
- **Connaître les conséquences du non-respect des règles et des lois civiques**

Saines habitudes de vie

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 ses besoins (ex. : nourriture, activité physique, détente, protection physique, médicament)
- Connaître des habitudes favorables à la santé (ex. : manger des légumes, 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, sédentarité)

Techniques culinaires

- Déterminer les mesures à prendre pour conserver des aliments (ex. : les conserver dans le réfrigérateur, le garde-manger ou le congélateur)
- Utiliser des techniques culinaires simples (ex. : peler, couper, tartiner, cuire, brasser, mélanger)
- **Connaître les mesures d'hygiène qui sont de mise dans une cuisine** (ex. : laver le comptoir, utiliser de la vaisselle propre, se laver les mains, nettoyer sa boîte à lunch)
- **Utiliser des ustensiles ou des appareils** (ex. : louche, tasse à mesurer, grille-pain, four à micro-ondes, machine distributrice)
- Développer des stratégies pour composer avec les imprévus liés aux techniques culinaires, tels que :
 - Aliment périmé
 - Absence d'un aliment nécessaire à une recette
 - Outil ou ustensile introuvable
 - Bris de l'équipement nécessaire pour cuisiner ou réchauffer un plat

Saines habitudes de vie

Hygiène

- **Connaître les normes vestimentaires de base** (ex. : porter des vêtements propres, attacher ses boutons, monter la fermeture éclair de son pantalon)
- Connaître les mesures d'entretien de son milieu de vie (ex. : garder son casier et son pupitre propres, ranger ses vêtements et ses jouets, laver la vaisselle)
- **Connaître les mesures d'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
 - Prendre une douche, changer de vêtements et utiliser un désodorisant
- Développer des stratégies pour composer avec les imprévus liés à l'hygiène, tels que :
 - Manquer de savon
 - Manquer d'essuie-mains
 - Salir ses vêtements pendant une activité
 - Renverser des aliments sur soi

Sécurité

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)
- **Connaître 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)
- Développer des stratégies pour composer avec les imprévus liés aux déplacements, tels que :
 - Manquer son transport (ex. : scolaire, adapté ou en commun)
 - Descendre au mauvais arrêt
 - Prendre le mauvais transport scolaire ou en commun
 - S'égarer lors de ses déplacements

Comportements sécuritaires

- **Reconnaître des indices de danger** (ex. : trottoir glacé, trou dans la rue, son d'un avertisseur de fumée, foudre, geste menaçant, odeur inusitée, 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, 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)
- Connaître des règles de sécurité liées à l'utilisation d'objets ou d'appareils (ex. : objets coupants, allumettes, cuisinière, bouilloire, grille-pain)
- Connaître des règles de sécurité liées aux lieux fréquentés (ex. : gymnase, cafétéria, piscine, escalier, toilettes, cour d'école)
- 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)

Sécurité

Comportements sécuritaires (suite)

- Connaître les personnes ou les services à joindre selon la situation d'urgence (ex. : pompier, policier, ambulancier, gardien de sécurité, membre du personnel scolaire)
- Connaître la procédure ou la stratégie à adopter 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
 - Indiquer l'endroit où l'on se trouve
- Développer des stratégies pour composer avec les imprévus liés aux situations d'urgence, tels que :
 - Retard des services d'urgence
 - Changement de procédure d'urgence
 - Sortie d'urgence bloquée

Consommation	
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
-	Comprendre le lien entre la consommation et l'argent
-	Reconnaître des sources d'influence liées à la consommation (ex. : famille, amis, médias)
-	Explorer l'influence des médias sur son comportement de consommateur

Sexualité

La sexualité est un thème important à traiter avec les élèves présentant une déficience intellectuelle. Les éléments d'apprentissage qui s'y rattachent ne se trouvent pas dans cette section, mais plutôt dans les documents ministériels qui précisent les apprentissages à couvrir en éducation à la sexualité (*Apprentissages en éducation à la sexualité : Tableau synthèse, Apprentissages en éducation à la sexualité : Préscolaire et primaire, Apprentissages en éducation à la sexualité : Secondaire*) et qui sont accessibles sur le site Internet du Ministère. Les apprentissages en éducation à la sexualité y sont décrits avec précision. De plus, le Ministère a conçu un document de soutien contenant des informations propres à la sexualité des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)⁴³. Ce document propose des recommandations pour soutenir les milieux scolaires dans l'adaptation de la mise en œuvre des contenus obligatoires en éducation à la sexualité qui répondent aux capacités et aux besoins des élèves HDAA. Comme pour les éléments d'apprentissage du programme éducatif CAPS-I, ces recommandations permettront aux enseignants d'offrir une éducation à la sexualité qui répond aux capacités et aux besoins des élèves présentant une déficience intellectuelle.

43. Document de soutien à l'adaptation des services éducatifs liés aux contenus obligatoires en éducation à la sexualité pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). 2019.

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, n° 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.
- BUCHTEL, 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. *Balises pour l'intervention avec les technologies auprès des élèves qui ont des incapacités intellectuelles*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 2011, 473 p.
- 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.
- 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 (dir.), *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 GIASSON. *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 alphabétiques nécessaires à l'autonomie », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 16, n^{os} 1 et 2, 2005, p. 5-22.
- EL SHOURBAGI, Sahar. *Étude des besoins d'habiletés alphabétiques 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 Gaëtan 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, Gaëtan 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, Gaëtan 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, Gaëtan 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° 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, Gaëtan 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° 131, avril-mai 2004, p. 40-43.
- HORSTMEIER, 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'AQEFSL*, 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 Jérémie 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, Québec, 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. *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. *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. *Cadre théorique, Curriculum de la formation générale de base*, version provisoire, Québec, 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, Québec, 2005, 14 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, Collectivité et culture*, 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. 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. *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. *Relation avec l'environnement*, Québec, 2007, 59 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. *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde*, Québec, 2011, 74 p.
- 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, 65 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*, Québec, 2007, 21 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Guide de soutien en évaluation des apprentissages – Programme éducatif CAPS-I – Compétences axées sur la participation sociale*, Québec, 2019, 45 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)*, Québec, 2018, 24 p.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Politique de la réussite éducative – Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Québec, 2017, 82 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, Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 2^e édition, 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 langue. Guide d'intervention en classe langue*, 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, et Yves LACHAPELLE. « Participation sociale et démocratique des usagers à la planification et à l'organisation des services », dans Hubert Gascon 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%20C9FICIENCE%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%20ME%20SCOLAIRE/Histoire%20de%20l'adaptation%20scolaire%20au%20Qu%20E9bec%5B1%5D.pdf> (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).
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Document de soutien à l'adaptation des services éducatifs liés aux contenus obligatoires en éducation à la sexualité pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 2019. (Consulté le 3 juin 2019).
- SANTÉ CANADA. *Le Guide alimentaire canadien*, [En ligne], 2019. <https://guide-alimentaire.canada.ca/fr/> (Consulté le 27 mars 2019).
- 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.Inp6IONTU042I2Z6ln1ae2IZn4Z2qZpnO2YuqZ6gpJCd4F3fmy162epYbg2c_JjKbNoKS6A-- (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).

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 sévère⁴⁴. Le lecteur pourra ainsi se familiariser avec les particularités de ces élèves. Depuis quelques années, plusieurs auteurs⁴⁵ 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 leurs caractéristiques individuelles et la présence ou non de troubles associés⁴⁶. Ces caractéristiques sont liées au développement cognitif, langagier, moteur et socioaffectif.

44. Pour obtenir plus de détails sur les degrés de sévérité de la déficience intellectuelle, on peut consulter l'article 1 de l'annexe II du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Dans le programme éducatif CAPS-I, le terme « sévère » est utilisé au même titre qu'est employé le terme « grave » dans les documents de référence de l'Association américaine de psychiatrie et de l'Organisation mondiale de la santé (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *DSM-5, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, 5^e édition, 2013; ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, *CIM-10 / ICD-10, Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement : descriptions cliniques et directives pour le diagnostic*, 10^e révision, Paris, Elsevier Masson, 1993, 305 p.).

45. Lise SAINT-LAURENT, 1994; Carmen DIONNE et autres, 1999; Jean-Pierre GAGNIER et Richard LACHAPPELLE, 2002; Jacques LANGEVIN et autres, 2004; Benoît DUMAS, 2005; Hajer CHALGHOUIM, 2011.

46. 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).

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'abstraction⁴⁷.

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 élèves⁴⁸, ce qui, à long terme, favorise un meilleur transfert des apprentissages. C'est aussi à cette période que

47. 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.

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

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 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 mémoire⁴⁹.

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 accomplir⁵⁰. Les personnes présentant une déficience intellectuelle sont habituellement attentives. Toutefois, elles ne le sont pas nécessairement aux stimuli les plus pertinents⁵¹. 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.

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 traiter⁵². Elles seraient capables d'emmagasiner simultanément deux unités d'information, tandis que les autres personnes peuvent en stocker de cinq à neuf⁵³. 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 récupérer⁵⁴. Toutefois, l'information faisant appel à la mémoire visuelle ou aux automatismes serait plus facilement stockée dans leur cas⁵⁵. 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 complexes⁵⁶.

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

50. 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.

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

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

53. 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.

54. 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.

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

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

Ces élèves 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 et les amener à étendre ces connaissances à un ensemble de contextes (généralisation)⁵⁷. 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 sévère⁵⁸. 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 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 communication⁵⁹ 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'écriture⁶⁰.

57. 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.

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

59. 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.

60. 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 cause⁶¹. 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.

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'automatismes⁶² 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.

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

62. 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 social⁶³.

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.

63. 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 défi⁶⁴, 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 autres⁶⁵.

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 motivation⁶⁶. 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 contraintes⁶⁷. 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 accès⁶⁸.

64. 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, p.180

65. 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.

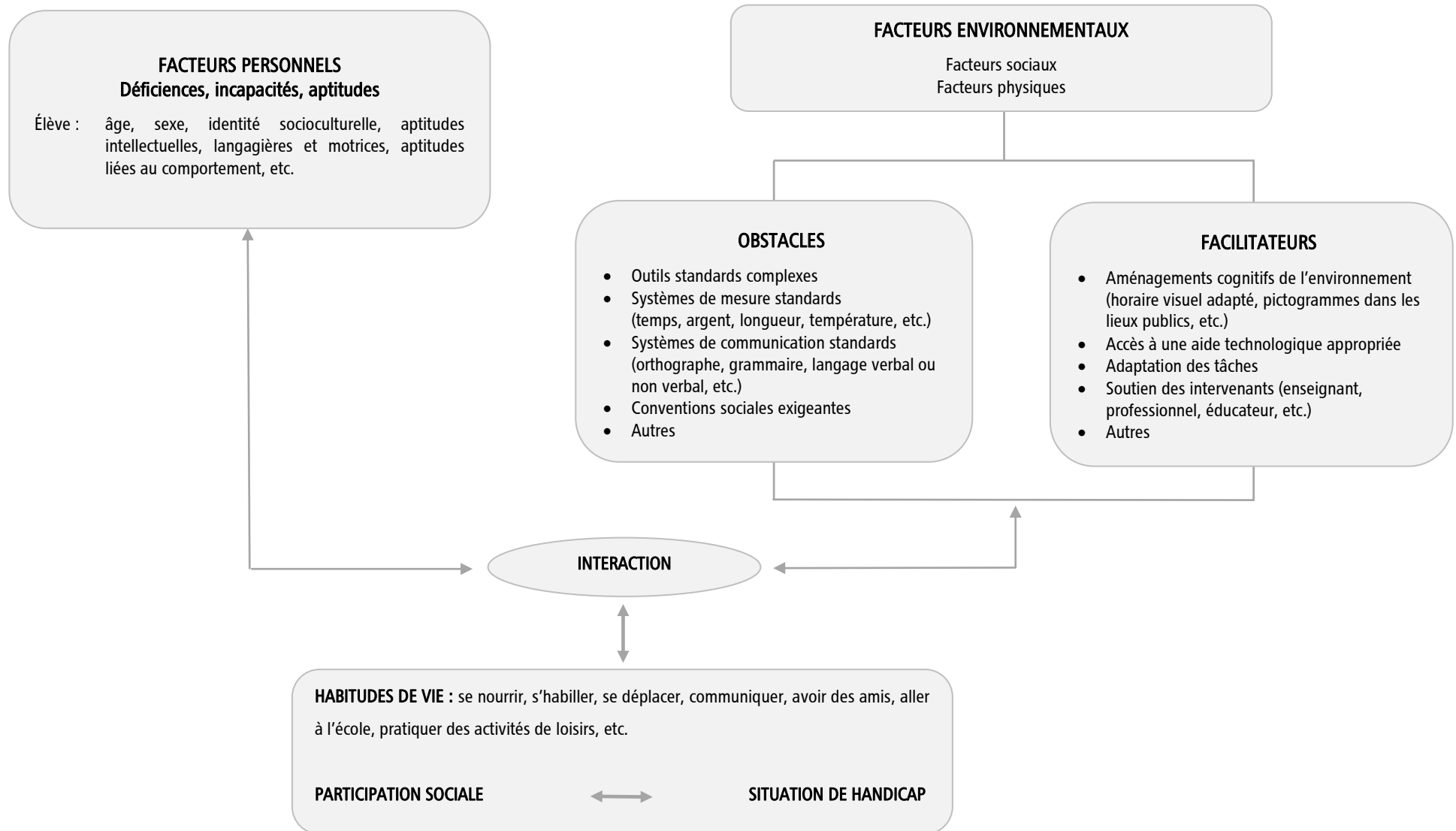
66. « Incapacités intellectuelles. Contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention », *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, p. 180.

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

68. *Ibid.*

ANNEXE 2 :

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



Dans le modèle du processus de production du handicap (PPH)⁶⁹, 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 vie⁷⁰ lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques d'une personne)⁷¹ ». Ainsi, un ameublement ou un matériel standard devient un obstacle lorsqu'il entrave l'exécution des activités de base par l'élève. 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 personnels⁷² ». Par exemple, dans un contexte de communication, une aide 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)⁷³ ». 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 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

69. 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.

70. 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.

71. *Ibid.*, p. 35.

72. *Ibid.*, p. 36.

73. *Ibid.*, p. 36.

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 :

Éléments constitutifs du programme CAPS-I

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				
C1 - Communiquer	C2 - Exploiter l'information	C3 - Interagir avec son milieu	C4 - Agir avec méthode	C5 - 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 un échange	- Choisir une source d'information - S'approprier l'information - Tenir compte des données sélectionnées	- S'impliquer dans la vie de groupe - Porter attention aux autres - Respecter les règles de vie et les normes sociales de son milieu	- 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 en présence d'un indice de danger 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>
- Démonstration de sa compréhension des messages reçus - Pertinence et clarté des messages produits - Participation appropriée lors des échanges	- Sélection de la source d'information en lien avec son besoin ou sa question - Sélection de données pertinentes - Recours aux données pertinentes : action, réaction ou prise de décision	- Participation à 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 en présence d'un indice de danger ou en cas d'urgence
Matières				
Français, langue d'enseignement	Mathématique	Science		
Éducation physique et à la santé	Arts	Technologies de l'information et de la communication	Vie en société	

education.gouv.qc.ca