

PROGRAMMES D'ÉTUDES ADAPTÉS

DÉFIS

Démarche éducative favorisant l'intégration sociale

Enseignement secondaire

VERSION DE MISE À L'ESSAI

Québec 



Réalisation

Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires
Ministère de l'Éducation
Jean-Yves Roberge, directeur

Conception

Jacques Lemay, enseignant
Commission des écoles catholiques de Québec

Lucie Prévost, conseillère pédagogique
Commission des écoles catholiques de Montréal

Mise en pages

Louise Drolet

Coordination

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

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

Table des matières

Avant-propos

1. Les orientations générales

1.1	La définition de l'élève présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère	6
1.2	Des concepts à ne pas confondre : déficience, incapacité et handicap	7
1.3	Les caractéristiques et les besoins des élèves	10
1.4	Les finalités de l'éducation	14
1.5	L'objectif général du programme DÉFIS	14
1.6	Quelques principes fondamentaux de l'action éducative auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle	17

2. Le contenu du programme DÉFIS

2.1	Aperçu du programme	34
2.1.1	La structure du programme	35
2.1.2	Les contextes d'apprentissage	39
2.1.3	Un cheminement progressif	40
2.2	Définition des compétences	44
2.2.1	Volet I — Matières de base	45
	- Français	47
	- Mathématique	62
	- Sciences humaines	67
	- Enseignement moral et religieux confessionnel ou enseignement moral	70
2.2.2	Volet II — Intégration sociale	73
	1. Formation personnelle et sociale	74
	• Vie domestique	75
	• Croissance personnelle	82
	• Transport	86
	• Loisirs.....	87
	2. Préparation au marché du travail	89
	• Sensibilisation au choix d'un métier	90
	• Stage en milieu de travail	92
2.3	Transfert des apprentissages	98
2.3.1	Quelques approches favorisant le transfert et la généralisation.....	99
2.3.2	Le matériel didactique	103

3. L'évaluation

3.1 L'évaluation formative et l'évaluation sommative	106
3.2 Les outils d'évaluation	107
3.3 L'attestation de stage en milieu de travail	107
3.4 La reconnaissance des acquis	107

Conclusion	108
-------------------------	-----

Annexe (fiche d'appréciation)	109
--	-----

Bibliographie	113
----------------------------	-----

Avant-propos

Le présent document contient un programme d'études adapté ayant pour objet de favoriser l'intégration sociale des élèves qui présentent une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère, avec ou sans autres déficiences associées, âgés de 16 à 21 ans.

Intitulé DÉFIS (pour «Démarche éducative favorisant l'intégration sociale»), ce programme est le résultat d'une consultation auprès de dix milieux scolaires et également du travail de conception de deux personnes ayant une large expérience de l'enseignement, soit Mme Lucie Prévost et M. Jacques Lemay.

Le programme DÉFIS tient compte des nouvelles données concernant les caractéristiques des élèves visés, sur les plans cognitif et affectif. Il a pour but l'acquisition et le développement des connaissances et des habiletés ainsi que l'adoption d'attitudes de base pour l'intégration à la société actuelle. Pour les jeunes adultes (16-21 ans), la vie communautaire et la préparation au marché du travail ont été retenues comme domaines prioritaires de formation. En ce sens, le programme DÉFIS s'adresse non seulement aux élèves, à leurs parents et au milieu scolaire, mais également aux partenaires de divers secteurs d'intervention : santé et services sociaux, développement de la main-d'oeuvre et emploi, services publics de transport, services municipaux, de même qu'aux employeurs du secteur public et du secteur privé. Plusieurs des objectifs que l'on cherche à atteindre par le programme exigent en effet une collaboration avec ces partenaires.

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

Le personnel scolaire est invité à faire parvenir ses commentaires sur la présente version à la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation, 1035, rue De La Chevrotière, 9^e étage, Québec (Québec) G1R 5A5. À cet effet, une fiche d'appréciation est incluse en annexe.

1. Les orientations générales

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

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

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

Cette déficience intellectuelle comporte les caractéristiques suivantes :

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

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

1.2 Des concepts à ne pas confondre : déficience, incapacité et handicap

Pour situer l'action éducative auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle, il est primordial d'éliminer toute confusion concernant trois concepts de base : la déficience, l'incapacité et le handicap.

Voyons d'abord la succession des événements dans le cas d'une maladie ou d'un trouble :

- Un fait anormal se produit chez la personne. Ce peut être congénital ou acquis. Des circonstances causales (étiologie) amènent des modifications dans la structure ou le fonctionnement du corps : maladie ou trouble de développement (situation intrinsèque).
- Quelqu'un prend conscience de ce fait. En d'autres mots, l'état qui pose un problème est *extériorisé*. La plupart du temps, ce sont les parents ou la personne elle-même qui se rendent compte de la situation et ils consultent un ou une spécialiste qui confirme l'état en question : la déficience.
- Les activités habituelles risquent d'être réduites et l'expérience de la maladie ou du trouble est *objectivée*. Ce sont les incapacités.
- La perception par les autres de l'altération du comportement ou du fonctionnement de la personne peut entraîner un désavantage pour elle. Par exemple, elle peut être marginalisée parce qu'elle ne répond pas aux normes sociales. L'expérience de la maladie ou du trouble est ici «*socialisée*» : il s'agit du handicap.

Voici maintenant les définitions proposées par l'Organisation mondiale de la santé en 1981.

La déficience

«Dans le contexte de l'expérience de la santé, la déficience correspond à toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique¹.»

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

La déficience correspond à un écart par rapport à des normes biomédicales ou mentales. Elle doit être évaluée par des personnes qualifiées et selon des normes généralement acceptées. La déficience est donc un état qui pose un problème et qui est «extériorisé», c'est-à-dire confirmé par un diagnostic.

L'incapacité

«Dans le contexte de l'expérience de la santé, une incapacité correspond à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain¹.»

L'incapacité concerne les activités de la personne, ses compétences et ses comportements. Elle correspond à un écart par rapport à la norme en fait d'action.

Il est possible de réduire et même d'éliminer des incapacités par des orthèses (ex. : verres correcteurs), des prothèses (ex. : membre artificiel), une aide technique (ex. : fauteuil roulant) et par l'aménagement de l'environnement (ex. : aménagement d'un poste de travail, d'une tâche ou d'une activité (enseigner l'heure à l'aide d'un cadran digital plutôt qu'avec un cadran à aiguilles)).

Le handicap

«Dans le contexte de l'expérience de la santé, un handicap est un désavantage social pour un individu donné, résultant d'une déficience ou d'une incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels².»

Le handicap se détermine par rapport aux autres, de là l'importance des valeurs sociales, des attitudes et des réponses des personnes qui ne sont pas handicapées. L'évaluation du handicap est faite à partir des normes culturelles. Une personne peut être handicapée dans une communauté et ne pas l'être dans une autre.

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

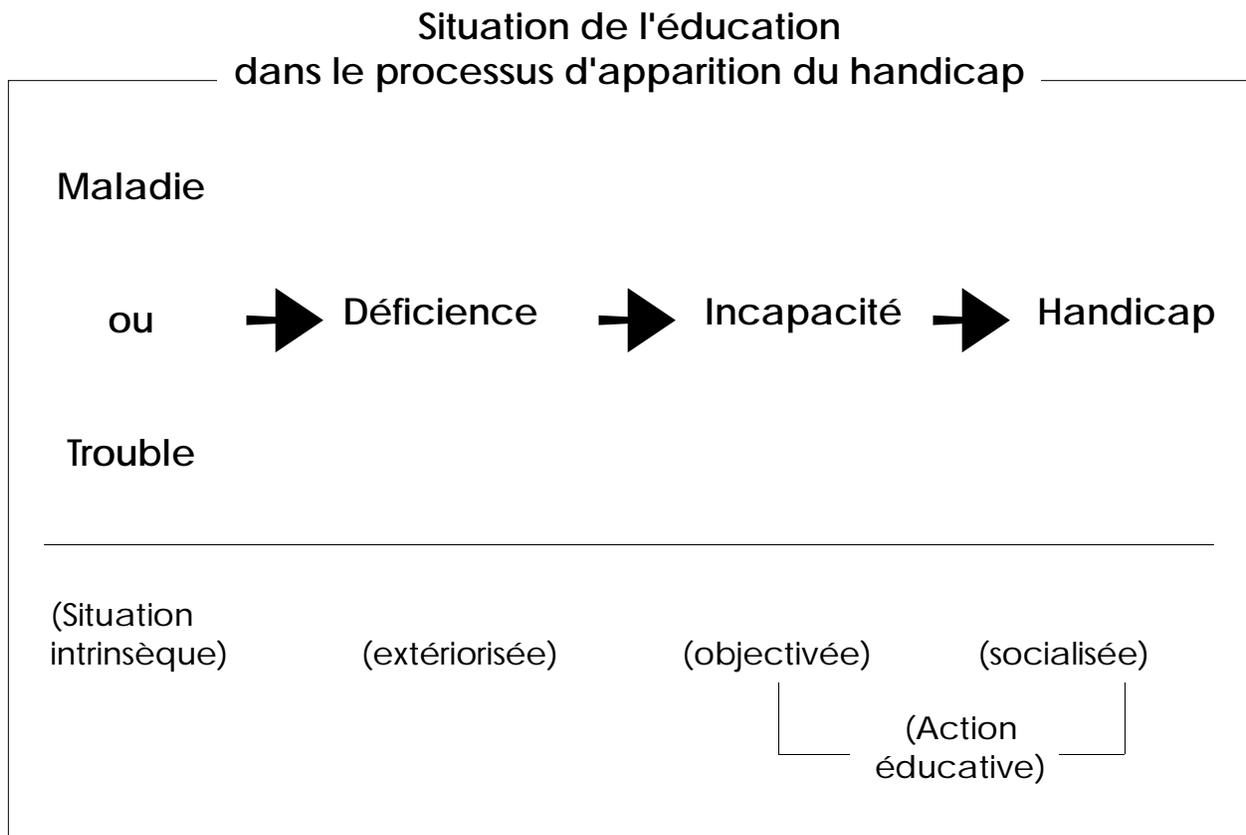
2. Ibid.

Le handicap est une dévalorisation sociale en raison d'un écart entre l'activité de l'individu et ce qui est attendu et perçu par sa communauté d'appartenance.

La caractéristique fondamentale du concept «handicap» est qu'il exprime le résultat de l'*interaction* de facteurs personnels (la déficience et les incapacités) et de facteurs sociaux (les perceptions, les attentes, les attitudes et les préjugés des membres d'une communauté).

Le grand défi sur le plan pédagogique sera donc, d'une part, d'effectuer des adaptations dans l'enseignement et dans le matériel pédagogique, pour permettre à l'élève ayant une déficience intellectuelle d'acquérir et de développer des habiletés essentielles à son autonomie et ainsi contribuer à diminuer ses incapacités et, d'autre part, de faire prendre conscience aux élèves sans déficience que la réalité humaine est essentiellement la *diversité*, en leur donnant l'occasion d'apprécier cette diversité à sa juste valeur et d'élargir leur vision du monde.

Ainsi, l'action éducative contribuera à atténuer le handicap.



1.3 Les caractéristiques et les besoins des élèves

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

Caractéristiques cognitives

A) Retard de développement

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

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

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

B) Construction opératoire inachevée

De son côté, Inhelder² a observé chez les enfants handicapés par une déficience intellectuelle une organisation des structures du

-
1. E. ZIGLER. «Developmental Versus Difference Theories of Mental Retardation and the Problem of Motivation», *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 73, n° 4-6, 1969, p. 536-556.
 2. B. INHELDER. *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1963.

raisonnement qui passe par les mêmes stades que celle des enfants sans déficience, mais qui s'accomplit avec plus de lenteur et qui, surtout, s'arrête à des niveaux inférieurs de développement. Elle soutient qu'à partir de 13 ou 15 ans la personne présentant une déficience intellectuelle cesse d'acquérir de nouvelles structures de pensée. L'individu ayant une déficience légère s'arrêterait au début du stade des opérations concrètes, celui avec une déficience moyenne ne dépasserait pas la pensée préopératoire, alors que la personne handicapée par une déficience sévère arrêterait son développement à la pensée intuitive.

Le développement de la pensée de l'élève restera inachevé.

Il faut donner à l'élève qui présente une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère des moyens et des stratégies lui permettant de se débrouiller dans la vie avec un mode de pensée préopératoire.

C) Déficits de fonctionnement

- *Mémoire*

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

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

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

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

- *Attention*

Zeaman et House¹ ont aussi contribué à la théorie du déficit en étudiant l'attention. Leurs recherches laissent voir que les personnes vivant avec une déficience intellectuelle sélectionnent souvent les stimuli les plus attrayants, fortement mis en relief par la couleur, la forme, les sons, etc. L'enfant perçoit et ne prête attention qu'à la dimension qui l'attire le plus et il ou elle ne pense ou n'agit qu'en fonction d'elle, sans percevoir ni être en mesure de concevoir que d'autres dimensions devraient être prises en considération.

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

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

- *Transfert et généralisation*

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

La généralisation peut se produire en fonction des consignes, des objets, des personnes, des lieux ou endroits et des moments. Des déficits du fonctionnement ont été relevés dans les processus de transfert d'apprentissage et de généralisation chez les personnes présentant une déficience intellectuelle².

-
1. D. ZEAMAN et B.J. HOUSE. «The Role of Attention in Retardate Discrimination Learning», dans N.R. Ellis (dir.), *Handbook of Mental Deficiency*, New York, Mc Graw-Hill, 1963, p. 159-223.
 2. K.A. BLAKE. *The Mentally Retarded*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1976; M.E. KAUFMAN et W.M. PETERSON. «Acquisition of a Conditional Discrimination Learning-set by Normal and Mentally Retarded Children», *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 69, 1965, p. 865-870; A.L. BROWN. «Subject and Experimental Variables in the Oddity Learning of Normal and Retarded Children», *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 75, 1970, p. 142-145.

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

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

Caractéristiques affectives

Dans un contexte éducatif, il faut aussi considérer les caractéristiques affectives (estime de soi, motivation, confiance en soi, etc.). Les élèves présentant une déficience intellectuelle vivent année après année des échecs importants et prolongés. Les retards accumulés dans l'acquisition des connaissances liées aux habiletés sociales entraîneraient des répercussions considérables sur la motivation à apprendre et l'estime de soi. Zigler, Balla et Hodapp¹ soulignent que le premier obstacle à l'apprentissage est le sentiment d'échec.

CARACTÉRISTIQUES AFFECTIVES	STRATÉGIES
<p>▼ Sentiment d'échec (confiance en soi)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter les interventions, l'enseignement, pour des défis raisonnables. • Faire expérimenter la réussite dans des tâches à la mesure de l'élève.
<p>▼ Estime de soi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aménager le milieu pour faire une place à l'élève. • Signifier à l'élève par des gestes quotidiens qu'on apprécie sa personne telle qu'elle est. • Valoriser les petits succès.
<p>▼ Motivation à apprendre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir des activités associées à l'âge chronologique (âge réel). • Proposer des tâches signifiantes, ayant des retombées utiles et fonctionnelles. • Encourager constamment l'élève en utilisant les systèmes de motivation.

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

1.4 Les finalités de l'éducation

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

1.5 L'objectif général du programme DÉFIS

Le programme DÉFIS a pour objectif de permettre à chaque élève présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère d'acquérir et de développer les connaissances et les habiletés ainsi que d'adopter les attitudes essentielles à une conduite autonome, pour favoriser son intégration sociale, notamment sa participation au marché du travail.

Pour les élèves qui présentent une déficience intellectuelle, l'autonomie et la responsabilité sont particulièrement importantes pour favoriser leur insertion dans la société. Mais qu'est-ce que l'autonomie et la responsabilité?

Le Conseil supérieur de l'éducation fournit les indications suivantes :

« Toute l'activité éducative et principalement celle qui se déroule à l'intérieur des apprentissages formels proposés à l'élève, doit donc viser à développer progressivement l'autonomie, c'est-à-dire la capacité de se prendre en charge, de penser et d'agir par soi-même, et la responsabilité, c'est-à-dire la capacité de décider des gestes à faire pour atteindre certains buts et d'assumer les conséquences de ses choix. L'école secondaire prend en cela le relais de l'école primaire¹. »

L'autonomie et la responsabilité constituent le point d'arrivée et non un point de départ. Le Conseil supérieur de l'éducation emploie l'expression « démarche dynamique vers l'autonomie » pour désigner cette progression. De l'éducation préscolaire à la fin des études secondaires, l'élève acquiert et développe des habiletés et adopte des attitudes grâce auxquelles il ou elle peut, progressivement, se prendre en charge en ayant de moins en moins de dépendance au point même de répondre de ses actes devant autrui.

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité, avis à la ministre de l'Éducation*, Sainte-Foy, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1992, p. 1.

Une autre dimension primordiale qui s'ajoute à celle de progression est celle des niveaux d'atteinte ou degrés d'autonomie :

«L'autonomie ne peut être que relative, susceptible de degrés et de progrès (...) deux dangers : la supposer trop tôt, ce qui peut décourager l'élève, et ne pas l'admettre là où elle est possible, ce qui revient à l'entraver¹.»

Le niveau global attendu d'autonomie d'un ou d'une enfant de l'éducation préscolaire sera différent de celui d'un ou d'une élève du primaire. L'âge a donc une importance capitale pour le choix des sujets et des activités d'apprentissage à présenter.

L'autonomie globale se compose de différentes facettes. Selon les circonstances, l'état physiologique et mental de la personne ainsi que les tâches à exécuter, l'autonomie d'une personne peut s'établir en différents points d'un développement progressif qui relierait la dépendance absolue à l'autonomie totale.

Il faut aussi reconnaître que l'autonomie et la responsabilité ne se développent pas de façon linéaire et que, selon des circonstances de la vie (personnelles ou du milieu), une ou des facettes de l'autonomie et de la responsabilité peuvent même régresser.

Autonomie et responsabilité chez les élèves qui présentent une déficience intellectuelle

Le développement progressif des différentes facettes de l'autonomie et de la responsabilité chez les élèves ayant une déficience intellectuelle doit se faire en considération de leurs besoins particuliers. Une pédagogie pertinente et des contenus d'apprentissage essentiels doivent être établis pour que l'éducation puisse atteindre les finalités visées : le développement intégral et optimal de chaque élève et son intégration à la société.

Quels sont donc les «savoirs» essentiels à l'autonomie et à l'intégration sociale?

Dans les recherches consacrées à l'autonomie des personnes présentant une déficience intellectuelle, on établit de fortes corrélations entre le degré d'intégration sociale ainsi que les connaissances et les habiletés acquises et développées dans quatre sphères :

- les nombres et leur utilisation dans la vie quotidienne;
- la communication (orale, écrite et non orale);

1. R. LEGENDRE. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Librairie Larousse, 1988, p. 55.

- la gestion du temps;
- la gestion de l'argent.

Il apparaît nécessaire d'ajouter la gestion de l'espace. Il est évident que, pour une intégration sociale réaliste, une personne doit être en mesure de se déplacer, de façon autonome, dans son milieu.

Le choix des activités d'apprentissage liées aux cinq sphères est très important, compte tenu des capacités de mémoire et de généralisation de l'élève. Le milieu scolaire doit offrir à l'élève des activités propres à son âge réel et lui fournir des moyens lui permettant de s'acquitter convenablement d'une tâche donnée, tout en tenant compte de son retard de développement.

Dans les programmes d'études ordinaires, on détermine des contenus d'apprentissage qui conviennent à l'âge des élèves et qui correspondent aux connaissances et aux habiletés nécessaires pour la vie en société. Le ministère de l'Éducation a décidé de faire référence dans le présent document aux mêmes programmes d'études, pour y choisir les objectifs essentiels au développement progressif de l'autonomie et du sens des responsabilités de l'élève qui présente une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère.

Les trois considérations mentionnées ont donc servi de balises pour l'élaboration du programme DÉFIS.

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

Une synthèse des recherches dans le domaine de la déficience intellectuelle a permis de dégager des principes pour l'adaptation de la démarche éducative auprès des élèves visés dans le programme DÉFIS.

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

Considérer l'apprentissage comme un processus actif

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

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

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

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

— Considérer l'apprentissage comme un processus actif —

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

Rendre les activités d'apprentissage significatives

Les objectifs essentiels retenus dans les programmes adaptés à l'intention des élèves présentant une déficience intellectuelle correspondent aux conduites dont l'application concrète et immédiate est susceptible d'améliorer le bien-être physique, les contacts sociaux, d'élargir le champ d'action et d'améliorer le statut social. Les situations d'apprentissage qui découlent de ces objectifs sont porteuses de sens du seul fait qu'elles répondent à des besoins en rapport avec l'âge et les champs d'intérêt de l'élève et qu'on vise des bénéfices immédiats dans leur application. À titre d'exemples, l'utilisation fonctionnelle du téléphone, du transport en commun, d'un horaire, de l'argent et l'organisation du travail sont des objectifs auxquels il faut donner la priorité selon l'ordre d'enseignement et l'âge de l'élève.

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

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

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

Rendre les activités d'apprentissage significatives

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

Reconnaître la contribution des connaissances antérieures dans l'apprentissage

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

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

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

Reconnaître la contribution des connaissances antérieures dans l'apprentissage

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

Faciliter les apprentissages en réduisant la complexité des tâches

En plus du retard dans les différents aspects de son développement, on constate chez l'élève ayant une déficience intellectuelle des déficits de fonctionnement importants, notamment en ce qui a trait à la mémoire, à l'attention, à la capacité de transférer et de généraliser. Le développement de la pensée restera inachevé pour se situer au stade pré-opératoire.

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

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

Il s'agit, en quelque sorte, d'aménager les rampes d'accès aux connaissances et aux conduites essentielles pour un développement maximal de l'autonomie favorisant l'intégration sociale des élèves qui présentent une déficience intellectuelle. Les connaissances ainsi acquises constituent des métaconnaissances, c'est-à-dire des connaissances qui,

mobilisées de façon explicite ou implicite, permettent d'en acquérir d'autres. Illustrons l'application de ce principe à partir d'un exemple : au lieu d'attendre que l'élève ait acquis une connaissance approfondie du système de numération (unités, dizaines, centaines, etc.), on l'amènera à composer un nombre complexe par une correspondance terme à terme à partir d'un modèle.

Modèle

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

Composition du nombre par correspondance
terme à terme

↑	↑	↑	↑
1	6	5	0

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

Faciliter les apprentissages en réduisant la complexité des tâches

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

Présenter à l'élève des défis raisonnables

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

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

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

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

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

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

Présenter à l'élève des défis raisonnables

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

Privilégier le circuit visuel

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

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

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

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

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

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

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

Privilégier le circuit visuel

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

Attirer et contrôler l'attention

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

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

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

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

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

Attirer et contrôler l'attention

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

Guider l'apprentissage

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

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

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

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

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

celui-ci ou celle-ci s'exécute, l'enseignante ou l'enseignant sert de guide en offrant une rétroaction immédiate sur la réussite des actions et sur la façon de les exécuter.

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

- l'enseignante ou l'enseignant montre le mouvement à faire pendant que l'élève observe (modelage);
- l'enseignante ou l'enseignant guide l'élève par contact physique direct («guidage»);
- l'élève observe d'autres élèves en train de faire la tâche («modelage» par les camarades);
- un modèle illustré permet de montrer ce qu'il faut faire (appui visuel).

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

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

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

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

Guider l'apprentissage

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

Soutenir la motivation

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

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

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

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

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

elle voudra s'engager à participer à une tâche donnée et à persister dans l'achèvement de celle-ci.

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

Soutenir la motivation

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

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

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

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

événements aléatoires de la vie courante, le soin de raffermir l'apprentissage et d'en assurer le maintien.

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

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

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

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

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

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

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

Prévoir des activités de transfert

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

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

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

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

Prévoir des activités de transfert

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

Synthèse des principes fondamentaux de l'action éducative

Considérer l'apprentissage comme un processus actif

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

Rendre les activités d'apprentissage significatives

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

Reconnaître la contribution des connaissances antérieures dans l'apprentissage

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

Faciliter les apprentissages en réduisant la complexité des tâches

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

Présenter à l'élève des défis raisonnables

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

Privilégier le circuit visuel

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

Attirer et contrôler l'attention

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

Guider l'apprentissage

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

Soutenir la motivation

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

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

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

Prévoir des activités de transfert

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

2. Le contenu du programme DÉFIS

2.1 Aperçu du programme

2.1.1 La structure du programme

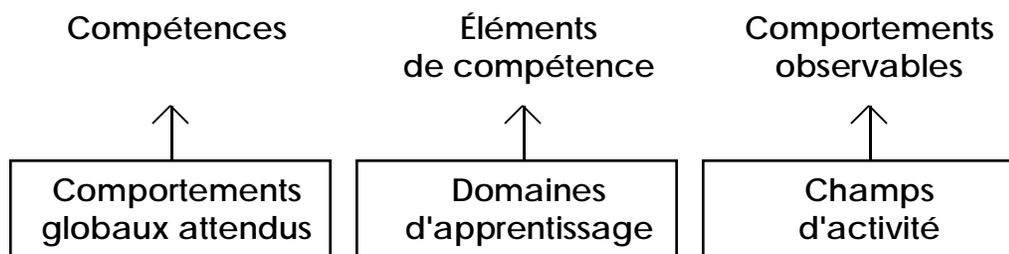
2.1.2 Les contextes d'apprentissage

2.1.3 Un cheminement progressif

2.1.1 La structure du programme DÉFIS

La démarche éducative proposée dans le programme DÉFIS a pour but de favoriser l'intégration sociale des élèves présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère. Elle comprend deux volets principaux : matières de base et intégration sociale. Pour les élèves âgés entre 16 et 21 ans, le volet «Intégration sociale» compte deux parties : formation personnelle et sociale ainsi que préparation au marché du travail.

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



Définitions

Compétence

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

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

Chaque compétence permet de préciser le comportement global attendu. Celui-ci est l'énoncé principal de l'objectif à atteindre. Il comprend l'action à faire et le résultat qui devra être obtenu à la fin d'une étape de développement de l'élève.

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

Éléments de compétence

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

Comportements observables

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

Les volets du programme DÉFIS

Volet I — Matières de base

Dans le volet I, on fait référence aux savoirs essentiels à l'autonomie et à l'intégration sociale (voir la partie 1).

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

L'enseignement moral et religieux confessionnel et l'enseignement moral ont pour objet le développement du sens des responsabilités de l'élève.

Volet II — Intégration sociale

1. Formation personnelle et sociale

La consolidation des compétences acquises par le réinvestissement des savoirs qu'elles sous-tendent (connaissances, habiletés, attitudes et comportements) dans le contexte élargi de la communauté constitue le deuxième volet de formation. Il a pour objet le transfert des acquis aux différents milieux sociaux et communautaires dans lesquels la jeune personne adulte est appelée à évoluer. L'appropriation du milieu social, physique et communautaire (services) à partir des conduites acquises en cours de formation est, en quelque sorte, la clé de voûte du programme.

2. Préparation au marché du travail

Dans le programme DÉFIS, on propose également de faire vivre à l'élève présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère des expériences concrètes en milieu de travail. Les stages lui permettront d'explorer le monde du travail, de préciser ses champs d'intérêt et d'acquérir et de développer une compétence fonctionnelle le ou la rendant apte à accéder au marché du travail et à s'y maintenir.

Le tableau 1, présenté à la page suivante, contient une synthèse des compétences et des domaines d'apprentissage retenus dans le programme DÉFIS.

Tableau 1 Synthèse du programme DÉFIS

Objectif général du programme DÉFIS

Permettre à l'élève présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère d'acquérir et de développer les connaissances et les habiletés ainsi que d'adopter les attitudes pouvant lui permettre d'accéder à une conduite autonome et responsable, pour favoriser son intégration sociale, notamment sa participation au marché du travail.

Compétences et domaines d'apprentissage

VOLET I MATIÈRES DE BASE	VOLET II INTÉGRATION SOCIALE	
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer les habiletés de base en français et en mathématique dans des situations de la vie courante. • Gérer des situations courantes. • Adopter des valeurs morales pour une conduite responsable dans la société. <p>Français</p> <p>1.1 Habileté à communiquer 1.2 Habileté à lire 1.3 Habileté à écrire</p> <p>Mathématique</p> <p>1.4 Nombres naturels 1.5 Géométrie 1.6 Entiers relatifs 1.7 Fractions 1.8 Mesures</p> <p>Sciences humaines</p> <p>1.9 Temps 1.10 Argent 1.11 Espace</p> <p>Enseignement moral et religieux confessionnel ou enseignement moral</p> <p>1.12 Vie intérieure 1.13 Amitié et entraide 1.14 Fêtes et célébrations</p>	<p>1. Formation personnelle et sociale</p>	<p>2. Préparation au marché du travail</p>
	<p>Compétence</p> <p><i>Adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.</i></p> <p>Vie domestique</p> <p>2.1 Alimentation 2.2 Vêtements 2.3 Santé et hygiène 2.4 Sécurité physique 2.5 Entretien de son milieu de vie 2.6 Éducation à la consommation</p> <p>Croissance personnelle</p> <p>2.7 Sexualité 2.8 Relations interpersonnelles 2.9 Développement personnel 2.10 Règles de convenance</p> <p>Transport</p> <p>2.11 Déplacement d'un lieu à un autre</p> <p>Loisirs</p> <p>2.12 Loisirs</p>	<p>Compétence</p> <p><i>Démontrer des habiletés et des comportements conformes aux attentes d'un milieu de travail.</i></p> <p>Sensibilisation au choix d'un métier</p> <p>2.13 Milieux de travail</p> <p>Stage en milieu de travail</p> <p>2.14 Apparence 2.15 Organisation de la tâche 2.16 Initiative 2.17 Relations fonctionnelles avec son entourage 2.18 Assiduité et ponctualité 2.19 Efficacité</p>

2.1.2 Les contextes d'apprentissage

Les matières visées dans les deux volets du programme doivent être présentées à l'élève dans des contextes favorisant le plus possible la reconnaissance, par l'élève, de la valeur et de l'utilité des activités proposées ainsi que le transfert des apprentissages.

La classe

Le contexte de la classe se prête bien aux apprentissages des matières de base. La classe permet un meilleur contrôle des éléments notionnels utiles à l'acquisition d'une compétence.

La communauté

Les apprentissages effectués en contexte de classe doivent cependant être réinvestis, dans la mesure du possible, dans les contextes réels de vie, permettant ainsi leur utilisation fonctionnelle immédiate.

L'élève qui aura appris, par simulation en classe, à faire des achats verra les chances de consolider son apprentissage en l'exerçant dans un des services à la communauté, en contexte réel d'achat (épicerie, dépanneur, restaurant, etc.).

Les «classes-ateliers»

Les «classes-ateliers» consistent en une formule concrète d'apprentissage des habiletés de base en initiation au travail. C'est également le contexte le mieux approprié pour l'apprentissage de conduites en ce qui concerne l'autonomie dans les activités de la vie quotidienne (cuisine, entretien domestique, lavage, etc.).

Les stages

Les stages peuvent être faits à l'interne ou à l'externe, en groupe restreint ou individuellement, le plus souvent avec accompagnement.

Les stages en milieu de travail régulier constituent le contexte à privilégier pour les activités de préparation au marché du travail.

Même si leurs contenus s'apparentent à ceux des «classes-ateliers», les stages présentent l'avantage d'avoir lieu dans le contexte réel du marché du travail avec tout ce que la situation comporte d'exigences et de contraintes. Outre l'apprentissage de fonctions de travail déterminées, ce contexte offre l'avantage de pouvoir vérifier et corriger, si nécessaire, certaines habiletés à caractère social.

2.1.3 Un cheminement progressif

Le programme DÉFIS s'étale sur cinq années consécutives et est divisé en autant de phases. Ces dernières ne correspondent pas à l'âge de l'élève ni au nombre d'années d'inscription au programme, mais plutôt à des étapes de développement de l'élève.

Selon ses compétences, ses besoins et ses champs d'intérêt, un ou une élève peut, par exemple, passer de la phase I à la phase III, ou bien consacrer plus d'une année scolaire à la même phase.

Le plan d'intervention est l'outil de prise de décision dans le cheminement progressif proposé à l'élève.

Phase I

La première année est une année d'initiation au programme. Les domaines d'apprentissage touchant principalement les matières de base, l'autonomie fonctionnelle et l'autonomie sociale sont particulièrement pris en considération. C'est une année de rattrapage, de récupération et d'adaptation.

L'élève doit s'initier aux habitudes de vie quotidienne par l'entremise de «classes-ateliers».

Phase II

Au cours de la phase II, l'élève, tout en poursuivant l'acquisition de nouvelles compétences dans les matières de base, doit approfondir ses apprentissages.

Le programme s'ouvre davantage sur la communauté et l'utilisation de ses ressources. On invite l'élève à se conscientiser de plus en plus par rapport au monde du travail par sa participation à des «classes-ateliers». Le contexte de travail en «classes-ateliers» lui permet d'occuper différents postes de travail et d'expérimenter différentes fonctions. L'accent est mis sur l'autonomie en situation de travail, l'organisation du travail et les attitudes.

Phase III

La phase III est une phase de consolidation. Les stratégies d'intervention doivent favoriser le réinvestissement des savoirs dans les contextes aussi réels que possible : vie domestique, milieu communautaire et milieu de travail.

C'est la phase charnière où le processus d'insertion au marché du travail s'amorce. Par les stages, à l'interne ou à l'externe (pour celui ou celle qui peut en profiter), l'élève en vient à faire ses premières vraies expériences de travail avec toutes les exigences que cela comporte.

Phase IV

Au cours de la phase IV, dite de raffinement, l'élève diversifie ses expériences de travail. À cette étape du programme, les stages en milieu de travail régulier sont privilégiés. Cette stratégie a pour but d'augmenter le degré d'adaptation au travail de l'élève et permet de mieux préciser ses champs d'intérêt et ses aptitudes.

Les habiletés sociales de l'élève sont mises à profit par leur réinvestissement en contexte de travail en milieu régulier. Une attention particulière doit être apportée pour mettre en place des mécanismes de transfert de la supervision directe par l'accompagnateur-formateur ou l'accompagnatrice-formatrice au profit de la supervision par un travailleur-répondant ou une travailleuse-répondante.

Les matières de base sont enseignées en rapport direct avec les besoins précisés en situation de stage.

Phase V

Au cours de la phase V, dite d'intégration socioprofessionnelle, l'accent est mis sur le rendement au travail. À cette fin, dans le plan d'intervention, on tient compte de la transition de l'élève vers le marché du travail. Le plan d'intervention doit permettre d'actualiser au maximum les forces vives de l'élève pour consolider ses acquisitions.

Au terme de la dernière phase de formation, les agents et les agentes d'éducation et les personnes-ressources externes invitées à participer au plan d'intervention seront en mesure d'établir un profil détaillé des capacités et des compétences du ou de la jeune adulte.

Le tableau 2 comprend la répartition du nombre d'heures de formation selon les volets et les phases du programme. Une marge de manoeuvre est prévue pour favoriser l'individualisation de la formation. La marge de manoeuvre peut être utilisée pour des services éducatifs complémentaires ou être réinvestie dans les volets de formation.

Le tableau 3 regroupe l'ensemble des compétences et des éléments de compétence retenus dans le programme DÉFIS.

Tableau 2 Répartition des heures de formation

Programme DÉFIS

	Phase I	Phase II	Phase III	Phase IV	Phase V
Volet I — Matières de base					
- Français	200	150	100	100	50
- Mathématique	125	100	75	50	50
- Sciences humaines	125	100	75	50	50
- Enseignement moral et religieux confessionnel ou enseignement moral	50	50	50	50	50
Volet II — Intégration sociale					
1. <i>Formation personnelle et sociale :</i>	200	250	250	250	250
- Vie domestique					
- Croissance personnelle					
- Transport					
- Loisirs					
2. <i>Préparation au marché du travail :</i>	100	150	250	300	350
- Sensibilisation au choix d'un métier					
- Stage en milieu de travail					
Marge de manœuvre	100	100	100	100	100
Total des heures de formation par année	900	900	900	900	900

Tableau 3 Un profil de compétence

Compétences		Éléments de compétence
Volet I — Matières de base	<p>Développer les habiletés de base en français et en mathématique dans des situations de la vie courante.</p> <p>Gérer des situations courantes.</p> <p>Adopter des valeurs morales pour une conduite responsable dans la société.</p>	<p>1.1.1 Développer des idées qui sont liées au sujet et qui contribuent à réaliser l'intention de communication</p> <p>1.1.2 Utiliser un support pour formuler des idées liées au sujet et qui contribuent à réaliser l'intention de communication</p> <p>1.1.3 Exprimer ses sentiments et ses points de vue</p> <p>1.1.4 Donner ou demander de l'information</p> <p>1.1.5 Comprendre une information</p> <p>1.2.1 Comprendre des textes courants</p> <p>1.2.2 Utiliser de l'information contenue dans les textes courants</p> <p>1.3.1 Déterminer le contenu de son texte en tenant compte de l'intention d'écriture, du sujet et des destinataires</p> <p>1.3.2 Structurer ses phrases</p> <p>1.3.3 Respecter la forme et le format des lettres majuscules</p> <p>1.4.1 Résoudre des problèmes d'addition et de soustraction</p> <p>1.5.1 Dessiner et construire des figures à deux dimensions</p> <p>1.6.1 Utiliser les nombres entiers relatifs dans des situations concrètes</p> <p>1.7.1 Utiliser les fractions dans des situations de la vie courante</p> <p>1.8.1 Résoudre des problèmes simples de mesure</p> <p>1.9.1 Gérer, dans des situations pratiques et variées, son emploi du temps</p> <p>1.10.1 Payer, dans des situations scolaires pratiques et variées, tout montant d'argent inférieur à 100\$</p> <p>1.11.1 Se déplacer, en utilisant les points de repère, dans des milieux familiers</p> <p>1.12.1 Démontrer des attitudes de base assurant son attention à des réalités spirituelles (pensées, émotions, images intérieures)</p> <p>1.13.1 Démontrer des attitudes et des comportements d'entraide, de don de soi et de pardon</p> <p>1.14.1 Démontrer des attitudes assurant sa participation à des fêtes ou célébrations à certains moments de la vie: naissance, mort, etc.</p>
	<p>Adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.</p> <p>Démontrer des habiletés et des comportements conformes aux attentes d'un milieu de travail.</p>	<p>2.1.1 Démontrer des habiletés de base liées à l'alimentation</p> <p>2.2.1 Démontrer des habiletés de base liées à son apparence vestimentaire</p> <p>2.3.1 Adopter des habitudes de vie favorisant le maintien d'une bonne santé et d'une bonne hygiène personnelle</p> <p>2.4.1 Observer des règles élémentaires de sécurité physique</p> <p>2.5.1 Démontrer des habiletés de base dans l'entretien de son milieu de vie</p> <p>2.6.1 Adopter des habitudes de consommation en fonction de son avoir</p> <p>2.7.1 Avoir un comportement sexuel socialement acceptable</p> <p>2.8.1 Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses avec son entourage</p> <p>2.9.1 Démontrer des attitudes de base assurant son développement personnel et la confiance en soi</p> <p>2.10.1 Appliquer certaines règles de convenance dans un lieu public</p> <p>2.11.1 Se déplacer d'un lieu à un autre de façon fonctionnelle et sécuritaire</p> <p>2.12.1 S'adonner à des activités récréatives pour occuper ses loisirs à l'intérieur de l'horaire scolaire et dans sa communauté</p> <p>2.13.1 Caractériser les principaux milieux de travail</p> <p>2.14.1 Avoir une apparence propre et convenable en tout temps</p> <p>2.15.1 S'organiser dans une tâche en fonction des exigences demandées</p> <p>2.16.1 Prendre des initiatives en milieu de travail</p> <p>2.17.1 Entretenir des relations fonctionnelles appropriées avec son entourage</p> <p>2.18.1 Démontrer des habitudes d'assiduité et de ponctualité</p> <p>2.19.1 Travailler avec efficacité</p>
Volet II — Intégration sociale	<p>Formation personnelle et sociale</p> <p>Préparation au marché du travail</p>	

2.2 Définition des compétences

2.2.1 Matières de base

2.2.2 Intégration sociale

- *Formation personnelle et sociale*
- *Préparation au marché du travail*

2.2.1 Volet I — Matières de base

- Français
- Mathématique
- Sciences humaines
- Enseignement moral et religieux ou enseignement morat

Compétences

1. Développer les habiletés de base en français et en mathématique dans des situations de la vie courante.
2. Gérer des situations courantes.
3. Adopter des valeurs morales pour une conduite responsable dans la société.

Matières de base p. 46

Éléments de compétence p. 46

Français

- 1.1 Habileté à communiquer p. 47
- 1.2 Habileté à lire p. 56
- 1.3 Habileté à écrire p. 59

Mathématique

- 1.4 Nombres naturels p. 62
- 1.5 Géométrie p. 63
- 1.6 Entiers relatifs p. 64
- 1.7 Fractions p. 65
- 1.8 Mesures p. 66

Sciences humaines

- 1.9 Temps p. 67
- 1.10 Argent p. 68
- 1.11 Espace p. 69

Enseignement moral et religieux confessionnel ou enseignement moral

- 1.12 Vie intérieure p. 70
- 1.13 Amitié et entraide p. 71
- 1.14 Fêtes et célébrations p. 72

Volet I — Matières de base

Compétences à acquérir

- Développer les habiletés de base en français et en mathématique dans des situations de la vie courante.
- Gérer des situations courantes.
- Adopter des valeurs morales pour une conduite responsable dans la société.

ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Français					
1.1.1 Développer des idées qui sont liées au sujet et qui contribuent à réaliser l'intention de communication	X	X	X	X	X
1.1.2 Utiliser un support pour formuler des idées liées au sujet et qui contribuent à réaliser l'intention de communication	X	X	X	X	X
1.1.3 Exprimer ses sentiments et ses points de vue	X	X	X	X	X
1.1.4 Donner ou demander de l'information	X	X	X	X	X
1.1.5 Comprendre une information	X	X	X	X	X
1.2.1 Comprendre des textes courants	X	X	X	X	X
1.2.2 Utiliser de l'information contenue dans les textes courants	X	X	X	X	X
1.3.1 Déterminer le contenu de son texte en tenant compte de l'intention d'écriture, du sujet et des destinataires	X	X	X	X	X
1.3.2 Structurer ses phrases	X	X	X	X	X
1.3.3 Respecter la forme et le format des lettres majuscules et minuscules en écriture script (cursive : facultatif)	X	X	X	X	X
Mathématique					
1.4.1 Résoudre des problèmes d'addition et de soustraction	X	X	X	X	X
1.5.1 Dessiner et construire des figures à deux dimensions	X	X	X	X	X
1.6.1 Utiliser les nombres entiers relatifs dans des situations concrètes	X	X	X	X	X
1.7.1 Utiliser les fractions dans des situations de la vie courante	X	X	X	X	X
1.8.1 Résoudre des problèmes simples de mesure	X	X	X	X	X
Sciences humaines					
1.9.1 Gérer, dans des situations pratiques et variées, son emploi du temps	X	X	X	X	X
1.10.1 Payer, dans des situations scolaires pratiques et variées, tout montant d'argent inférieur à 100\$	X	X	X	X	X
1.11.1 Se déplacer, en utilisant les points de repère, dans les milieux familiers	X	X	X	X	X
Enseignement moral et religieux confessionnel ou enseignement moral					
1.12.1 Démontrer des attitudes de base assurant son attention à des réalités spirituelles (pensées, émotions, images intérieures)	X	X	X	X	X
1.13.1 Démontrer des attitudes et des comportements d'entraide, de don de soi et de pardon	X	X	X	X	X
1.14.1 Démontrer des attitudes assurant sa participation à des fêtes ou célébrations à certains moments de la vie: naissance, mort, etc.	X	X	X	X	X

Français

1.1 Habileté à communiquer

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en français dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

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

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Examine le but, le sujet et les modalités de la discussion.	X	X	X	X	X
Parle avec le ton et le volume qui conviennent à la situation.	X	X			
Participe activement, de manière orale ou non orale, à des conversations courantes : - en répondant de façon pertinente aux questions; - en engageant la conversation de façon pertinente; - en maintenant la conversation de façon pertinente.	X	X	X		
Respecte, durant une conversation, des règles de participation établies.	X	X	X	X	X

Français

1.1 Habileté à communiquer (de façon non orale)

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en français dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

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

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

Français

1.1 Habileté à communiquer

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en français dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

1.1.3 Exprimer ses sentiments et ses points de vue.

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

Français

1.1 Habileté à communiquer

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en français dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

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

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Nomme la personne, l'animal, l'objet ou la réalité dont il est question.	X	X			
Précise l'aspect de la réalité abordée comme les traits physiques ou l'habitat d'un animal ou encore la fonction d'un édifice en employant les termes justes.	X	X	X	X	X
Pour chaque aspect, nomme une propriété ou une caractéristique de la réalité abordée en employant un vocabulaire précis.	X	X	X	X	X
Illustre son propos en se servant d'objets.	X	X	X	X	X

Français

1.1 Habileté à communiquer

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en français dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

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

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

Français

1.1 Habileté à communiquer

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en français dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

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

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

Français

1.1 Habileté à communiquer

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en français dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

- 1.1.4 Donner ou demander de l'information :
- anticiper un résultat, une action ou un dénouement.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Décrit une action, un dénouement ou un résultat en employant des mots et des constructions qui indiquent une probabilité ou une éventualité.			X	X	X
Donne des raisons qui justifient son hypothèse.			X	X	X

Français

1.1 Habileté à communiquer

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en français dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

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

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Détermine le sens de ses questions : un moment, un lieu, le nom d'une personne, une cause, etc.	X	X	X	X	X
Trouve le mot d'interrogation qui rend le sens de ses questions.	X	X	X	X	X
Ordonne correctement les mots : - sujet + verbe; ou - mot d'interrogation + sujet + verbe; - verbe + pronom.	X	X	X	X	X

Français

1.1 Habileté à communiquer

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en français dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

1.1.5 Comprendre une information.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Se sert de différents indices pour anticiper le contenu d'une information : <ul style="list-style-type: none">- le contexte;- l'annonce du sujet et des aspects traités;- des activités faites antérieurement sur le même sujet ou dans le même domaine;- sa connaissance du sujet.	X	X	X	X	X
Se donne des repères pour comprendre et retenir l'information : <ul style="list-style-type: none">- dégage le sujet et les aspects traités.	X	X	X	X	X

Français

1.2 Habileté à lire

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en français dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

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

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

Français

1.2 Habileté à lire

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en français dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

- 1.2.1 Comprendre des textes courants :
- reconstruire l'information du texte.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Établit des liens dans un paragraphe : - dégage le sujet du paragraphe.	X	X	X	X	X
Établit des liens entre les phrases : - comprend le sens des mots de substitution : - reconnaît les mots de substitution : pronom, adverbe de temps ou de lieu; - remplace les mots de substitution par le mot ou le groupe de mots auquel ils renvoient.	X	X	X	X	X
Établit des liens dans une phrase : - se sert de la ponctuation pour repérer les phrases : la majuscule, le point, le point d'interrogation; - lorsque la phrase est longue et complexe, repère l'information principale : le groupe du nom sujet et le groupe du verbe; - reconnaît les mots lus fréquemment; - formule les hypothèses sur le sens des mots nouveaux en langue écrite : - se sert des indices fournis par le contexte; - recourt à sa connaissance du système graphophonétique : les lettres, la combinaison des lettres en syllabes et le repérage des parties connues et inconnues d'un mot; - vérifie ses hypothèses : - s'assure que le sens d'un mot reconnu à l'aide d'indices graphiques convient dans le contexte; - se sert de sa connaissance des lettres et des syllabes pour vérifier si un mot anticipé à l'aide d'indices fournis par le contexte correspond au mot écrit.	X	X	X	X	X

Français

1.2 Habileté à lire

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en français dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

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

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Sélectionne des éléments d'information pour trouver réponse à ses questions et accomplir des tâches liées à un sujet abordé en français ou dans une autre discipline : <ul style="list-style-type: none">- s'assure de comprendre la tâche et ses exigences;- survole le texte pour repérer l'information recherchée;- relève l'élément ou les éléments d'information pertinents :<ul style="list-style-type: none">- trouve des indices qui annoncent l'information recherchée : mots, groupes de mots, illustrations, etc.	X	X	X	X	X

Français

1.3 Habileté à écrire

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en français dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

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

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Fait correspondre le contenu de son texte au sujet et à l'intention d'écriture : - produit des phrases qui sont liées au sujet; - produit des phrases qui sont liées au sujet et qui contribuent à réaliser l'intention d'écriture.	X	X	X	X	X

Français

1.3 Habileté à écrire

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en français dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

1.3.2 Structurer ses phrases.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Ordonne correctement tous les mots nécessaires au sens.	X	X	X	X	X
Relit sa phrase pour en vérifier le sens.	X	X	X	X	X
Vérifie la présence des constituants obligatoires et l'ordre des mots dans sa phrase.	X	X	X	X	X
Utilise les signes qui délimitent les phrases : - la majuscule et le point.	X	X	X	X	X
Emploie un vocabulaire correct.	X	X	X	X	X

Français

1.3 Habileté à écrire

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en français dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

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

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

Mathématique

1.4 Nombres naturels

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en mathématique dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

1.4.1 Résoudre des problèmes d'addition et de soustraction.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Résout, à l'aide de matériel concret, des problèmes d'addition.	X	X	X	X	X
Résout, à l'aide de représentations imagées, des problèmes d'addition.	X	X	X	X	X
Utilise la calculatrice d'une manière appropriée.	X	X	X	X	X
Reconnaît le contexte, choisit l'opération et le canevas de base (ajoute).	X	X	X	X	X
Résout, à l'aide de matériel concret, des problèmes de soustraction.				X	X
Résout, à l'aide de représentations imagées, des problèmes de soustraction.				X	X
Utilise la calculatrice d'une manière appropriée.				X	X
Reconnaît le contexte, choisit l'opération et le canevas de base (enlève).				X	X

Mathématique

1.5 Géométrie

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en mathématique dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

1.5.1 Dessiner et construire des figures à deux dimensions.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Reconnait, sur des objets de son milieu, des formes s'approchant du cercle, du rectangle, du carré et du triangle.	X	X			
Dessine et construit les figures suivantes : carré, triangle, rectangle, cercle.	X	X	X		
Compare différentes figures planes.				X	X

Mathématique

1.6 Entiers relatifs

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en mathématique dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

1.6.1 Utiliser les nombres entiers relatifs dans des situations concrètes.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Lit la température.	X	X	X		

Mathématique

1.7 Fractions

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en mathématique dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

1.7.1 Utiliser les fractions dans des situations de la vie courante.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Associe une fraction à une partie d'un objet ou d'un ensemble d'objets.			X	X	X
Lit et écrit une fraction.				X	X

Mathématique

1.8 Mesures

COMPÉTENCE à acquérir : développer les habiletés de base en mathématique dans des situations de la vie courante.

Élément de compétence

1.8.1 Résoudre des problèmes simples de mesure.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Mesure des objets en centimètres (situation concrète et représentation imagée).	X	X	X		
Utilise le centimètre comme unité de mesure.	X	X	X	X	X
Utilise un instrument à affichage numérique (2 m 35).	X	X	X	X	X
Mesure des liquides (500 ml de lait).			X	X	X
Mesure des volumes (400 gr de farine).			X	X	X
Demande la quantité désirée.			X	X	X

Sciences humaines

1.9 Temps

COMPÉTENCE à acquérir : gérer des situations courantes.

Élément de compétence

1.9.1 Gérer, dans des situations pratiques et variées, son emploi du temps.

COMPOTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Reconnait, aussi souvent que demandé, les activités familiares apparaissant à son horaire : - suit son horaire; - consulte son agenda personnel.	X	X	X	X	X
Associe au signal, à l'heure ou à la date l'activité familiale correspondant à son horaire : - dîner; - activité; - congé; - sortie; - fête; - pause santé.	X	X	X	X	X
Se rappelle, en l'absence de tout signal ou modèle, l'activité inscrite à son horaire.	X	X	X	X	X
Anticipe, à l'aide d'un calendrier, d'un horaire ou d'un agenda, les activités familiares inscrites à son horaire scolaire : - dîner; - activité; - congé; - sortie; - pause santé; - horaire journalier et hebdomadaire.	X	X	X	X	X
Reconnait les différentes composantes apparaissant à son horaire, à son agenda ou au calendrier : - le jour; - la semaine; - la date; - le mois; - l'année; - l'activité; - la classe; - l'heure.	X	X	X	X	X

Sciences humaines

1.10 Argent

COMPÉTENCE à acquérir : gérer des situations courantes.

Élément de compétence

1.10.1 Payer, dans des situations scolaires pratiques et variées, tout montant d'argent inférieur à 100 \$.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Additionne les prix de trois à cinq articles : - à l'aide d'une calculatrice.	X	X	X		
Associe au prix indiqué le montant d'argent à donner.	X	X	X		
Remet l'argent au caissier ou à la caissière.	X	X	X		
Attend la monnaie.	X	X	X		
Range la monnaie dans son porte-monnaie, puis dans sa poche ou dans son sac à main.	X	X	X		
Prend ses achats.	X	X	X		

Sciences humaines

1.11 Espace

COMPÉTENCE à acquérir : gérer des situations courantes.

Élément de compétence

1.11.1 Se déplacer en utilisant les points de repère dans des milieux familiers.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Détermine des points de repère à partir de situations quotidiennes.	X	X			
Utilise les points de repère pour s'orienter dans son milieu.	X	X			
Va régulièrement seul ou seule d'un endroit à un autre : - dans l'école; - à l'extérieur de l'école.	X	X	X		
Reconnaît les feux de signalisation.		X	X		
Utilise correctement les feux de signalisation.		X	X	X	X
Reconnaît les principaux symboles du Code de la route.			X	X	X

Enseignement moral et religieux confessionnel ou enseignement moral

1.12 Vie intérieure

COMPÉTENCE à acquérir : adopter des valeurs morales pour une conduite responsable dans la société.

Élément de compétence

1.12.1 Démontrer des attitudes de base assurant son attention à des réalités spirituelles (pensées, émotions, images intérieures).

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Tient une position physique (assis ou assise, debout) d'arrêt, de repos ou de détente, pour un temps déterminé.	X	X	X	X	X
Nomme des images (objets, sons, couleurs) qu'il ou elle trouve en lui-même ou en elle-même.	X	X	X	X	X
Reproduit ses images intérieures en dessins ou par des mots.	X	X	X	X	X
Exprime comment il ou elle se sent avec ses images intérieures.	X	X	X	X	X
Distingue «images intérieures» et «objets concrets».	X	X	X	X	X
Écoute de courts récits faisant allusion à un ou des êtres supérieurs.	X	X	X	X	X
Exprime ses réactions à la suite de l'écoute de récits.	X	X	X	X	X

Enseignement moral et religieux confessionnel ou enseignement moral

1.13 Amitié et entraide

COMPÉTENCE à acquérir : adopter des valeurs morales pour une conduite responsable dans la société.

Élément de compétence

1.13.1 Démontrer des attitudes et des comportements d'entraide, de don de soi et de pardon.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Reconnait des mots, des gestes ou des objets signifiant l'amitié.	X	X	X		
Emploie des mots ou fait des gestes pour signifier l'amitié.	X	X	X		
Fait un cadeau.	X	X	X		
Remercie lorsqu'il ou elle reçoit un cadeau.	X	X	X		
Reconnait un besoin d'aide chez un ami ou une amie.	X	X	X	X	X
Communique ses propres besoins d'aide.	X	X	X	X	X
Exprime sa reconnaissance pour l'aide qui lui est apportée.	X	X	X		
Reconnait des paroles ou des gestes de regret, de réconciliation ou de pardon.	X	X	X		
Participe à des groupes et à des activités d'entraide ou de secours.	X	X	X	X	X

Enseignement moral et religieux confessionnel ou enseignement moral

1.14 Fêtes et célébrations

COMPÉTENCE à acquérir : adopter des valeurs morales pour une conduite responsable dans la société.

Élément de compétence

1.14.1 Démontrer des attitudes assurant sa participation à des fêtes ou célébrations à certains moments de la vie : naissance, mort, etc.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Reconnait les lieux et les temps où il y a fête.	X	X	X	X	X
Participe à l'organisation d'une fête.	X	X	X	X	X
Reconnait des moments de souffrance et de tristesse.	X	X	X	X	X
Fréquente des lieux où sont célébrés des fêtes ou des rites : église, salle communautaire, hôpital, salon funéraire, etc.	X	X	X	X	X
Respecte les règles de convenance à l'occasion de visites à l'hôpital, au salon funéraire, etc.	X	X	X	X	X

2.2.2 Volet II — Intégration sociale

1. *Formation personnelle et sociale*
 - Vie domestique
 - Croissance personnelle
 - Déplacement
 - Loisirs
2. *Préparation au marché du travail*
 - Sensibilisation au choix d'un métier
 - Stage en milieu de travail

1. *Formation personnelle et sociale*

Compétence

Adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.

Éléments de compétence p. 74

Vie domestique

- 2.1 Alimentation p. 75
- 2.2 Vêtements p. 77
- 2.3 Santé et hygiène p. 78
- 2.4 Sécurité physique p. 79
- 2.5 Entretien de son milieu de vie p. 80
- 2.6 Éducation à la consommation p. 81

Croissance personnelle

- 2.7 Sexualité p. 82
- 2.8 Relations interpersonnelles p. 83
- 2.9 Développement personnel p. 84
- 2.10 Règles de convenance p. 85

Transport

- 2.11 Déplacement d'un lieu à un autre p. 86

Loisirs

- 2.12 Loisirs p. 87

Volet II — Intégration sociale

1. *Formation personnelle et sociale*

Compétence

Adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.

ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Vie domestique					
2.1.1 Démontrer des habiletés de base liées à l'alimentation.	X	X	X	X	X
2.2.1 Démontrer des habiletés de base liées à son apparence vestimentaire.	X	X	X		
2.3.1 Adopter des habitudes de vie favorisant le maintien d'une bonne santé et d'une bonne hygiène personnelle.	X	X			
2.4.1 Observer des règles élémentaires de sécurité physique.		X	X		
2.5.1 Démontrer des habiletés de base dans l'entretien de son milieu de vie.		X	X	X	
2.6.1 Adopter des habitudes de consommation en fonction de son avoir.		X	X	X	
Croissance personnelle					
2.7.1 Avoir un comportement sexuel socialement acceptable.	X	X	X	X	
2.8.1 Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses avec son entourage.	X	X	X		
2.9.1 Démontrer des attitudes de base assurant son développement personnel et la confiance en soi.	X	X	X		
2.10.1 Appliquer certaines règles de convenance dans un lieu public.		X	X	X	X
Transport					
2.11.1 Se déplacer d'un lieu à un autre de façon fonctionnelle et sécuritaire.		X	X	X	X
Loisirs					
2.12.1 S'adonner à des activités récréatives pour occuper ses loisirs à l'intérieur de l'horaire scolaire et dans sa communauté.		X	X	X	

Vie domestique

2.1 Alimentation

COMPÉTENCE à acquérir : adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.

Élément de compétence

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

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Nomme les principaux groupes d'aliments.	X	X			
Reconnaît des denrées alimentaires pour chaque groupe d'aliments : - lait et produits laitiers; - pain et céréales; - fruits et légumes; - viandes et substituts.	X	X			
Compose un menu de dîner en choisissant ses éléments dans chacun des quatre groupes d'aliments.	X	X	X		
Planifie des repas ou des collations pour une semaine.	X	X	X	X	
Utilise des techniques culinaires appropriées pour préparer une collation ou son repas du midi à l'aide de son menu personnalisé : - choisit une boisson; - prépare une boisson; - prépare une soupe; - prépare des légumes; - prépare un mets simple; - choisit un dessert sans préparation.	X	X	X	X	
Utilise correctement et de façon sécuritaire les appareils mis à sa disposition pour préparer les aliments : - utilise un grille-pain; - utilise un ouvre-boîte; - utilise une bouilloire; - utilise une cuisinière; - utilise un four à micro-ondes; - utilise des machines distributrices.	X	X	X	X	

Vie domestique

2.1 Alimentation

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
<p>Apporte sa collaboration à l'occasion des repas :</p> <ul style="list-style-type: none"> - met son couvert; - se sert lui-même ou elle-même; - lave sa vaisselle; - range son couvert; - nettoie son aire de travail. 	X	X	X		
<p>Fait les achats des aliments pour le repas du dîner ou une collation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dresse, à l'aide d'une démarche proposée, une liste d'aliments à acheter; - prévoit le montant à payer; - se rend, sans supervision, chez le commerçant ou la commerçante; - choisit les articles, selon la liste préétablie; - paie la marchandise; - rapporte tous les sacs de provisions; - range la nourriture pour la conserver. 	X	X	X	X	
<p>Va seul ou seule au restaurant.</p>			X	X	X
<p>Commande pour lui-même ou elle-même un repas par téléphone.</p>			X	X	X

Vie domestique

2.2 Vêtements

COMPÉTENCE à acquérir : adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.

Élément de compétence

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

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Nettoie ses vêtements lorsqu'ils sont sales ou tachés.	X	X	X		
Utilise la laveuse et les produits appropriés.	X	X	X		
Utilise la sècheuse et les produits appropriés.	X	X	X		
Remise soigneusement ses vêtements.	X	X	X		
Nettoie régulièrement ses accessoires.	X	X	X		
Porte des vêtements appropriés à la saison ou à la température.					
Porte des vêtements et des accessoires appropriés aux circonstances, aux activités : - sportives; - culturelles; - sociales; etc.	X	X	X		
Change de vêtements lorsqu'ils sont sales ou tachés.	X	X	X		
Se place dans une position acceptable pour se déshabiller et s'habiller.	X	X			

Vie domestique

2.3 Santé et hygiène

COMPÉTENCE à acquérir : adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.

Élément de compétence

2.3.1 Avoir des habitudes de vie favorisant le maintien d'une bonne santé et d'une bonne hygiène personnelle.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Sait reconnaître de saines habitudes alimentaires et leurs bienfaits.		X	X		
Sait reconnaître de saines habitudes d'activités physiques et leurs bienfaits.		X	X		
Tient ses cheveux propres et bien coiffés.		X	X		
Se lave les mains au besoin.		X	X		
Se brosse les dents après le dîner et au besoin.					
Entretient sa barbe.		X	X		
Prend soin de sa peau.		X	X		
Prend son bain.	X	X	X		

Vie domestique

2.4 Sécurité physique

COMPÉTENCE à acquérir : adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.

Élément de compétence

2.4.1 Observer des règles élémentaires de sécurité physique.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Emploie avec précaution les produits d'entretien courants.	X	X			
Range ses vêtements, ses objets et ses outils après usage.	X	X			
Manipule avec soin des objets pointus ou coupants.	X	X			
Grimpe et descend avec prudence (chaise, tabouret, escabeau, etc.).	X	X			
Se conforme aux principales indications affichées dans les endroits publics.	X	X			
Énonce certaines règles de sécurité quant à la prévention des incendies dans les endroits publics et la maison.	X	X			

Vie domestique

2.5 Entretien de son milieu de vie

COMPÉTENCE à acquérir : adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.

Élément de compétence

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

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Entretient son casier.		X	X	X	
Époussette meubles, cadres et bords de fenêtres.		X	X	X	
Nettoie vitres et miroirs avec un produit approprié.		X	X	X	
Lave l'évier avec un produit approprié.		X	X	X	
Nettoie le plancher à l'aide d'un balai, d'une vadrouille ou d'un aspirateur.		X	X	X	
Lave le plancher avec un produit approprié.		X	X	X	
Lave les meubles (armoires, appareils ménagers, etc.) avec un produit approprié.		X	X	X	
Sort les ordures ménagères en prévoyant le remplacement du sac dans les poubelles.		X	X	X	
Lave la cuvette des toilettes.		X	X	X	

Vie domestique

2.6 Éducation à la consommation

COMPÉTENCE à acquérir : adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.

Élément de compétence

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

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Reconnait dans son milieu des formes de réclames publicitaires.		X	X		
Fait des choix de produits en fonction de ses besoins.	X	X	X	X	X
Compare les prix des produits.		X	X	X	X
Achète des produits dont le prix n'excède pas le montant dont il ou elle dispose.		X	X	X	X
Fait des économies.				X	X
Effectue différentes transactions : - à une caisse ou à une banque : - dépôt; - retrait; - chèques; etc. - à un guichet automatique : - dépôt; - retrait; - paiement de factures; etc.				X	X

Croissance personnelle

2.7 Sexualité

COMPÉTENCE à acquérir : adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.

Élément de compétence

2.7.1 Avoir un comportement sexuel socialement acceptable.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Reconnait ses sentiments et ses émotions.	X	X	X		
Explique le processus de conception d'un ou d'une enfant.	X	X	X		
Reconnait les comportements sexuels socialement acceptables et ceux qui sont interdits à l'école et dans les lieux publics : - comportements admis à l'école et dans les lieux publics; - comportements interdits à l'école et dans les lieux publics.	X	X	X	X	
Reconnait différentes formes que peut prendre la sollicitation sexuelle : - harcèlement (verbal ou physique); - provocation; - attouchement indésirable; - prostitution; etc.	X	X	X		
Sait mettre en pratique des façons de réagir en cas de sollicitation sexuelle et les recours offerts à ce sujet : - dire «non»; - demander de l'aide; - dénoncer la personne qui a commis l'agression; etc.	X	X	X		
S'abstient de harceler son entourage.	X	X	X		
Reconnait les conséquences positives et négatives des relations sexuelles.	X	X	X		
Spécifie différents moyens de contraception.	X	X	X		

Croissance personnelle

2.8 Relations interpersonnelles

COMPÉTENCE à acquérir : adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.

Élément de compétence

2.8.1 Entretien des relations interpersonnelles harmonieuses avec son entourage.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Applique les moyens mis en évidence (avec l'aide de l'adulte) pour améliorer, chez soi et les autres, certains comportements et attitudes.	X	X	X		
Respecte la propriété d'autrui.	X	X	X		
Exprime, sans colère ni agressivité, son mécontentement.	X	X	X		
S'adresse à son interlocuteur ou à son interlocutrice d'une façon posée.	X	X	X		
Écoute la personne qui s'adresse à lui ou à elle.	X	X	X		
Serre la main d'une personne, pour la saluer.	X	X	X		
Exprime, d'une façon posée, ses sentiments.	X	X	X		

Croissance personnelle

2.9 Développement personnel

COMPÉTENCE à acquérir : adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.

Élément de compétence

2.9.1 Démontrer des attitudes de base assurant son développement personnel et la confiance en soi.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Spécifie ses champs d'intérêt, ses goûts et ses capacités.	X	X	X		
Reconnait les tâches qui correspondent à ses capacités.	X	X	X		
S'adapte aux situations nouvelles.	X	X	X		
Met à contribution ses qualités personnelles : - image de soi positive; - expression de soi; - connaissance de soi, valeurs, champs d'intérêt; etc.	X	X	X		
Reconnait les points forts de sa personnalité et les points à améliorer.	X	X	X		

Croissance personnelle

2.10 Règles de convenance

COMPÉTENCE à acquérir : adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.

Élément de compétence

2.10.1 Appliquer certaines règles de convenance dans un lieu public.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Respecte l'espace qui lui est alloué.		X	X	X	
S'adresse aux personnes désignées pour donner ou recevoir de l'information.		X	X	X	
S'adresse poliment aux gens.		X	X	X	
Paie son droit d'entrée.		X	X	X	
Garde l'endroit propre.		X	X	X	
Dit dans ses propres termes ce qu'est une loi.		X	X	X	
Nomme les personnes chargées de faire observer la loi.		X	X	X	

Transport

2.11 Déplacement d'un lieu à un autre

COMPÉTENCE à acquérir : adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.

Élément de compétence

2.11.1 Se déplacer d'un lieu à un autre de façon fonctionnelle et sécuritaire.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
<p>Circule, à pied, en respectant les règles élémentaires de la sécurité routière :</p> <ul style="list-style-type: none">- regarde de chaque côté de la rue avant de traverser;- respecte les feux de circulation;- traverse aux intersections.		X	X	X	X
<p>Utilise seul ou seule les moyens de transport en commun :</p> <ul style="list-style-type: none">- se rend à l'arrêt d'autobus ou à la station de métro;- reconnaît le numéro de son autobus ou le bon quai;- se tient à l'intérieur des aires de sécurité du quai de métro;- laisse descendre les passagers et les passagères avant de monter dans l'autobus ou le métro;- attend son tour pour monter dans l'autobus ou le métro;- tient fermement les poteaux ou poignées d'appui de l'autobus ou du métro;- évite d'importuner les passagers et les passagères de l'autobus ou du métro;- évite de gêner le fonctionnement de l'autobus ou du métro;- descend de l'autobus ou du métro à l'endroit prévu.		X	X	X	X
<p>Se conforme aux principales indications affichées dans les véhicules de transport en commun :</p> <ul style="list-style-type: none">- sortie, entrée;- interdiction de circuler à pied;- interdiction de jeter des rebuts.		X	X	X	X

Loisirs

2.12 Loisirs

COMPÉTENCE à acquérir : adopter un comportement personnel et social pour être autonome dans la société.

Élément de compétence

2.12.1 S'adonner à des activités récréatives pour occuper ses loisirs à l'intérieur de l'horaire scolaire et dans sa communauté.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Choisit, parmi plusieurs possibilités, une activité de loisirs correspondant à ses goûts.		X	X	X	
Aménage, de façon fonctionnelle, réaliste et respectueuse des autres, le milieu physique et le matériel nécessaire pour mener l'activité de son choix.		X	X	X	
Participe à l'activité choisie.		X	X	X	
Replace le milieu physique et le matériel, si possible, tels qu'ils étaient au début de l'activité.		X	X	X	
Reconnait les ressources communautaires de loisirs de son milieu.		X	X	X	
Participe aux activités de loisirs de son milieu.		X	X	X	

2.2.2 Volet II — Intégration sociale

1. *Formation personnelle et sociale*
 - Vie domestique
 - Croissance personnelle
 - Déplacement
 - Loisirs
2. *Préparation au marché du travail*
 - Sensibilisation au choix d'un métier
 - Stage en milieu de travail

2. *Préparation au marché du travail*

Compétence

Démontrer des habiletés et des comportements conformes aux attentes d'un milieu de travail.

Éléments de compétence	p. 89
Sensibilisation au choix d'un métier	
2.13 Milieux de travail	p. 90
Stage en milieu de travail	
2.14 Apparence	p. 92
2.15 Organisation de la tâche	p. 93
2.16 Initiative	p. 94
2.17 Relations fonctionnelles avec son entourage	p. 95
2.18 Assiduité et ponctualité	p. 96
2.19 Efficacité	p. 97

Volet II — Intégration sociale

2. Préparation au marché du travail

Compétence

Démontrer des habiletés et des comportements conformes aux attentes d'un milieu de travail.

ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Sensibilisation au choix d'un métier					
2.13.1 Caractériser les principaux milieux de travail.	X	X	X	X	X
Stage en milieu de travail					
2.14.1 Avoir une apparence propre et convenable en tout temps.			X	X	X
2.15.1 S'organiser dans une tâche en fonction des exigences fixées.			X	X	X
2.16.1 Prendre des initiatives en milieu de travail.			X	X	X
2.17.1 Entretenir des relations fonctionnelles appropriées avec son entourage.			X	X	X
2.18.1 Démontrer des habitudes d'assiduité et de ponctualité.		X	X	X	X
2.19.1 Travailler avec efficacité.			X	X	X

Sensibilisation au choix d'un métier

2.13 Milieux de travail

COMPÉTENCE à acquérir : démontrer des habiletés et des comportements conformes aux attentes d'un milieu de travail.

Élément de compétence

2.13.1 Caractériser les principaux milieux de travail.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
<p>Sait reconnaître les secteurs d'emploi qui l'intéressent et qui correspondent à ses capacités, à sa qualification, à ses champs d'intérêt, etc. :</p> <ul style="list-style-type: none"> - milieux de travail : <ul style="list-style-type: none"> - entreprise; - usine; - commerce; - Service d'apprentissage aux habiletés de travail (SAHT); - Centre de travail adapté (CTA); - secteurs d'emploi : <ul style="list-style-type: none"> - restauration; - conciergerie; - imprimerie; etc. 			X	X	X
<p>Repère des métiers non spécialisés qui lui sont accessibles, dans sa communauté.</p>			x	X	X
<p>Spécifie les exigences liées à une fonction de travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> - qualification minimale; - habiletés générales; - conditions de travail; etc. 			X	X	X

Sensibilisation au choix d'un métier

2.13 Milieux de travail

COMPOTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
<p>Participe à différentes activités représentant des conditions réelles du marché du travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> - visite d'une entreprise, d'un service public, etc.; - exposé d'un ou d'une élève stagiaire sur son expérience en milieu de travail; - exposé de parents; - films. 		X	X	X	
<p>Reconnait les fonctions des différents agents et agentes d'éducation dans son école :</p> <ul style="list-style-type: none"> - membre de la direction; - secrétaire; - concierge; - surveillant ou surveillante d'élèves; etc. 	X	X	X		
<p>Reconnait les fonctions de différents membres de sa communauté :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pompiers ou pompières; - médecins; - enseignants ou enseignantes; - fermiers ou fermières; - agent ou agente de pastorale; etc. 	X	X	X		

Stage en milieu de travail

2.14 Apparence

COMPÉTENCE à acquérir : démontrer des habiletés et des comportements conformes aux attentes d'un milieu de travail.

Élément de compétence

2.14.1 Avoir une apparence propre et convenable en tout temps.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Porte des vêtements propres.			X	X	X
Porte des vêtements appropriés aux circonstances.			X	X	X
Porte des vêtements appropriés à la tâche à accomplir.			X	X	X

Stage en milieu de travail

2.15 Organisation de la tâche

COMPÉTENCE à acquérir : démontrer des habiletés et des comportements conformes aux attentes d'un milieu de travail.

Élément de compétence

2.15.1 S'organiser dans une tâche en fonction des exigences demandées.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Travaille seul ou seule à une tâche pendant une période de temps donnée.			X	X	X
Termine une tâche avant d'en commencer une autre.			X	X	X
Respecte son aire de travail.			X	X	X
Suit une méthode de travail prescrite.			X	X	X
Utilise les outils et le matériel de façon appropriée.			X	X	X
Respecte les règles de santé et de sécurité selon les normes établies.			X	X	X
Respecte les règles d'hygiène selon les normes établies.			X	X	X
Repère une personne pouvant l'aider.			X	X	X
Prend des moyens pour diminuer les effets du stress.			X	X	X

Stage en milieu de travail

2.16 Initiative

COMPÉTENCE à acquérir : démontrer des habiletés et des comportements conformes aux attentes d'un milieu de travail.

Élément de compétence

2.16.1 Prendre des initiatives en milieu de travail.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Commence son travail sans signal ni consigne.			X	X	X
Demande conseil ou aide lorsqu'il ou elle est en difficulté.			X	X	X
Apporte son aide à un ou une autre camarade de travail.			X	X	X
Choisit une solution pour résoudre un problème.			X	X	X
Se procure les éléments utiles à la tâche à accomplir.			X	X	X

Stage en milieu de travail

2.17 Relations fonctionnelles avec son entourage

COMPÉTENCE à acquérir : démontrer des habiletés et des comportements conformes aux attentes d'un milieu de travail.

Élément de compétence

2.17.1 Entretien des relations fonctionnelles appropriées avec son entourage.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Accepte de travailler sous supervision.			X	X	X
Tient compte des remarques et des suggestions d'un ou d'une responsable.			X	X	X
Échange des idées de façon appropriée avec ses camarades de travail selon les besoins de la situation de travail.			X	X	X
Travaille efficacement avec ses camarades de travail.			X	X	X

Stage en milieu de travail

2.18 Assiduité et ponctualité

COMPÉTENCE à acquérir : démontrer des habiletés et des comportements conformes aux attentes d'un milieu de travail.

Élément de compétence

2.18.1 Démontrer des habitudes d'assiduité et de ponctualité.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Se présente avec régularité au travail.		X	X	X	X
Décrit la démarche à suivre en cas d'absence ou de retard.		X	X	X	X
Se conforme aux horaires du dîner et des pauses santé.		X	X	X	X
Commence son travail à l'heure.		X	X	X	X
Continue son travail jusqu'à l'heure prévue.		X	X	X	X

Stage en milieu de travail

2.19 Efficacité

COMPÉTENCE à acquérir : démontrer des habiletés et des comportements conformes aux attentes d'un milieu de travail.

Élément de compétence

2.19.1 Travailler avec efficacité.

COMPORTEMENTS OBSERVABLES chez l'élève	PHASES				
	I	II	III	IV	V
Assume ses responsabilités.			X	X	X
S'adapte aux situations changeantes.			X	X	X
Se concentre sur la tâche demandée.			X	X	X
Suit le rythme de travail proposé.			X	X	X
Tolère la pression.			X	X	X
Produit un travail en conformité avec les normes proposées.			X	X	X
Vérifie si le résultat de son travail répond aux exigences imposées.			X	X	X
Persévère dans des tâches répétitives.			X	X	X

2.3 Transfert des apprentissages

2.3.1 Quelques approches favorisant le transfert et la généralisation

2.3.2 Matériel didactique

2.3 Le transfert des apprentissages

Dans la première partie du présent document, on a souligné que l'élève qui présente une déficience intellectuelle a du mal à utiliser une nouvelle connaissance ou habileté dans une situation différente de celle où elle a été apprise. Il faut donc s'occuper du transfert.

Dans le respect des finalités du programme et des principes fondamentaux de l'action éducative, l'enseignement doit tendre vers un mode d'organisation pragmatique, c'est-à-dire un enseignement qui s'exerce dans un contexte se rapprochant le plus possible du contexte réel d'utilisation des apprentissages. Les situations artificielles procurent rarement les éléments d'une véritable situation de résolution de problème et ne facilitent pas le transfert des apprentissages.

Les contenus de formation et les contextes dans lesquels doivent avoir lieu les activités d'apprentissage exercent une influence directe sur le type d'approche à privilégier. Cependant, quelle que soit l'approche, on devra avoir une préoccupation particulière pour l'intégration des matières.

2.3.1 Quelques approches favorisant le transfert et la généralisation

L'approche par projets

Dans l'approche par projets, les objets particuliers d'apprentissage s'insèrent dans un plan en vue de relever un défi ou d'accomplir une réalisation.

Le processus d'actualisation d'un projet suppose un ensemble d'activités qui, menées à terme, convertissent le projet en réalité.

Cette approche favorise la participation active de l'élève aux différentes étapes de la réalisation d'un projet devant conduire à une production individuelle ou collective. On invite l'élève à participer à toutes les étapes du projet : planification, organisation et réalisation.

L'enseignant ou l'enseignante a pour rôle de faciliter la réalisation du projet en amenant chaque élève à réfléchir sur les actes à accomplir, les décisions à prendre et la façon d'aborder les problèmes qui se présentent en cours de route.

L'approche par projets présente le double avantage d'augmenter la signification des activités d'apprentissage de par la finalité projetée et de fournir de multiples situations de résolution de problème.

Bien que cette approche convienne davantage au contexte de la classe, on peut également réaliser un projet en contexte de «classe-atelier».

La fabrication d'un album souvenir de la classe est un exemple de projet qui peut se réaliser majoritairement en contexte de classe. À partir de questions, chaque élève doit décrire un ou une camarade de classe, faire son portrait (caractéristiques physiques, préférences, loisirs, qualités, talents, etc.). L'élève effectue son travail dans le cadre de ses cours de communication (lecture, écriture) et de croissance personnelle. Dans un deuxième temps, l'élève saisit les données sur ordinateur et imprime son travail. La dernière étape consiste à mettre en commun les fiches préparées par chaque élève de la classe et à procéder au montage et à l'assemblage de l'album. La dernière étape du projet a lieu en contexte de «classe-atelier».

Certains projets commencés en classe ou en «classe-atelier» peuvent se poursuivre dans d'autres contextes d'apprentissage. Dans le cadre des activités visant l'autonomie de la personne, le projet collectif de production d'un repas est un exemple d'un projet qui se déroulera dans des contextes différents selon les étapes de sa réalisation. La préparation du menu et de la liste d'épicerie, le calcul des quantités, la recherche des prix dans les circulaires, le choix des quantités et le calcul de l'estimation du montant à payer sont les aspects du projet qui ont lieu en contexte de classe. Pour la partie du projet liée à l'achat des victuailles, les activités qui y sont rattachées (sécurité piétonnière dans les déplacements vers l'épicerie, la recherche en magasin des articles à acheter, le paiement, etc.) s'effectuent en contexte réel, soit à l'épicerie du quartier ou au supermarché. Enfin, c'est dans le contexte de l'atelier de cuisine que le projet est appelé à se poursuivre par la préparation du repas et les activités liées à l'entretien.

Les projets peuvent être limités dans le temps ou présenter un certain caractère de récurrence. La visite au musée est un projet plutôt limité dans le temps dont la durée pourrait varier de deux à quatre semaines pour l'ensemble des étapes : la préparation à la visite, la visite proprement dite et le retour sur le vécu. Par ailleurs, la préparation du repas collectif est un projet à caractère récurrent puisqu'il est appelé à se réaliser chaque semaine tout au long de l'année scolaire.

L'approche par thèmes

Tout comme l'approche par projets, l'approche par thèmes favorise l'intégration des matières et rend les activités d'apprentissage plus significatives, du fait qu'elles sont présentées et ont lieu dans une perspective d'exploitation d'un sujet donné. Les apprentissages des habiletés liées aux matières de base et à l'intégration sociale se font par l'entremise d'exercices faisant directement référence au thème exploité.

Bien que l'approche par thèmes présente sensiblement les mêmes caractéristiques que l'approche par projets, il ne faut cependant pas les confondre. Contrairement au projet qui peut être construit de toutes pièces à partir d'une idée originale, le thème est associé, la plupart du temps, à des manifestations collectives ou à des événements de la vie sociale bénéficiant généralement d'une grande visibilité. Les journées, les semaines et les mois thématiques peuvent avantageusement être exploités par le milieu scolaire. À titre d'exemple, mentionnons le Mois de la nutrition, la Semaine de la conservation de la faune, le Mois de l'environnement, la Journée internationale de la santé, la Semaine de la sécurité routière et la Journée des droits de la personne. D'autres événements comme la rentrée scolaire, les fêtes liturgiques (Noël, Pâques), l'Halloween, le temps des sucres ainsi que les festivals peuvent également être exploités comme thèmes.

L'approche par projets et l'approche par thèmes présentent un caractère de complémentarité. L'exploitation d'un thème peut donner lieu à des activités qui peuvent se transformer en projet. Par exemple, le thème du mois de l'environnement peut être l'occasion de réaliser un projet collectif de récupération du papier. Le thème de la fête de Noël peut amener la classe à projeter de monter une pièce mimée de la visite des bergers à la crèche.

L'approche par activités

L'enseignement et la pratique d'activités sportives ou de loisirs ou l'acquisition de certains concepts, comme les symboles de protection, sont généralement travaillés en contexte de classe. L'approche préconisée pour ces contenus particuliers est l'approche par activités.

Économique dans son déploiement, cette approche permet également un meilleur contrôle des variables qui peuvent exercer une influence directe sur les apprentissages à faire. Les élèves qui présentent un fort degré de dépendance bénéficient davantage de cette approche que de l'approche par projets ou de l'approche par thèmes.

L'approche par activités convient également pour l'exploitation des activités routinières de la vie quotidienne à l'école. Le transport, l'accueil et le départ, les pauses santé, le dîner et la récréation sont des situations naturelles d'apprentissage. L'enseignant ou l'enseignante peut avantageusement les exploiter en vue de l'atteinte des objectifs d'autonomie, de prise en charge, d'insertion sociale ou pour la pratique autonome d'habiletés fonctionnelles. Les «routines» sont alors considérées au même titre que des activités d'apprentissage.

L'approche par postes de travail en «classe-atelier»

L'atteinte des objectifs liés à la formation au travail et à l'autonomie de la personne peut, dans un premier temps, se faire en contexte de «classe-atelier». L'élève doit y adopter des comportements et acquérir des habiletés liées au monde du travail par l'intermédiaire de postes de travail variés.

L'approche par postes de travail en «classe-atelier» permet à l'élève de participer à la production d'un bien, de manière individuelle ou collective, séquentielle ou entière.

Les postes de travail peuvent faire partie intégrante d'une chaîne de production ou encore être constitués en unités de production ou en unités indépendantes. La fabrication de blocs-notes à partir de papiers récupérés comporte des opérations en chaîne correspondant à autant de postes de travail :

- collecte du papier à récupérer;
- préparation du papier (enlever les agrafes et les trombones);
- classement du papier (couleur, grandeur, texture);
- montage et assemblage des feuilles;
- collage;
- installation de la page de présentation;
- vérification;
- mise en boîtes;
- distribution (classes, écoles).

La mise sous enveloppe est un exemple d'un poste de travail constitué en unité indépendante. L'ensemble du travail (mise sous enveloppe) s'effectue entièrement par un ou une élève, au même poste de travail. Ce poste de travail est considéré comme une unité indépendante parce qu'il n'est pas une séquence particulière d'une chaîne de production.

L'approche par fonctions de travail (stages en milieu de travail régulier)

Le stage en milieu de travail régulier est le *contexte le plus approprié* pour une préparation au marché du travail. Le stage présente également l'avantage d'éprouver les habiletés et les comportements acquis par l'élève sur le plan social et permet de placer celui-ci ou celle-ci dans une véritable situation d'interaction sociale.

Les activités physiques et mentales ainsi que les opérations sous-jacentes aux tâches inhérentes à un emploi constituent la fonction de travail.

L'approche par fonctions de travail est une approche que l'on peut qualifier de globale et de situationnelle parce qu'elle oblige l'élève à composer avec toutes les variables présentes dans la situation réelle de travail tout en réinvestissant dans la situation, elle-même orientée vers la production d'un bien ou d'un service déterminé, les savoirs préalables acquis. Cette approche engendre de fréquentes situations de résolution de problème qui font appel aux capacités d'adaptation de l'élève.

2.3.2 Le matériel didactique

Il n'existe pas à proprement parler de matériel didactique d'accompagnement conçu précisément pour le programme DÉFIS. Cependant, certains types de matériel d'accompagnement ont été élaborés au cours des dernières années. Les services régionaux de soutien en déficience intellectuelle ont fait l'inventaire du matériel en question et l'ont présenté sous la forme d'un répertoire de fiches signalétiques en vue d'informer les milieux scolaires de l'existence des documents et de leur en faciliter l'accès. Chaque fiche contient les renseignements suivants : le titre du document, les aspects particuliers, des commentaires, le prix et l'endroit où on peut se le procurer. Le répertoire de fiches signalétiques est disponible dans les commissions scolaires.

Pour les activités d'intégration sociale, le matériel pédagogique utilisé pour les «cheminements particuliers de formation» peut être exploité avec des adaptations. Au regard de la formation au travail, la mise en place de «classes-ateliers» amènera une diversification du matériel didactique. À titre d'exemple, les appareils électroménagers, les gabarits de travail, la balance électronique, le photocopieur, le massicot, la perforatrice, l'agrafeuse, les produits en vrac et les différents instruments utilisés pour l'entretien d'un immeuble devront être considérés comme du matériel didactique au même titre que les livres ou les cahiers d'exercices. Il en est de même pour le matériel particulier utilisé dans chaque milieu de stage.

Pour l'apprentissage de l'utilisation du transport en commun ordinaire, le ministère des Transports du Québec a préparé un document intitulé *L'apprentissage du transport en commun, guide à l'intention des intervenants travaillant auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle*.¹

-
1. Pour obtenir un exemplaire, composer le numéro (514) 864-1700 ou écrire à l'adresse suivante :
Service des politiques et des programmes en transport public
Direction du transport terrestre des personnes
Ministère des Transports
35, rue de Port-Royal Est, 4^e étage
Montréal (Québec)
H3L 3T1

3. L'évaluation

3.1 L'évaluation formative et l'évaluation sommative

Il existe deux principales démarches d'évaluation, soit la démarche d'évaluation formative et la démarche d'évaluation sommative.

L'évaluation formative a pour but d'informer l'élève de sa progression et de son rendement individuel au regard des objectifs d'apprentissage fixés. Elle permet également à l'enseignant ou à l'enseignante de mesurer et d'adapter ses stratégies d'intervention. La démarche d'évaluation formative est étroitement liée à la démarche d'apprentissage et à la démarche pédagogique. L'évaluation formative s'inscrit dans une démarche d'évaluation interactive et continue.

En favorisant l'objectivation de l'élève aux différentes étapes de son apprentissage, en écoutant ses «dire» et en observant ses «agir», l'enseignant pourra mesurer, interpréter, juger, décider et agir. Voilà l'essentiel de la démarche d'évaluation formative.

L'évaluation sommative a pour but de vérifier, en fonction de normes explicites, si les savoirs ont été acquis par l'élève. On l'utilise de façon ponctuelle, après une série d'interventions portant sur l'objet d'apprentissage. Contrairement à l'évaluation formative dans laquelle on s'intéresse davantage aux comportements observables, c'est le comportement global attendu, c'est-à-dire les éléments de compétence et la compétence qui sont considérés dans l'évaluation sommative.

La démarche d'évaluation sommative permet de faire un bilan des acquis en vue :

- d'établir l'état de progression des apprentissages au regard des éléments de compétences fixés;
- de réviser le plan d'intervention;
- de reconnaître les habiletés génériques et les capacités essentielles au regard de la fonction de travail.

3.2 Les outils d'évaluation

L'observation directe en situation d'apprentissage, les temps de discussion avec l'élève et l'utilisation d'une grille d'observation sont les outils les mieux adaptés pour la collecte de données. Les échelles de cotation peuvent varier d'un milieu à l'autre. Cependant, la même échelle de cotation devrait être utilisée pour évaluer les éléments de compétence de l'ensemble du programme tant en ce qui concerne les matières de base que les habiletés liées aux stages en milieu de travail.

3.3 L'attestation de stage en milieu de travail

L'évaluation des habiletés liées aux fonctions de travail mène à une «attestation de stage en milieu de travail». Cette dernière est produite par la commission scolaire, à la fin de l'année scolaire ou dès que prend fin le stage. Le document doit comporter le nom du ou de la stagiaire, la fonction de travail, le contenu de formation, le lieu où s'est effectué le stage, le nombre d'heures travaillées et les conditions (avec ou sans accompagnement).

L'attestation est accompagnée du rapport de stage où sont notées les forces et les faiblesses du ou de la stagiaire.

3.4 La reconnaissance des acquis

La commission scolaire émet à la fin de l'année scolaire, une reconnaissance des acquis de l'élève (éléments de compétence et compétences).

Conclusion

La mise en place d'un nouveau programme comporte des exigences qui sont susceptibles de bouleverser les pratiques déjà établies. La planification d'un menu de formation englobant trois milieux de formation, école, communauté et milieu de travail, situés en des endroits différents et répondant à des fonctionnements tout aussi différents (horaires, règlements), demande un effort d'adaptation de la part de tous les agents et agentes d'éducation.

Par le programme DÉFIS, on cherche à offrir un avenir meilleur aux élèves visés. Un avenir où les personnes présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère pourront vivre et fonctionner comme des citoyens et des citoyennes à part entière dans la communauté. Il s'agit d'un défi de taille qui est proposé aux agents et aux agentes d'éducation. C'est aussi un défi de société, puisque les milieux, famille, école, communauté et marché du travail, sont invités à travailler de concert.

Bibliographie

- ASSOCIATION CANADIENNE POUR L'INTÉGRATION COMMUNAUTAIRE. *Intégration communautaire 2000, à la hauteur du défi*, 1987, 15 p.
- AUSUBEL, D.P. *School Learning, An Introduction to Educational Psychology*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969, 691 p.
- BLAKE, K.A. *The Mentally Retarded*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1976.
- BROWN, A.L. «Subject and Experimental Variables in the Oddity Learning of Normal and Retarded Children», *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 75, 1970, p. 142-145.
- BROWN, L., et autres. «A Strategy for Developing Chronological-age-appropriate and Functional Curricular Content for Severely Handicapped Adolescents and Young Adults», *Journal of Special Education*, vol. 13, n° 1, 1979, p. 81-90.
- BUCHER, F.P. «Analyse des processus d'apprentissage médiatisés auprès d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage», *Revue de psychologie appliquée*, vol. 40, n° 4, 1990, p. 407-424.
- COMITÉ INTERMINISTÉRIEL (MEQ, MICT, MMS, RFP, MT, OPHQ). *Rapport du comité interministériel chargé des problématiques relatives à la situation des jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle*, Québec, juin 1992.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité, avis à la ministre de l'Éducation*, Sainte-Foy, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1992.
- DOYON, G. «La déficience intellectuelle. Champ de pratique à redécouvrir pour la psychoéducation», *Chroniques de psychoéducation*, printemps 1991, p. 7-8.
- ELLIS, N.R. «A Behavioral Research Strategy in Mental Retardation : Defense and Critique», *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 73, nos 4-6, 1969, p. 557-566.
- ELLIS, N.R., J.R. DEACON et P.W. WOOLDRIDGE. «Structural Memory Deficits of Mentally Retarded Persons», *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 89, n° 4, 1985, p. 393-402.

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

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les chemins particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans, guide d'organisation*, Québec, 1988, 57 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide pédagogique des programmes de formation générale pour les élèves handicapés par une déficience mentale moyenne*, Québec, 1983, 116 p., document n° 16-1515-06.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'éducation préscolaire*, 1981, 43 p., document n° 16-1088.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire*, Décret 74-90, Éditeur officiel du Québec, 1990, 12 p.
- MOREAU, C.A. «L'entraînement aux interactions sociales réciproques auprès d'enfants ayant une déficience intellectuelle : contribution des recensions d'écrits», *Comportement humain*, vol. 4, 1990, p. 87-101.
- MORENCY, L., ET C. BORDELEAU. «L'effet des attentes élevées ou faibles des enseignants», *Vie pédagogique*, vol. 76, 1992.
- NOT, L. *Perspectives nouvelles pour l'éducation des débiles mentaux*, Toulouse, Privat, 1986.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. *À part... égale. L'intégration sociale des personnes handicapées, un défi pour tous*, Québec, 1984, 350 p.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps*. Un manuel des classifications des conséquences des maladies traduit par l'Institut national de la santé et de la recherche médicale de France, 1981, 229 p.
- PIAGET, J. *Six études de psychologie*, Genève, Éditions Gonthier, 1964, 188 p.
- RICHARD, M. *Métacognition et déficience intellectuelle : état des connaissances*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 1992.
- SCHWEBEL, M., et J. RAPH. *Piaget à l'école*, Paris, Denoël/Gonthier, 1976, 284 p.
- SÉNÉCAL, M., et autres. *Insertion sociale et préparation au marché du travail pour les élèves de 16 à 21 ans en formation de base continue*, Montréal, 1990, 77 p.

- ST-LAURENT, L. *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*, Montréal, Les éditions logiques, 1994, 281 p.
- ST-LAURENT, L. «Intégration scolaire au primaire des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne», *Apprentissage et socialisation*, vol. 12, 1989, p. 153-163.
- STOKES, T.F., et D.B. BAER. «An Implicit Technology of Generalization», *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 10, n° 2, 1977, p. 349-367.
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions logiques, 1992, 474 p.
- TRACE, M.W., A.J. CUVO et J.L. CRISWELL. «Teaching Coin Equivalence to Mentally Retarded», *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 10, n° 1, 1977, p. 85-92.
- TREMBLAY, R., et L. DE PASSILLÉ. *Un parti pris pour la communication*, Beauport, Commission scolaire Beauport, 1990.
- WEISZ, J. «Learned Helplessness and the Retarded Child», dans E. Zigler et D. Balla (dir.), *Mental Retardation : The Developmental Difference Controversy*, NJ, Erlbaum, 1982, p. 27-40.
- WUNDERLICH, R.A. «Programmed Instruction : Teaching Coinage to Retarded Children», *Mental Retardation*, vol. 10, n° 5, 1972, p. 21-23.
- ZEAMAN, D., et B.J. HOUSE. «The Role of Attention in Retardate Discrimination Learning», dans N.R. Ellis (dir.), *Handbook of Mental Deficiency*, New York, Mc Graw-Hill, 1963, p. 159-223.
- ZIGLER, E. «Developmental Versus Difference Theories of Mental Retardation and the Problem of Motivation», *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 73, n°s 4-6, 1969, p. 536-556.
- ZIGLER, E., D. BALLA et R. HODAPP. «On the Definition and Classification of Mental Retardation», *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 89, n° 3, 1984, p. 215-230.

