

---

# PROGRAMMES D'ÉTUDES ADAPTÉS

---

**Français**

**Mathématique**

**Sciences humaines**

**ENSEIGNEMENT PRIMAIRE**

Québec 



## **Réalisation**

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

## **Coordination**

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

## **Conception**

Rolande Drouin-DeBlois, agente de développement pédagogique  
Commission scolaire de La Jeune-Lorette

## **Mise en pages**

Louise Drolet

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

© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation, 1996 — 96-0342

ISBN 2-550-30381-4

Dépôt Légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1996

# Avant-propos

---

Le présent document contient trois programmes d'études adaptés à l'intention des élèves qui présentent une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère, avec ou sans autres déficiences associées, qu'ils soient scolarisés en classe ordinaire, en classe-ressource, en classe spéciale ou dans une école spéciale. Il s'agit d'une adaptation des programmes d'études suivants : *Le français, enseignement primaire, Mathématique primaire* et *Sciences humaines primaire*<sup>1</sup>.

Dans les programmes d'études adaptés, on se propose de faire acquérir aux élèves des compétences essentielles au développement de leur autonomie et de leur sens des responsabilités. Les élèves présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère constituent une population scolaire hétérogène. L'acquisition de compétences essentielles nécessitera une individualisation de la démarche pédagogique. À cet effet, des exemples d'activités et des stratégies sont présentés dans le document pour faciliter la compréhension de la démarche d'adaptation appropriée. À noter que les activités et les stratégies proposées ici ne sont nullement prescriptives.

---

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études, primaire, mathématique*, Québec, Direction de la formation générale, 1980, 45 p., document n° 16-2300-01.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études, primaire, sciences humaines*, Québec, Direction des programmes, 1981, 62 p., document n° 8182-354.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA SCIENCE. *Programmes d'études, Le français, enseignement primaire*, Québec, Direction de la formation générale des jeunes, 1993, 80 p., document n° 16-2444.

# Table des matières

---

## 1 . Les orientations générales

|     |  |    |
|-----|--|----|
| 1.1 | La définition de l'élève présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère .....                     | 6  |
| 1.2 | 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 .....   | 15 |
| 1.5 | L'objectif général des programmes d'études adaptés .....   | 15 |
| 1.6 | Quelques principes fondamentaux de l'action éducative auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle ..... | 17 |

## 2 . Le contenu des programmes d'études adaptés

|       |   |           |
|-------|---|-----------|
|       | <b>Présentation des programmes d'études adaptés .....</b>   | <b>34</b> |
| 2.1   | Le programme de français                                    |           |
| 2.1.1 | L'habileté à communiquer .....                              | 38        |
| 2.1.2 | L'habileté à lire .....                                     | 47        |
| 2.1.3 | L'habileté à écrire .....                                   | 56        |
| 2.2   | Le programme de mathématique .....                          | 66        |
| 2.3   | Le programme de sciences humaines .....                     | 84        |
|       | <b>Présentation des exemples d'activités adaptées .....</b> | <b>94</b> |

## 3 . L'évaluation

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 3.1 | Introduction .....   | 114 |
| 3.2 | L'évaluation formative .....   | 115 |
| 3.3 | L'évaluation sommative .....   | 117 |
|     | Annexe 1 : Exemples de canevas pour placer ou trouver l'information .....      | 120 |
|     | Annexe 2 : Exemple d'un canevas pour travailler la notion d'ajout .....        | 122 |
|     | Annexe 3 : Exemple d'un canevas pour travailler la notion de suppression ..... | 123 |

|                            |            |
|----------------------------|------------|
| <b>Bibliographie .....</b> | <b>125</b> |
|----------------------------|------------|

# **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 domaines<sup>1</sup>.»

---

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 anatomique<sup>1</sup>.»

---

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 humain<sup>1</sup>.»

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 culturels<sup>2</sup>.»

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.



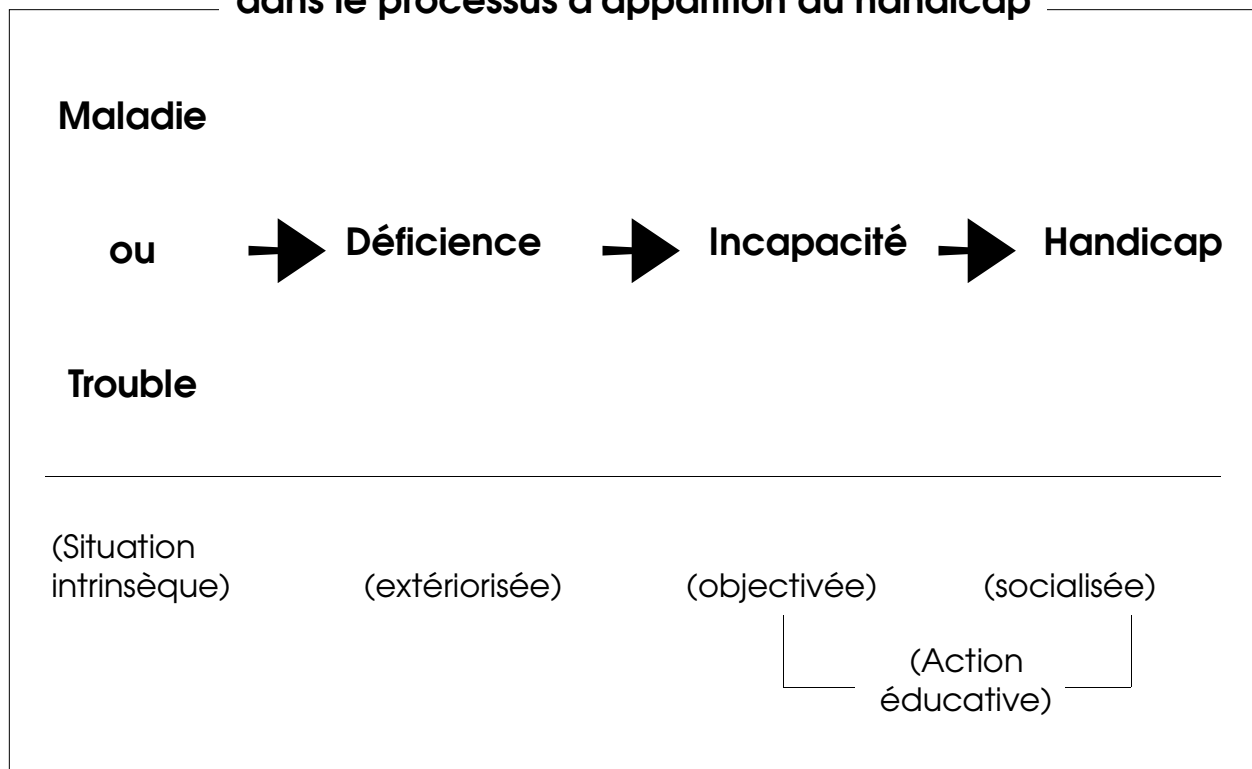
Le handicap est une dévalorisation sociale en raison d'un écart entre l'activité de l'individu et ce qui est attendu et perçu par sa communauté d'appartenance.

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.

### Situation de l'éducation dans le processus d'apparition du 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, Zigler<sup>1</sup> soutient que le rendement des individus se situant à un même niveau cognitif (âge mental), mais à un quotient intellectuel et à un âge chronologique différents, devrait être semblable pour les mêmes tâches cognitives. Par exemple, un ou une enfant d'âge chronologique de 8 ans, ayant une déficience intellectuelle moyenne, manifesterait les mêmes comportements cognitifs que l'enfant sans déficience de 4 ans. On peut certainement affirmer que c'est cette caractéristique qui a le plus influé sur le milieu scolaire, au détriment des autres caractéristiques qui sont pourtant au moins aussi importantes.

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

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

---

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

## B) Déficits de fonctionnement

### • **Mémoire**

Pour sa part, Ellis<sup>1</sup> suggère de comparer les individus en se basant sur l'âge réel (ou chronologique) au lieu de l'âge mental. Il soutient que les personnes présentant une déficience intellectuelle ont des déficits de fonctionnement, en particulier en ce qui concerne la mémoire à court terme; ces déficits les empêcheraient de maintenir actifs, en vue du traitement, autant de renseignements à la fois et pour une période aussi longue que le font les personnes sans déficience.

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

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

### • **Attention**

Zeaman et House<sup>2</sup> 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 aménage-*

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

*ments 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 intellectuelle<sup>1</sup>.

*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

---

1. K.A. BLAKE. *The Mentally Retarded*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1976; M.E. KAUFMAN et W.M. PETERSON. «Acquisition of a Conditional Discrimination Learning-set by Normal and Mentally Retarded Children», *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 69, 1965, p. 865-870; A.L. BROWN. «Subject and Experimental Variables in the Oddity Learning of Normal and Retarded Children», *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 75, 1970, p. 142-145.

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 Hodapp<sup>1</sup> soulignent que le premier obstacle à l'apprentissage est le sentiment d'échec.

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

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.

***Vivre avec une déficience intellectuelle dans un environnement cognitif conçu par et pour des personnes «intelligentes», c'est vivre constamment en situation d'échec avec des conséquences néfastes, voire dévastatrices sur l'estime de soi et la motivation à apprendre.***

*En contexte d'enseignement, deux solutions sont envisageables; la première consiste à faire vivre des succès à l'enfant par un programme d'enseignement taillé sur mesure pour lui ou elle. C'est le «programme d'enseignement individualisé» qui est en fait un programme d'enseignement «personnalisé» habituellement basé sur une microgradation des objectifs. Cette solution réduit l'intégration à la simple présence de l'élève dans le même local que ses camarades et comporte le risque que l'élève accumule de plus en plus de retard dans la maîtrise des habiletés importantes pour le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités.*

*L'autre solution, qui sera privilégiée ici, consiste à aménager l'environnement cognitif (programmes, stratégies, procédure, consignes, outils) pour que chaque personne y trouve son compte. Les incapacités d'une personne qui présente une déficience intellectuelle peuvent se résumer en une seule phrase: elle a du mal à comprendre et à retenir. Accommoder cette personne en changeant l'environnement, c'est reconnaître et réduire ou éliminer les obstacles qui lui rendent l'apprentissage impossible.*

## 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 des programmes d'études adaptés

Les programmes d'études adaptés en Français, Mathématique et Sciences humaines définissent un ensemble structuré de compétences de base qui permettront à l'élève présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère d'enrichir sa capacité d'entrer en relation avec les autres, d'interagir avec son environnement et de poursuivre, ultérieurement à l'enseignement secondaire, le développement de son autonomie et de son sens des responsabilités.

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 primaire<sup>1</sup>.»

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

---

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.*

ayant de moins en moins de dépendance au point même de répondre de ses actes devant autrui.

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'entraver<sup>1</sup>.»

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 :

---

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



- les nombres et leur utilisation dans la vie quotidienne;
- la communication (orale, écrite et non orale);
- 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 des programmes d'études adaptés pour les élèves qui présentent une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère.

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

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

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

## **Considérer l'apprentissage comme un processus actif**

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

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

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

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

### **Considérer l'apprentissage comme un processus actif**

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

## **Rendre les activités d'apprentissage significatives**

Les objectifs essentiels retenus dans les programmes adaptés à l'intention des élèves présentant une déficience intellectuelle correspondent aux conduites dont l'application concrète et immédiate est susceptible

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

En reproduisant le mieux possible la situation et le contexte dans lesquels une habileté doit s'exercer, on augmente la signifiante 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 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 équivaudrait 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.

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 House<sup>1</sup> rapportent qu'après une série d'expériences d'échec les sujets ayant une déficience intellectuelle se montrent incapables de résoudre une simple tâche de discrimination perceptive, tâche qu'ils avaient déjà réussie auparavant.

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

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

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

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

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

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

#### **Présenter à l'élève des défis raisonnables**

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

#### **Privilégier le circuit visuel**

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

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

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

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

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

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

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

#### **Privilégier le circuit visuel**

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



## **Attirer et contrôler l'attention**

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

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

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

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

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

### **Attirer et contrôler l'attention**

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

## Guider l'apprentissage

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Guider l'apprentissage**

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

## **Soutenir la motivation**

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

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

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

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

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

Un encouragement verbal, un clin d'œil ou un sourire sont des moyens économiques et faciles d'accès pour construire et soutenir la motivation

chez l'élève. Ces manifestations prennent encore plus de signification lorsqu'elles s'accompagnent de gestes ou d'explications qui en font comprendre le pourquoi.

### **Soutenir la motivation**

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

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

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

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

L'apprentissage complet se fait rarement au cours d'une même situation d'apprentissage ou d'une seule application de l'habileté à acquérir.

Pour qu'un apprentissage soit complet et qu'il s'intègre au répertoire des habiletés maîtrisées par l'élève, on doit prévoir des mises en situation de pratique autonome organisées dans le temps (fréquence élevée) et l'espace (milieux variés).

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

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

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

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

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

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

**Prévoir des activités de transfert**

La difficulté du transfert, pour l'élève qui présente une déficience intellectuelle, réside dans le fait qu'il ou elle a du mal à utiliser une

nouvelle connaissance ou une habileté acquise dans une situation différente de celle où elle a été apprise.

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

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



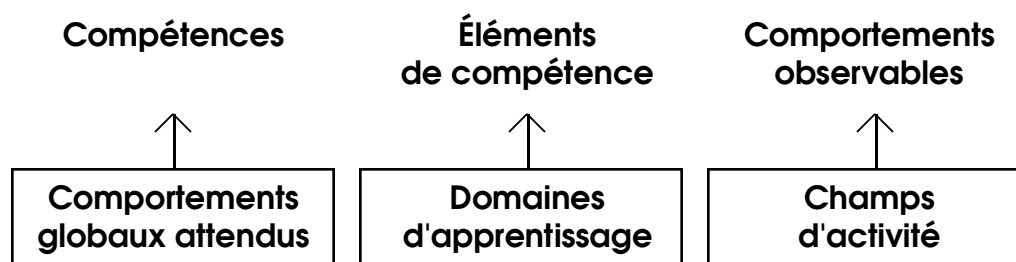
## **2. Le contenu des programmes d'études adaptés**

# Présentation des programmes d'études adaptés

Les programmes d'études adaptés de français, de mathématique et de sciences humaines sont un ensemble structuré de compétences de base à acquérir et à développer qui permettront à l'élève qui présente une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère de devenir un ou une adulte autonome et responsable dans la société.

Les compétences et les éléments de compétence retenus dans les programmes d'études adaptés ont été élaborés à partir des contenus d'apprentissage des programmes d'études ordinaires du ministère de l'Éducation (MEQ) et en donnant la priorité à cinq sphères en rapport étroit avec le degré d'intégration sociale, soit la communication, les nombres et leur utilisation dans la vie quotidienne, la gestion du temps, la gestion de l'argent et la gestion de l'espace.

Chaque programme 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.



Les compétences et les éléments de compétence sont obligatoires.

Dans le document, les programmes contiennent des tableaux qui permettent de faire le lien entre les contenus des programmes généraux et ceux des programmes adaptés. Un soutien à apporter à l'élève, proportionnel à ses limites et à ses forces, est aussi suggéré.

## Définitions

### *Compétences*

Dans les présents programmes, 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 complexes.

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

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.

### ***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 les présents programmes, 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 par une compétence.

## **L'aspect technique**

### **• Légende utilisée dans la progression**

La légende formée des lettres **S**, **D** et **C** indique le niveau d'intensité de l'action éducative selon le classement de l'élève :

- **S (sensibilisation)** : indique que l'élément d'apprentissage est proposé à titre de premier contact. L'élève apprend à le reconnaître et commence à l'appliquer occasionnellement dans les contextes les plus simples avec un soutien;
- **D (développement systématique)** : indique que l'élément d'apprentissage fait l'objet d'un enseignement systématique. L'élève apprend à le reconnaître et à l'appliquer de façon plus régulière dans les contextes simples avec un soutien;
- **C (consolidation)** : signifie qu'il faut consolider l'élément d'apprentissage, soutenir l'élève dans l'utilisation de celui-ci et s'assurer de son application dans la vie de tous les jours.

### • Suggestion de matériel

La colonne de gauche, «Suggestion de matériel», sert à rappeler l'importance d'utiliser du matériel concret et fonctionnel pour favoriser ou provoquer les apprentissages mais, surtout, pour en permettre le transfert et l'application dans la vie de tous les jours.

### • Commentaires

Dans un rectangle au bas de la page, des commentaires directement liés à l'élément de compétence à acquérir sont ajoutés ou rappelés par souci d'efficacité et d'économie de temps.

## L'aspect du soutien

Comme les nouvelles approches en ce qui a trait à la déficience intellectuelle sont maintenant axées davantage sur les besoins de soutien de la personne, le présent document contient quelques principes de base à ce sujet.

En général, le niveau de soutien à apporter à l'élève en situation d'apprentissage sera proportionnel à ses limites et à ses forces dans différents domaines. De plus, la conviction que l'utilisation judicieuse de systèmes de soutien appropriés contribue à améliorer l'autonomie des personnes ayant des incapacités permettra la mise en place de mesures de soutien pertinentes. En d'autres termes, pour être efficace, le soutien peut provenir de différentes sources et varier d'intensité, mais il doit arriver au moment opportun et être adapté aux besoins de l'élève. Ainsi, le soutien pourra être :

- **intermittent** : lorsqu'il est apporté de façon ponctuelle et dans un domaine précis;
- **limité** : lorsqu'il est apporté de façon régulière, pendant une période donnée et dans un domaine précis;
- **important** : lorsqu'il est caractérisé par sa régularité et présent dans différents milieux;
- **intense** : lorsqu'il est caractérisé par sa constance, son intensité élevée et présent dans différents milieux.

## Le profil de compétence

Les programmes d'études de français, de mathématique et de sciences humaines, adaptés à l'intention des élèves qui présentent une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère, ont pour but de mener à la formation d'un ou d'une élève capable de :

| Compétences  |  | Éléments de compétence   |  |
|--|--|--|--|
| Se donner les moyens (pour être autonome et responsable) | Français   | 1. Communiquer de façon fonctionnelle  | 1.1 Dégager le sens des messages informatifs<br>1.2 Choisir l'information pour exprimer ses besoins, ses champs d'intérêt, ses émotions et raconter ses souvenirs<br>1.3 Formuler son message de manière à être compris ou comprise (oralement)<br>1.4 Utiliser un support («imagier», code de pictogrammes, code gestuel) pour formuler son message de manière à être compris ou comprise (non oralement) |
|  |  | 1. Dégager le sens de l'information écrite   | 1.1 Lire une phrase ou un court texte (c'est-à-dire reconstruire le sens, dire dans ses mots)<br>1.2 Reconnaître des pictogrammes et des mots<br>1.3 Utiliser les indices graphiques pour lire un mot difficile<br>2.1 Utiliser l'information du milieu pour répondre à des besoins quotidiens   |
|  |  | 2. Utiliser l'information du milieu  |  |
|  | 1. Reproduire des messages écrits                              | 1.1 Reproduire, d'après un modèle, un court message signifiant<br>1.2 Produire un court message signifiant, à partir de mots ou d'un groupe de mots donnés<br>2.1 Choisir l'information et le vocabulaire<br>2.2 Structurer correctement une phrase simple<br>2.3 Orthographier les mots essentiels<br>2.4 Vérifier l'orthographe des mots à l'aide d'un «imagier»<br>2.5 Calligraphier lisiblement ou utiliser l'ordinateur |  |
| 2. Rédiger un court message                              |  |  |  |
| Mathématique   | 1. Distinguer les nombres                                      | 1.1 Reconnaître le nombre comme une des propriétés d'un ensemble d'éléments<br>1.2 Grouper et regrouper des objets en base 10<br>1.3 Reconnaître la suite des nombres de 0 à 100<br>1.4 Lire les nombres de 0 à 100<br>1.5 Écrire les nombres de 0 à 100<br>2.1 Comparer des quantités<br>2.2 Ordonner un ensemble de nombres<br>2.3 Communiquer les données quantitatives essentielles                                      |  |
|  | 2. Utiliser les nombres pour comparer, ordonner et communiquer | 3.1 Additionner<br>3.2 Soustraire<br>4.1 Résoudre des problèmes simples d'addition<br>4.2 Résoudre des problèmes simples de soustraction<br>4.3 Résoudre des problèmes simples de mesure   |  |
| 3. Effectuer des opérations mathématiques                |  |  |  |
| 4. Résoudre des problèmes mathématiques                  |  |  |  |
| Sciences humaines  | 1. Gérer l'espace de façon fonctionnelle                       | 1.1 Explorer l'espace<br>1.2 Se situer, dans son milieu local, à l'aide de points de repère<br>2.1 Explorer le concept de temps au quotidien<br>2.2 Situer, dans un horaire, des activités et des événements de sa vie<br>3.1 Participer à la vie de groupe<br>4.1 Explorer des réalités économiques au quotidien<br>4.2 Reconnaître et utiliser la pièce de un dollar en situation d'achat (simulée ou réelle)              |  |
|  | 2. Gérer le temps de façon fonctionnelle                       |  |  |
|  | 3. Participer aux réalités culturelles de sa communauté        |  |  |
|  | 4. Gérer de l'argent de façon fonctionnelle                    |  |  |

## 2.1 Le programme de français

### 2.1.1 L'habileté à communiquer

#### *Objectif d'apprentissage de la communication orale*

Dans le programme d'études *Le français, enseignement primaire*, l'objectif de l'apprentissage de la communication orale est décrit de la façon suivante : «L'objectif d'apprentissage de la communication orale est d'amener l'élève à utiliser une langue précise dans l'ensemble de la vie scolaire, non seulement dans l'enseignement du français mais aussi dans celui des autres disciplines: sciences humaines, sciences de la nature, mathématique, arts, formation de la personne. Cette pratique fonctionnelle de la langue dans les situations scolaires courantes, à la fois comme instrument d'apprentissage et outil de communication, est d'importance capitale pour la maîtrise du français. C'est à force d'exprimer ses connaissances, ses points de vue, ses sentiments, ses questions, que l'élève apprend peu à peu à clarifier sa pensée et à trouver les mots pour la dire<sup>1</sup>.»

#### *Compétence à acquérir dans le programme adapté*

Communiquer de façon fonctionnelle sera la compétence à acquérir et à développer pour l'élève qui présente une déficience intellectuelle.

#### *Qu'est-ce que la communication fonctionnelle?*

C'est une interaction qui a pour but de satisfaire les différents besoins vitaux de tous les jours, notamment :

- pour demander de la nourriture, de l'affection ou un objet;
- pour questionner;
- pour répondre;
- pour contester;
- pour saluer;
- pour exprimer des sensations ou des émotions, etc.

La communication fonctionnelle passe habituellement par le langage oral, mais elle peut aussi être constituée par un système non oral (gestuel, symbolique).

La communication fonctionnelle permet donc à la personne d'avoir une certaine autonomie dans les différents contextes où elle évolue : à la maison, à l'école, au travail, dans les loisirs et dans la communauté.

En résumé, pour amener l'élève qui présente une déficience intellectuelle à communiquer de façon fonctionnelle, l'école devra lui permettre d'acquérir et de développer les habiletés langagières élémentaires qui l'aideront :

- à satisfaire ses besoins;
- à comprendre et à exprimer des renseignements significatifs;
- à entrer en relation, c'est-à-dire échanger des idées avec les autres.

## Synthèse des compétences dans le domaine de la communication — Primaire

| Programme général du MEQ   | Programme adapté du MEQ   |
|--|---|
| <p><b>Compétences à acquérir au primaire</b></p> <p>Dans l'ensemble des échanges verbaux en classe de français et dans les autres disciplines, l'élève sera capable d'intervenir comme locuteur ou locutrice et comme interlocuteur ou interlocutrice en tenant compte des exigences de la situation et de la langue. Les compétences à acquérir portent sur :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. le choix des idées;</li> <li>2. l'expression des idées : syntaxe, lexique et éléments prosodiques;</li> <li>3. la compréhension.</li> </ol>   | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p><b>Compétence à acquérir au primaire :</b></p> <p><b>1. Communiquer de façon fonctionnelle</b></p> </div> <p><b>Éléments de compétence</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▼ <i>En langage réceptif :</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Dégager le sens des messages informatifs</li> </ol> </li> <li>▼ <i>En langage expressif :</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.2 Choisir l'information pour exprimer ses besoins, ses champs d'intérêt, ses émotions et raconter ses souvenirs</li> <li>1.3 Formuler son message de manière à être compris ou comprise (oralement)</li> <li>1.4 Utiliser un support («imagier», code de pictogrammes, code gestuel) pour formuler son message de manière à être compris ou comprise (non oralement)</li> </ol> </li> </ul> |
| <p><b>Le soutien à apporter à l'élève en situation de communication</b><br/>(proportionnel à ses limites et à ses forces) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoriser les ressources, les forces et les efforts de l'élève;</li> <li>• Offrir à l'élève des occasions d'expérimenter, de participer ou de choisir, pour l'enrichir d'expériences à communiquer;</li> <li>• Demander la participation des autres élèves et des parents pour multiplier les possibilités d'interaction;</li> <li>• Utiliser du matériel ergonomique (tableau ou carnet de communication, système gestuel ou de symboles);</li> <li>• Combiner les systèmes : paroles, gestes et symboles (si c'est pertinent ou nécessaire);</li> <li>• Donner de la signification en utilisant les situations naturelles quotidiennes;</li> <li>• Recourir aux services d'orthophonie dans une approche intégrée;</li> <li>• Se rappeler l'importance du lien affectif pour assurer la réussite de l'acte de communication.</li> </ul> |   |

Voici quelques stratégies qui peuvent être utilisées par l'enseignant ou l'enseignante pour les élèves présentant une déficience intellectuelle qui ne communiquent pas ou très peu :

1. Développer, provoquer, encourager et renforcer le goût de la communication par une participation active de l'élève en profitant de toutes les occasions propices naturelles (routine journalière, activités fonctionnelles, jeux, etc.) ou en créant des situations attrayantes pour stimuler le langage;
2. Réduire la complexité de votre langage pour le rendre accessible à l'élève;
3. Encourager les initiatives de communication (regard, geste, sons) par un accueil et une réponse appropriés. Éviter de toujours anticiper les besoins de l'élève;
4. S'assurer de l'attention de l'élève avant de parler, en le touchant ou en disant son nom;
5. S'intéresser au monde de l'élève, l'amener à établir des liens entre les mots et les objets, les activités et les personnes. Utiliser le geste, le toucher et faire la démonstration, si c'est nécessaire;
6. En collaboration avec les parents et les services d'orthophonie, dans une approche intégrée, mettre en place un système non verbal pour les cas plus graves pour permettre à certains élèves de communiquer et d'accéder, par ce support, au langage oral;
7. Utiliser les différentes techniques : la répétition, le «modelage», l'incitation, l'imitation et l'expansion selon les besoins;
8. Varier les modes de production (jeux spontanés, conversation, imitation);
9. Utiliser le langage pour expliquer les changements ou revenir sur des activités passées;
10. Favoriser la généralisation des apprentissages en variant les contextes, les personnes ou le matériel.

Pour résumer, la qualité des situations d'apprentissage et la qualité des stratégies et des techniques de médiation verbale fournies par l'enseignante ou l'enseignant sont déterminantes dans l'acquisition et le développement des compétences langagières de chaque élève visé. En outre, dans une relation de communication, l'enseignante ou l'enseignant doit observer son comportement aussi bien que celui de l'élève, car la qualité de la relation est déterminante pour favoriser la progression de l'élève.




**Préalable**

Entrer en contact avec le monde extérieur

**Légende du programme d'études adapté**

- S (sensibilisation)** : indique que l'élément d'apprentissage est proposé à titre de premier contact. L'élève apprend à le reconnaître et commence à l'appliquer occasionnellement dans les contextes les plus simples avec un soutien;
- D (développement systématique)** : indique que l'élément d'apprentissage fait l'objet d'un enseignement systématique. L'élève apprend à le reconnaître et à l'appliquer de façon plus régulière dans les contextes simples avec un soutien;
- C (consolidation)** : signifie qu'il faut consolider l'élément d'apprentissage et soutenir l'élève dans l'utilisation de celui-ci et s'assurer de son application dans la vie de tous les jours.

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|---|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• regarde son interlocuteur ou son interlocutrice</li> </ul>                                   | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• tourne la tête vers son interlocuteur ou son interlocutrice</li> </ul>                       | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• adopte une attitude corporelle appropriée dans ses communications avec les autres</li> </ul> | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• exprime ses besoins par des expressions faciales, des gestes, ou des sons</li> </ul>         | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• répond aux contacts verbaux par un sourire</li> </ul>  | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
| <b>objets familiers</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise les objets ou les jouets familiers de façon fonctionnelle</li> </ul>                 | D               | D              | C              | C              | C              | C              |

L'acquisition de l'habileté à communiquer doit être un objectif premier dans les actions pédagogiques. Cet apprentissage, tout naturel chez la plupart des jeunes, présente souvent des difficultés importantes pour l'élève ayant une déficience intellectuelle. Des interactions fréquentes et stimulantes favoriseront au maximum l'amélioration des habiletés de la communication.


**Élément de compétence**

1.1 Dégager le sens des messages informatifs

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |
|---|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• réagit à l'appel de son nom</li> </ul>  | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• répond par des gestes aux consignes verbales</li> </ul>   | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
| «imagier»   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• associe un mot à un objet, à une image</li> </ul>   | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• modifie un comportement selon la consigne (se lever, s'asseoir, marcher, arrêter)</li> </ul>                      | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• réagit de façon appropriée aux messages simples («Sors ton cahier bleu.», «Veux-tu jouer aux cartes?»)</li> </ul> | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• établit des liens entre le message donné et sa connaissance du sujet</li> </ul>                                   | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• exprime son incompréhension par une mimique ou un geste passif</li> </ul>   | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise un moyen approprié pour signifier son incompréhension (lever la main)</li> </ul>                          | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• établit des liens entre le message donné et les mimiques, les gestes, l'intonation, les regards</li> </ul>        | D               | D              | C              | C              | C              | C              |

Ici, la réciprocité est importante. Si on prend du temps pour amener l'élève à comprendre les messages que l'on veut lui transmettre, il est également important de prendre le temps d'écouter et de comprendre les messages que l'élève veut dire.

**Élément de compétence**

**1.1** Dégager le sens des messages informatifs

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |
|------------------------|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                        |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| «imagier»              | • touche les objets familiers demandés (mots-étiquettes)   | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
| objets familiers       | • produit des combinaisons organisées de deux mots (relation sémantique) : «crayon-brisé», «ballon-roule», «beaux-souliers», «Kim-malade», «encore-lait», «neige-dehors», «dans-sac», «pas-cahier» | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
| objets familiers       | • produit des combinaisons organisées de trois mots : «mange-gâteau-moi»; «papa-parti-auto»; «Luc-joue-neige»  | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|                        |  |                 |                |                |                |                |                |

Il faut amener l'élève à établir des liens entre les mots. Les liens en question se trouvent en relation immédiate avec une réalité concrète directement perçue à la fois par le locuteur ou la locutrice et l'interlocuteur ou l'interlocutrice.

Exemple :

jeu

- dans le sable ou dans la neige
- de ballon ou de cartes
- avec Annie ou avec Pierre-Louis
- sortir ou ranger
- intérieur ou extérieur

On travaillera beaucoup cette habileté avec l'élève qui possède très peu de langage et qui n'emploie que le «mot-phrase» pour s'exprimer.





### Élément de compétence

**1.2** Choisir l'information pour exprimer ses besoins, ses champs d'intérêt, ses émotions et raconter ses souvenirs

#### Légende du programme adapté

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

#### Classe

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |
|---|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| «imagier»   | <ul style="list-style-type: none"> <li>pointe, entre deux objets, celui qu'il ou elle désire</li> </ul>              | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
| objets familiers  | <ul style="list-style-type: none"> <li>pointe, entre plusieurs objets, celui qu'il ou elle désire</li> </ul>         | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
| «imagier»   | <ul style="list-style-type: none"> <li>choisit le mot dans son «imagier» ou son outil de référence</li> </ul>        | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
| carnet de communication   | <ul style="list-style-type: none"> <li>répond aux questions relatives à ses besoins</li> </ul>                       | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
| «imagier»  | <ul style="list-style-type: none"> <li>nomme le besoin (boire, manger, dormir)</li> </ul>                            | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
| «imagier»  | <ul style="list-style-type: none"> <li>nomme la sensation (froid, chaud, peur)</li> </ul>                            | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
| «imagier»  | <ul style="list-style-type: none"> <li>nomme le champ d'intérêt (jeu, chant, dessin)</li> </ul>                      | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
| «imagier»  | <ul style="list-style-type: none"> <li>nomme la personne, l'animal, l'événement qui suscite ses réactions</li> </ul> | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   |  |                 |                |                |                |                |                |

Les pleurs et les cris sont la première forme d'expression pour communiquer des besoins. Peu à peu, l'enfant va raffiner ce système par des sons, des gestes, des mots pour communiquer de plus en plus efficacement avec son entourage. L'élève ayant un langage peu développé aura tendance, parfois, à revenir à la première forme d'expression et à faire des colères, à protester pour obtenir ce qu'il ou elle désire, d'où l'importance de mettre l'accent sur les habiletés de communication pour lui permettre d'en arriver à une meilleure autonomie dans son milieu.



**Élément de compétence**

**1.3** Formuler son message de manière à être compris ou comprise (oralement)

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel   | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|--|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|  |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• prononce les mots usuels correctement</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• prononce tous les sons nécessaires à la compréhension du mot</li> </ul>  | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• structure la phrase pour rendre le message intelligible (présence des mots clés)</li> </ul>                        | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• emploie des mots d'action</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
| <b>objets familiers</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• demande les objets désirés</li> </ul>  | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• demande de l'aide, de l'attention, etc.</li> </ul>   | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• pose des questions</li> </ul>  | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• répond aux questions</li> </ul>  | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• exprime des sensations, des émotions (soif, froid, peur, tristesse)</li> </ul>                                     | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• relate un événement, une expérience personnelle qui a entraîné son propre engagement</li> </ul>                    | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrit une réalité (personne, animal, objet, etc.) selon un aspect concret</li> </ul>                              | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• compare des réalités (personne, animal, objet, etc.) selon un aspect concret (grandeur, couleur, forme)</li> </ul> | D               | D              | D              | D              | D              | D              |

Plus les interlocutrices et les interlocuteurs jouent un rôle actif dans la communication, questionnant, poursuivant le dialogue malgré les difficultés, ne se montrant pas seulement bienveillants mais très intéressés, plus ils aident l'apprenti locuteur ou l'apprentie locutrice à sortir de sa coquille, à préciser les termes afin de réussir son acte de communication.

**Élément de compétence**

**1.4** Utiliser un support («imagier», code de pictogrammes, code gestuel) pour formuler son message de manière à être compris ou comprise (non oralement)

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel        | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|-------------------------------|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                               |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| <b>code gestuel</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• fait les gestes correctement</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise les gestes appropriés pour :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- demander des objets, de l'aide, etc.;</li> <li>- poser des questions, répondre aux questions;</li> <li>- exprimer des sensations, des émotions;</li> <li>- relater un événement;</li> <li>- décrire une réalité selon un aspect concret;</li> <li>- comparer des réalités selon un aspect concret</li> </ul> </li> </ul> | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
| <b>carnet de pictogrammes</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît la signification des pictogrammes</li> </ul>   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
| <b>carnet de pictogrammes</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise les pictogrammes appropriés pour :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- demander des objets, de l'aide, etc.;</li> <li>- poser des questions, répondre aux questions;</li> <li>- exprimer des sensations;</li> <li>- relater un événement;</li> <li>- décrire une réalité selon un aspect concret;</li> <li>- comparer des réalités selon un aspect concret</li> </ul> </li> </ul>         | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
| <b>carnet de pictogrammes</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise deux codes (combinaison de gestes et de pictogrammes)</li> </ul>   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |

Les codes gestuels ou pictographiques les plus connus sont :

- COMMUN I MAGE (Labonté, M. 1989), Association de la paralysie cérébrale du Québec
- Les mains animées (Centre d'accueil Sénécal)

## 2.1.2 L'habileté à lire

### *Objectif d'apprentissage de la lecture*

Pour l'apprentissage de la lecture, le programme d'études *Le français, enseignement primaire* du ministère de l'Éducation, propose l'objectif général suivant : «L'objectif d'apprentissage de la lecture est d'amener l'élève à développer l'habileté à lire diverses formes de messages écrits — textes courants, contes, poésie, etc. — qui répondent tantôt au besoin d'information et de communication, tantôt au besoin d'imaginaire et de création. Pour y arriver, l'élève doit accroître sa capacité de comprendre des textes variés, d'examiner sous divers angles un récit ou un poème afin de le mieux apprécier, d'utiliser l'information recueillie pour accomplir des tâches scolaires ou faire des recherches sur un sujet abordé en classe.

«Tout au long de l'apprentissage de l'habileté à lire, l'élève doit être mis en contact avec la diversité des écrits. L'élève doit explorer et consulter des ouvrages documentaires pour enrichir ses connaissances et sa réflexion: journaux, revues pour la jeunesse, encyclopédies, dictionnaires. Il ou elle doit se sensibiliser à la vision du monde véhiculée dans les oeuvres littéraires de qualité publiées en français, accessibles aux jeunes : romans, contes, légendes, fables, poèmes, pièces de théâtre, bandes dessinées. À cette perspective d'ouverture au monde de l'écrit s'ajoute l'importance pour l'élève d'apprendre à réagir aux messages et aux valeurs que véhiculent les médias<sup>1</sup>.»

### *Compétence à acquérir dans le programme adapté*

Lire de façon fonctionnelle sera la compétence à acquérir et à développer pour l'élève qui présente une déficience intellectuelle.

### *Qu'est-ce que la lecture fonctionnelle?*

Chez l'élève, c'est d'abord prendre conscience de la présence de la langue écrite dans son milieu (la repérer, en rechercher le sens) et l'utiliser pour répondre à ses besoins quotidiens.

### *Exemple :*

- reconnaître des pictogrammes, des mots, des affiches pour s'organiser ou s'orienter et se déplacer de façon sécuritaire dans son milieu;
- lire pour comprendre des renseignements significatifs dans différents contextes (horaire d'autobus, météo, titre de journal, menu, etc.);
- lire (mots ou images) pour se détendre, se distraire ou pour satisfaire sa curiosité.

---

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programmes d'études, Le français, enseignement primaire*, Québec, Direction de la formation générale des jeunes, 1993, p. 43, document n° 16-2444.

## Synthèse des compétences dans le domaine de la lecture — Primaire


| Programme général du MEQ  | Programme adapté du MEQ  |
|---|--|
| <p><b>Compétences à acquérir au primaire</b></p> <p><b>A. Lecture de textes courants</b></p> <p>Avec le soutien approprié, l'élève sera capable de comprendre des textes dont le niveau de complexité est adapté à son développement et d'utiliser l'information qu'ils contiennent en tenant compte de son intention et de la situation de lecture. Les compétences à acquérir portent sur :</p> <p><b>A 1.</b> la compréhension des textes courants;</p> <p><b>A 2.</b> l'utilisation de l'information contenue dans les textes.</p> <p><b>B. Lecture de textes littéraires</b></p> <p>Avec le soutien approprié, l'élève sera capable de comprendre des textes dont le niveau de complexité est adapté à son développement et d'exprimer les réactions qu'ils suscitent. Les compétences à acquérir portent sur :</p> <p><b>B 1.</b> la compréhension des textes littéraires;</p> <p><b>B 2.</b> la réaction aux textes littéraires.</p> | <p><b>A. Lecture de textes courants</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p><b>Compétences à acquérir au primaire :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dégager le sens de l'information écrite</li> <li>2. Utiliser l'information du milieu</li> </ol> </div> <p><b>Éléments de compétence</b></p> <p>Avec le soutien approprié, l'élève sera capable d'accomplir les actions suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Lire une phrase ou un court texte (c'est-à-dire reconstruire le sens, dire dans ses mots)</li> <li>1.2 Reconnaître des pictogrammes et des mots</li> <li>1.3 Utiliser les indices graphiques pour lire un mot difficile</li> </ol> <p>2.1 Utiliser l'information du milieu pour répondre à des besoins quotidiens</p> <p><b>B. Participation à l'écoute de textes littéraires</b></p> |
| <p><b>Le soutien à apporter à l'élève en situation de lecture</b><br/>(proportionnel à ses limites et à ses forces) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire expérimenter l'utilité de la langue écrite (menu, météo, horaire de télévision, carte d'invitation);</li> <li>• Faire expérimenter l'aspect «agréable» de la lecture (moments et lieux privilégiés);</li> <li>• Favoriser un contact riche et varié avec la langue écrite et les livres;</li> <li>• Demander la participation des autres élèves et des parents pour la pratique fréquente de la lecture;</li> <li>• Assurer la réussite en débutant par des mots et des symboles que l'élève choisit et désire apprendre;</li> <li>• Rappeler les indices attrayants du contexte d'apprentissage (dessins, formes des lettres, couleurs);</li> <li>• Reformuler la consigne écrite, à l'aide de pictogrammes, pour faciliter la tâche.</li> </ul>                  |  |




Voici les principales stratégies à acquérir et à développer dans le domaine de la lecture par les élèves présentant une déficience intellectuelle

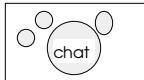
RAPPEL : Il est important de vérifier la conscience que l'élève a de la langue écrite présente dans son milieu et de lui permettre d'en expérimenter l'utilité dans sa vie d'enfant.

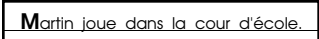
## 1. Stratégies fondamentales :

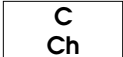
1.1 Anticiper le contenu du texte à l'aide des illustrations  
• «Je sais de quoi ça parle.» 

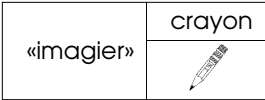
1.2 Rapprocher le texte lu de sa propre expérience  
• «Je fais le lien avec mes connaissances.» 

## 2. Stratégies pour comprendre des mots dont le sens est familier dans la langue orale :

2.1 Reconnaître globalement les mots usuels et fréquents  
• «Je reconnais le mot.» 

2.2 Anticiper, à l'aide du contexte, les mots nouveaux dans la langue écrite (mais familiers dans la langue orale)  
• «Je lis les autres mots de la phrase.» 

2.3 Recourir aux indices graphiques (lettres et syllabes) pour vérifier ses hypothèses sur les mots ou en émettre  
• «Je regarde les lettres.» 

2.4 Recourir à une source externe (mots-étiquettes, «imagiers»)  
• «Je consulte un "imagier".» 

2.5 Vérifier sa réponse  
• «Je vérifie le mot dans son contexte.» 

## 3. Stratégies pour comprendre le sens des phrases :

3.1 Utiliser la ponctuation (point, point d'interrogation ou d'exclamation) pour repérer les groupes sémantiques

3.2 Utiliser une méthode systématique pour trouver de l'information dans une phrase ou un court texte

## Commentaires

On doit toujours se rappeler que la référence à un contexte familial croît avec la gravité de la déficience de l'élève : plus il ou elle a de limites, plus on doit se référer à son milieu immédiat, investi d'une charge affective, source et soutien de la motivation et de la réussite.

L'enseignante ou l'enseignant devra donc s'inspirer du déroulement de l'apprentissage du langage en milieu naturel pour structurer l'enseignement de la lecture. Certains auteurs et auteures dégagent les caractéristiques suivantes de l'apprentissage du langage dans le milieu naturel :

1. Les enfants apprennent à leur propre rythme;
2. Les enfants utilisent le langage de façon fonctionnelle pour répondre à leurs besoins; les parents, d'ailleurs, présentent des modèles de langage dans les situations fonctionnelles;
3. Les enfants choisissent personnellement l'activité à laquelle ils ou elles veulent se livrer et passent une partie importante de leur temps dans des activités répétitives;
4. Les parents ont une confiance inébranlable dans les capacités d'apprendre de leur enfant :
  - ils ont une attitude positive et accueillante à l'endroit de toutes les réponses de l'enfant;
  - ils acceptent les énoncés approximatifs sans les critiquer;
  - ils ne comparent l'enfant qu'à lui-même ou à elle-même, en regard de ses comportements de la veille.

La comparaison avec l'apprentissage du langage laisse entrevoir certains aménagements à faire dans l'enseignement de la lecture en milieu scolaire.

1. *Les enfants apprennent à leur propre rythme.* Dans la première partie, on a signalé le danger de «respecter» le retard de développement de l'élève. Il faut plutôt lui offrir des activités correspondant à son âge chronologique en lui fournissant des moyens d'exécuter la tâche convenablement tout en tenant compte de ses capacités. Souvent, à l'école, l'élève doit suivre le rythme du groupe ou de la méthode de lecture.
2. *Les enfants utilisent le langage de façon fonctionnelle* pour répondre à leurs besoins, et ce, dans des situations fonctionnelles où les parents se présentent comme modèle.

À l'école, les problèmes de motivation à l'apprentissage de la lecture seraient grandement résolus si on permettait à l'élève d'expérimenter réellement l'utilité ou les fonctions de la langue écrite. Un bref rappel des fonctions dominantes de celle-ci pourra guider l'enseignant ou l'enseignante dans le choix des situations de lecture à présenter à l'élève pour le ou la motiver à s'approprier cette forme de langage.

*La langue écrite* sert à satisfaire ses besoins, contrôler les comportements, entrer en relation avec les autres, définir, exprimer ses sentiments, découvrir, explorer, connaître, créer un univers de fiction et informer.

3. *Les enfants choisissent personnellement leur activité.* La disponibilité d'un matériel écrit varié dans le milieu de l'élève et la présence d'adultes «modelant» le plaisir de lire lui permettra d'abord de palper, de toucher, de regarder et, *enfin, de choisir* le livre désiré pour se le faire lire à maintes reprises. De façon solitaire, par la suite, l'élève «relira» son livre avec plaisir. Dans le contexte actuel, où la présence de la langue écrite illustrée est importante, la personne ayant une déficience intellectuelle qui aura découvert le plaisir de «lire» disposera d'un moyen supplémentaire pour occuper individuellement, de façon agréable, ses temps libres. (Il s'agit d'un problème souvent soulevé par les parents ou les agents ou agentes d'éducation travaillant auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle).
4. Les autres caractéristiques peuvent se résumer par *la qualité des actions de l'enseignant ou de l'enseignante*. En effet, celui-ci ou celle-ci aura à aménager le milieu cognitif (programmes, stratégies, procédure, consignes, outils) et aussi le milieu affectif (motivation à apprendre et estime de soi) pour répondre aux besoins particuliers de l'élève et lui rendre accessible l'apprentissage visé. Par exemple, pour certains élèves ayant une déficience cognitive plus importante, il faudra, pour commencer l'apprentissage de la lecture, inventorier les mots connus dont la *charge affective* est très grande pour motiver l'élève par rapport à l'apprentissage et le ou la conscientiser au code abstrait qu'est la langue écrite.

**Élément de compétence**

**1.1** Lire une phrase ou un court texte (c'est-à-dire reconstruire le sens, dire dans ses mots)

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|-------------------------|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                         |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| langue écrite du milieu | <ul style="list-style-type: none"> <li>• lit une phrase avec des mots connus</li> </ul>   | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• lit un court texte avec des mots connus</li> </ul>   | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
| livres de bibliothèque  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reedit dans ses mots (ses gestes, un dessin) :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- la consigne écrite;</li> <li>- l'histoire;</li> <li>- l'information</li> </ul> </li> </ul> | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise les illustrations et le titre pour anticiper le contenu du texte ou de la consigne</li> </ul>  | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
| «imagier»               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise ses expériences antérieures pour comprendre l'information</li> </ul>   | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
| «imagier»               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise ses connaissances antérieures en lecture (mots globaux, lettres et syllabes) pour lire l'information</li> </ul>  | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reconstitue une histoire à l'aide d'images, de dessins, de pictogrammes</li> </ul>   | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ordonne des mots afin de reconstruire une phrase</li> </ul>  | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reconstitue des phrases à partir des groupes fonctionnels donnés en vrac</li> </ul>  | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• trouve l'information dans une phrase</li> </ul>  | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• trouve un ou des renseignements dans un court texte</li> </ul>   | S               | S              | S              | D              | D              | D              |

Une façon stratégique de favoriser l'émergence de ces comportements est de prévoir la lecture du jour et de demander aux parents de la lire à l'enfant, à la maison, la veille. On aura ainsi sensibilisé l'élève au thème et il ou elle participera davantage aux activités de lecture.

**Élément de compétence**

**1.2 Reconnaître des pictogrammes et des mots**

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|-------------------------|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                         |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| «imagier»               | • reconnaît les pictogrammes les plus courants  | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
| «imagier»               | • associe un pictogramme à sa fonction  | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
| «imagier»               | • reconnaît les mots les plus fréquents de son vocabulaire  | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
| «imagier»               | • reconnaît des mots connus parmi un ensemble de mots   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
| livres de bibliothèque  | • reconnaît des mots connus dans une phrase ou un court texte   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
| «imagier»               | • associe un mot à sa représentation  | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
| langue écrite du milieu | • emploie les mots connus de façon appropriée :<br>- son nom;<br>- le nom des personnes et des éléments importants de son milieu;<br>- de 100 à 200 mots usuels inscrits dans son «imagier» | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
| «imagier»               | • recourt à une source externe pour la lecture de mots à propos desquels il ou elle a un doute  | S               | D              | D              | D              | D              | D              |

Les contextes naturels de l'élève (maison, école, jeux, rue) sont à exploiter pour un apprentissage fonctionnel de la lecture. L'élève doit d'abord découvrir l'existence de la langue écrite dans son milieu pour ensuite en saisir l'information et en expérimenter l'utilité dans son quotidien.

Il est souvent efficace et économique de travailler simultanément la lecture et l'écriture dans une approche où l'on part de l'expérience de l'élève. Par exemple, une carte de fête que l'élève reçoit et lit peut servir de support à celle qu'il ou elle écrit et envoie à un ami ou à une amie en transformant les mots nécessaires.

Si on utilise l'image pour favoriser la compréhension, il sera nécessaire de réduire l'influence de l'image ou de la représentation de façon progressive pour amener l'élève à lire des mots et non seulement des images.

**Élément de compétence**

**1.3** Utiliser les indices graphiques pour lire un mot difficile

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|-------------------------|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                         |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| langue écrite du milieu | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaît les graphies les plus fréquentes pour vérifier ses hypothèses</li> </ul>   | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
| «imagier»               | <ul style="list-style-type: none"> <li>connaît la prononciation des phonèmes et des graphèmes les plus fréquents</li> </ul> | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaît les lettres de l'alphabet</li> </ul>                                       | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>retrouve la lettre demandée dans les mots</li> </ul>                                 | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>repère les mots qui commencent par une même lettre</li> </ul>                        | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>repère les mots qui commencent par une même syllabe</li> </ul>                       | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>associe des voyelles à des consonnes</li> </ul>                                      | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>retrouve des syllabes dans des mots</li> </ul>                                       | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
| livres de bibliothèque  | <ul style="list-style-type: none"> <li>associe au moins un graphème à chaque phonème</li> </ul>                             | S               | S              | D              | D              | C              | C              |
|                         |   |                 |                |                |                |                |                |

Il est très intéressant de partir du bagage de mots connus globalement de l'élève pour lui faire découvrir et mettre en place un système grapho-phonétique élémentaire qui lui permettra de lire ou d'écrire un mot qu'il ou elle ne reconnaît pas globalement.

Le mécanisme du décodage s'amorce souvent par la lecture ou l'écriture de la première syllabe du mot. Par exemple, on a *maman*, *matin*, *malade*. Pour faciliter l'apprentissage, on doit choisir des mots commençant par un phonème simple, avec un degré de difficulté faible mais un haut niveau d'intérêt.

**Élément de compétence**

**2.1** Utiliser l'information du milieu pour répondre à des besoins quotidiens

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |
|-------------------------|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                         |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| langue écrite du milieu | • utilise les pictogrammes les plus courants de façon appropriée : étiquettes-consignes, services publics, code de la route, interdictions, autres   | S               | S              | S              | S              | S              | S              |
|                         | • reconnaît les noms et les mots les plus courants de son milieu   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                         | • emploie, dans la classe, le nom des élèves pour distribuer les cahiers, ranger les livres, etc.  | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                         | • emploie, dans l'école, le nom des locaux pour s'orienter   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                         | • utilise, dans la rue, les éléments de signalisation pour se déplacer de façon sécuritaire  | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|                         | • choisit parmi différents écrits celui qui répondra à son intention de lecture (information, détente, plaisir, etc.)  | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|                         | • utilise, dans la rue, les symboles des services et commerces (épicerie, restaurant, salon de coiffure, hôpital, piscine, aréna) pour satisfaire des besoins quotidiens                                   | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|                         | • utilise, dans les édifices publics, les principaux symboles (toilettes, escaliers, téléphone, sortie, etc.) pour s'orienter  | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|                         | • utilise, dans un quotidien local, l'information appropriée (la météo, l'horaire de la télévision, les grands titres, les bandes dessinées, etc.) qui répond à son intention de lecture                   | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|                         | • repère, sur les produits ou dans les édifices, les symboles d'interdiction et réagit de façon appropriée (poison, explosif, défense de fumer, ne pas toucher, etc.) pour assurer sa santé et sa sécurité | S               | S              | S              | D              | D              | D              |

Dès le début de l'apprentissage de la lecture, il est primordial de mettre l'accent sur son aspect fonctionnel et utilitaire. Cet aspect pratique sera consolidé au secondaire dans le milieu naturel de l'élève. La capacité de décoder l'information explicite représentée par les pictogrammes universels (téléphone, toilette, danger) donne à l'élève une autonomie sociale plus grande.

### 2.1.3 L'habileté à écrire

#### *Objectif d'apprentissage de l'écriture*

«L'objectif d'apprentissage de l'écriture est d'amener l'élève à développer l'habileté à écrire des textes qui répondent à diverses intentions pour entrer en contact avec d'autres: raconter, informer, exprimer ses sentiments et ses points de vue, inciter à l'action, jouer avec les mots, et cela, en respectant les règles de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe.

«Tout au long de l'apprentissage de l'habileté à écrire, l'élève doit pouvoir reconnaître l'importance de la communication écrite dans sa vie personnelle et dans la société. Grâce à des expressions variées et significatives, l'écriture lui permet de communiquer ses connaissances, ses sentiments, ses points de vue, ses idées et ses images. Tout au long du primaire, l'élève explore les possibilités qu'offre l'écriture pour créer et s'exprimer<sup>1</sup>.»

#### *Compétence à acquérir dans le programme adapté*

Écrire de façon fonctionnelle sera la compétence à acquérir et à développer pour l'élève qui présente une déficience intellectuelle.

#### *Qu'est-ce que la communication écrite fonctionnelle?*

C'est la communication en langage écrit (à la main ou à l'ordinateur) qui a pour but de satisfaire des besoins réels de communication, en l'absence des personnes intéressées.

Exemple :

- écrire un message de souhait, d'invitation ou de remerciement;
- écrire un mémo pour se rappeler une date, un rendez-vous;
- informer ses parents de ses aller-retour;
- remplir un formulaire;
- signer son nom (tampon encreur, carte professionnelle).

---

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études, Le français, enseignement primaire*, Québec, Direction de la formation générale, 1993, p. 21, document n° 16-2444.



La communication écrite fonctionnelle donne à la personne une plus grande autonomie dans différents contextes : à la maison, à l'école, au travail, dans les loisirs et dans la communauté.

L'école devra permettre à l'élève d'acquérir et de développer les habiletés élémentaires qui l'aideront :

- à formuler par écrit une idée ou un besoin de façon à se faire comprendre;
- à donner de l'information significative (remplir un formulaire, une liste ou une fiche d'inscription);
- à signer son nom (à noter que le statut social que procure cette habileté et l'influence de celle-ci sur l'estime de soi de même que sur l'acquisition et le développement de l'autonomie en font une habileté essentielle à acquérir).

## Commentaires

Il est très important de créer un milieu stimulant, où l'on facilite les choses pour permettre à l'élève qui présente une déficience intellectuelle d'acquérir et de développer une habileté à écrire. Cet apprentissage lui pose particulièrement un défi de taille et exige des habiletés de niveaux supérieurs. L'acquisition d'un seul type de calligraphie, soit la formation des lettres script minuscules, sera demandée et consolidée par la suite. Pour l'élève qui aurait de grandes difficultés à former les lettres à cause d'une motricité fine inappropriée, on pourra utiliser l'ordinateur, si c'est possible, pour suppléer aux difficultés et amener l'élève à produire un message. N'oublions pas que l'apprentissage de l'écriture a pour but de communiquer. Les messages ou les phrases devraient correspondre, autant que possible, à une intention de communication. *L'enseignant ou l'enseignante facilitera la participation de l'élève par l'emploi de mots repères en script en écrivant au tableau. Les consignes qui concernent l'élève devront aussi être écrites en script.*

Plus l'élève s'engagera dans des situations signifiantes, plus il ou elle éprouvera l'envie d'écrire, malgré les difficultés de la tâche. Pour être signifiants, les projets de communication doivent :

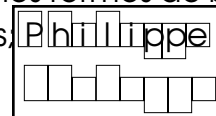
- être proches des préoccupations des élèves et de leur «vécu»;
- être vrais, c'est-à-dire présenter toutes les composantes (intention, sujet, lecteur ou lectrice, contexte) d'un véritable projet de communication.

Enfin, on se rappellera que la communication orale est le moyen le plus efficace et économique, pour la plupart des élèves visés, pour communiquer. Cependant, le recours à la communication écrite sera parfois nécessaire, voire indispensable, car la communication écrite a des caractéristiques qui lui sont propres :

- le message écrit est permanent («les paroles s'envolent, les écrits demeurent»); rôle d'aide-mémoire);
- le message écrit «circule» bien (l'idée n'est pas modifiée en chemin);
- le message écrit est identique pour un groupe donné;
- le message écrit peut être personnel, selon les besoins.

## Synthèse des compétences dans le domaine de l'écriture — Primaire

| Programme général du MEQ  | Programme adapté du MEQ   |
|---|---|
| <p><b>Compétences à acquérir au primaire</b></p> <p>Avec le soutien approprié, l'élève sera capable de rédiger des textes pour répondre à différentes intentions en tenant compte des exigences de la langue et de la situation d'écriture. Les compétences à acquérir portent sur :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. le choix et l'organisation des idées;</li> <li>2. la formulation des idées : syntaxe et lexique;</li> <li>3. l'orthographe;</li> <li>4. la calligraphie.</li> </ol>  | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p><b>Compétences à acquérir au primaire :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reproduire des messages écrits</li> <li>2. Rédiger un court message</li> </ol> </div> <p><b>Éléments de compétence</b></p> <p>Avec le soutien approprié, l'élève sera capable d'accomplir les actions suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Reproduire, d'après un modèle, un court message signifiant</li> <li>1.2 Produire un court message signifiant, à partir de mots ou d'un groupe de mots donnés</li> </ol><br><ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Choisir l'information et le vocabulaire</li> <li>2.2 Structurer correctement une phrase simple</li> <li>2.3 Orthographier les mots essentiels</li> <li>2.4 Vérifier l'orthographe des mots à l'aide d'un «imagier»</li> <li>2.5 Calligraphier lisiblement ou utiliser l'ordinateur</li> </ol> |
| <p><b>Le soutien à apporter à l'élève en situation d'écriture</b><br/>(proportionnel à ses limites et à ses forces) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire expérimenter le tracé des formes de base : l, o, c, pour écrire son nom;</li> <li>• Assurer une stabilité dans la présentation morphologique des lettres;</li> <li>• Utiliser un tableau et des segments aimantés reproduisant les formes de base;</li> <li>• Donner un support pour la calligraphie de mots signifiants;</li> <li>• Utiliser l'ordinateur pour faciliter et stimuler l'écriture;</li> <li>• Fournir une liste de mots au tableau ou dans l'«imagier»;</li> <li>• Demander la participation des autres élèves pour favoriser la pratique fréquente d'écriture (carte, message, secret).</li> </ul> |   |



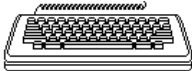
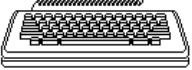
**Élément de compétence**

**1.1** Reproduire, d'après un modèle, un court message signifiant

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|---|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| <b>lettres magnétiques</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>reproduit des mots signifiants (son nom, le nom de ses amis ou amies, le nom de sa rue, de sa ville, etc.)</li> </ul>    | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
| <b>crayons-feutres</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>reproduit des mots qu'il ou elle a suggérés personnellement et que l'enseignante ou l'enseignant a transcrits</li> </ul> | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>reproduit un message signifiant sans omission de lettres ou de mots</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>reproduit un court message signifiant en respectant les espaces entre les mots</li> </ul>                                | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>reproduit un court message signifiant en respectant l'organisation spatiale du modèle</li> </ul>                         | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>trace des mots signifiants à l'aide de pointillés</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   |   |                 |                |                |                |                |                |

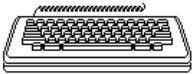
**Élément de compétence**

**1.2** Produire un court message signifiant, à partir de mots ou d'un groupe de mots donnés

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|---|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| lettres magnétiques   | <ul style="list-style-type: none"> <li>reproduit une phrase en ajoutant ou en remplaçant un nom (l'acteur ou l'actrice)</li> </ul>  | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
| crayons-feutres   | <ul style="list-style-type: none"> <li>reproduit une phrase en ajoutant ou en remplaçant un verbe (l'action)</li> </ul>   | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>reproduit une phrase en ajoutant ou en remplaçant un adjectif (précision des éléments)</li> </ul>  | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>reproduit un court texte en ajoutant ou en remplaçant des noms, des adjectifs ou des verbes</li> </ul>   | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>relit le nouveau texte produit et l'objective avec un soutien</li> </ul>   | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>à partir d'une phrase incomplète, choisit entre deux mots celui qui convient le mieux pour garder le sens du message</li> </ul>                    | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>à partir d'un court texte incomplet, choisit entre différents mots ceux qui conviennent le mieux pour ne pas fausser le sens du message</li> </ul> | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   |   |                 |                |                |                |                |                |

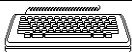
**Élément de compétence**

**2.1 Choisir l'information et le vocabulaire**

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|---|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• formule son idée</li> </ul>  | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
| «imagier»   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• précise son idée à l'aide de l'«imagier» ou d'autres sources</li> </ul>  | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
| expériences antérieures de l'élève  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• donne une information en rapport avec l'intention</li> </ul>   | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• donne l'information nécessaire au message</li> </ul>   | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• donne l'information exacte (l'heure, le lieu, etc.)</li> </ul>   | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• choisit parmi différentes productions (deux ou trois) un message qui correspond à son intention de communication (invitation, remerciement, souhait, etc.)</li> </ul>  | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• modifie un message pour le rendre conforme à son intention</li> </ul>  | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
| «imagier»   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• construit un message à partir de mots-étiquettes illustrés</li> </ul>  | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• fait une liste des articles nécessaires au projet</li> </ul>   | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
| «imagier»   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• corrige le mot inapproprié à l'aide de l'«imagier»</li> </ul>  | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• choisit entre deux mots celui qui convient le mieux pour traduire son idée<br/>(On pourra au début, proposer à l'élève des contrastes : «chaud-froid», «j'aime-je déteste». Ensuite, on se rapprochera des mots de sa réalité immédiate.)</li> </ul>   | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|   | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; margin-bottom: 5px;"><b>Technique</b></div> <p>L'élève doit acquérir un mécanisme d'autocorrection à l'aide d'un «imagier» ou d'un outil de référence très simple qui a été construit au fil des ans, depuis le début de sa scolarisation, et qu'il ou elle réutilise d'année en année.</p> |                 |                |                |                |                |                |

Plus le déficit intellectuel de l'élève est important, plus on doit se rapprocher de son milieu immédiat et partir de ses mots pour amorcer l'écriture.

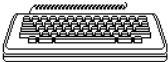
**Élément de compétence**

**2.2 Structurer correctement une phrase simple**

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |
|---|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| canevas   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ordonne correctement, dans un canevas de base, les composantes d'une phrase simple</li> </ul> <p>Exemples : <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Papa</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">aime</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">les fraises</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Bonne fête</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Luce</span></p> | <b>S</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise la majuscule au début de la phrase et le point à la fin de la phrase</li> </ul>   | <b>S</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
| «imagier»   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• construit une phrase à l'aide des mots-étiquettes connus</li> </ul>   | <b>S</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise le canevas approprié pour placer l'information (voir annexe 1)</li> </ul> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fiche personnelle;</li> <li>- canevas d'une phrase simple;</li> <li>- liste;</li> <li>- mode d'emploi</li> </ul>   | <b>S</b>        | <b>S</b>       | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |

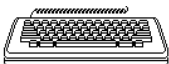
On doit permettre à l'élève de préciser oralement son idée, l'aider à la formuler en langage écrit avec des mots connus et l'amener à placer l'information dans le canevas de base pour structurer correctement une phrase simple.

**Élément de compétence**

**2.3 Orthographier les mots essentiels**

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Classe          |                |                |                |                |                |
|---|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   |  | Progression     |                |                |                |                |                |
|   |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• orthographe les mots essentiels :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- son nom, celui de ses parents, de ses amis et amies;</li> <li>- 5 mots;</li> <li>- de 5 à 10 mots;</li> <li>- de 10 à 15 mots;</li> <li>- de 15 à 20 mots;</li> <li>- de 20 à 25 mots;</li> <li>- de 25 à 30 mots</li> </ul> </li> </ul> | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|   |  | D               | C              | C              | C              | C              | C              |
|   |  |                 | D              | C              | C              | C              | C              |
|   |  |                 |                | D              | C              | C              | C              |
|   |  |                 |                |                | D              | C              | C              |
|   |  |                 |                |                |                | D              | C              |
|   |  |                 |                |                |                |                | D              |
| crayons   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• orthographe les mots travaillés en classe sur des thèmes variés (message, automne, Noël, etc.)</li> </ul>   | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
| «imagier»   | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"><b>Technique</b></div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vérifie, à l'aide d'un «imagier» ou d'un outil personnel de référence, quand un doute surgit dans son esprit sur le mot à orthographier</li> </ul>  | S               | S              | D              | D              | D              | D              |

L'acquisition d'automatismes pour des mots essentiels, tels le nom de l'élève et celui de ses proches, est suggérée. Il faut favoriser une méthode systématique d'acquisition d'automatismes pour un mot dans la langue écrite et, si elle fonctionne bien, utiliser toujours la même pour l'ensemble des mots à faire acquérir à l'élève.

On devra amener l'élève à acquérir et à développer un mécanisme d'essai pour orthographier les mots qu'il ou elle a besoin d'écrire. Par exemple, on lui fera découvrir la première graphie du mot en l'associant au son correspondant.

Dans un ordre de priorité, l'enseignant ou l'enseignante doit privilégier les mots essentiels à faire orthographier et les mots qui servent à entrer en relation avec les autres : «Bonjour», «Merci», etc.

**Élément de compétence**

**2.4** Vérifier l'orthographe des mots à l'aide d'un «imagier»

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

| Suggestion de matériel | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Classe          |                |                |                |                |                |
|------------------------|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                        |   | Progression     |                |                |                |                |                |
|                        |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| «imagier»              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• repère les mots dans un «imagier» ou un outil de référence</li> </ul>  | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
| «imagier»              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• compare le mot qu'il ou elle a écrit avec celui de son «imagier»</li> </ul>  | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• biffe chaque lettre du mot à orthographier</li> </ul>  | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• corrige le mot (si c'est nécessaire)</li> </ul>  | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                        | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; margin-bottom: 5px;"><b>Technique</b></div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vérifie, à l'aide d'un «imagier» ou d'un outil personnel de référence, quand un doute surgit dans son esprit sur le mot à orthographier</li> </ul> | S               | S              | D              | D              | D              | D              |

L'enseignant ou l'enseignante doit organiser, avec et pour l'élève, une mémoire artificielle et fonctionnelle des mots qu'il lui faut absolument se rappeler. Cet outil peut prendre la forme d'un «imagier». Ce dernier doit être facile d'accès et rapide d'utilisation. Par exemple, les mots y seront classés par ordre selon des repères connus de l'élève (couleurs, pictogrammes).

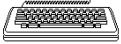


**Élément de compétence**

**2.5** Calligraphier lisiblement ou utiliser l'ordinateur

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Classe          |                |                |                |                |                |
|---|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   |  | Progression     |                |                |                |                |                |
|   |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| crayons   | <ul style="list-style-type: none"> <li>forme correctement les lettres (conserve la formation script des lettres)</li> </ul>  | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>utilise un clavier pour produire les lettres</li> </ul>   | S               | S              | S              | S              | S              | S              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>respecte l'espace entre les mots</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>écrit les lettres dans un format conventionnel (cahier identique à celui des autres élèves)</li> </ul>  | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
| tableaux et formes magnétiques  | <ul style="list-style-type: none"> <li>à partir des formes magnétiques, forme les lettres script minuscules d'utilisation fréquente, par exemple, les lettres de son nom ou des mots qui lui sont familiers</li> </ul> <p><b>Note :</b> Seules les lettres majuscules de son nom doivent être travaillées.</p> | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>avec des outils facilitant le mouvement de l'écriture (pinceau, crayon-feutre, etc.), forme les lettres script minuscules</li> </ul>  | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>forme les lettres script minuscules à l'aide d'un support (le pointillé, le point qui sert de borne, etc.)</li> </ul>   | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
| crayons-feutres   | <ul style="list-style-type: none"> <li>reproduit les tracés de base des lettres utilisées fréquemment (cercle, demi-cercle, grande ligne et petite ligne)</li> </ul>   | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>exécute les tracés des lettres script en suivant les directions (haut-bas) de l'écriture script droite</li> </ul>   | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|   | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"><b>Technique</b></div> <ul style="list-style-type: none"> <li>vérifie la forme des lettres à l'aide d'un alphabet modèle, d'accès facile</li> <li>utilise l'ordinateur</li> </ul>   | S               | S              | D              | D              | D              | D              |

La psychomotricité fine qu'exige une calligraphie lisible est souvent absente ou peu développée chez l'élève qui présente une déficience intellectuelle. Des exercices longs et répétés pourraient l'amener à produire un travail équivalent à celui des autres élèves, mais, pour être davantage conforme à l'esprit des programmes adaptés, il sera logique de viser l'essentiel en mettant l'accent sur le message à produire et d'utiliser un outil pour lui faciliter la tâche, comme l'ordinateur, quand cela est possible.

## 2.2 Le programme de mathématique

### *Objectifs généraux du programme général*

Les objectifs généraux proposés dans le programme d'études du ministère de l'Éducation sont les suivants :

- «1. Manifester de l'intérêt pour des activités mathématiques.
2. Manifester un souci d'esthétique et de rigueur dans ses travaux en mathématique.
3. S'habituer à travailler efficacement en équipe.
4. Acquérir une certaine autonomie dans ses travaux en mathématique.
5. Reconnaître la présence de la mathématique dans la réalité quotidienne.
6. Développer ses capacités psychomotrices.
7. Développer des méthodes et des habitudes de travail efficaces.
8. Développer des habiletés intellectuelles s'exerçant particulièrement sur des concepts mathématiques.
9. Utiliser les différents moyens d'expression fournis par le monde des ensembles pour favoriser le développement de sa pensée logique et permettre une intégration plus grande des divers concepts qui font l'objet de son apprentissage.
10. Permettre l'exploration et l'apprentissage par l'élève de concepts, de propriétés, de relations, de régularités, de structures mathématiques dans les domaines du nombre, de la géométrie et de la mesure.
11. Permettre à l'élève d'utiliser certains éléments (verbaux, graphiques, symboliques) du langage mathématique nécessaires ou utiles à la communication pour qu'il se familiarise progressivement avec eux.
12. Permettre à l'élève de mettre au point, d'entretenir et, dans certains cas, d'automatiser un certain nombre d'habiletés et de techniques dans les domaines du nombre, de la géométrie et de la mesure.
13. Développer chez l'élève l'habileté à mathématiser des situations et à leur appliquer des solutions appropriées<sup>1</sup>.»

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études, primaire, mathématique*, Québec, Direction des programmes de la formation générale, 1980, p. 12, document n° 16-2300-00.

### *Compétence à acquérir dans le programme adapté*

Utiliser des nombres de façon fonctionnelle pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne sera la compétence à acquérir et à développer pour l'élève qui présente une déficience intellectuelle.

### *Qu'est-ce que l'utilisation fonctionnelle des nombres?*

Premièrement, il s'agit pour la personne d'observer et de repérer dans son milieu la présence des nombres (jeux, numéro de porte, téléphone, calendrier, argent) et de les utiliser pour satisfaire ses besoins quotidiens.

Exemple :

- communiquer, se déplacer, suivre un horaire, mesurer, payer, jouer;
- utiliser les nombres dans des activités quotidiennes (le minimum à apprendre sans faute est de 0 à 9);
- résoudre des problèmes simples dans sa vie de tous les jours.

# Synthèse des objectifs et des compétences dans le domaine de la mathématique — Primaire

| Programme général du MEQ  | Programme adapté du MEQ   |
|---|---|
| <p><b>Rappel global des objectifs</b></p> <p>Dans un contexte de résolution de problèmes, l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>dans le domaine du nombre :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. connaît les nombres et le système de numération (valeur de position, lecture, écriture, classification, ordre);</li> <li>2. choisit les signes des opérations (+, -, x, ÷);</li> <li>3. fait des opérations (+, -, x, ÷) et résout des problèmes.</li> </ol> </li> <li>• <b>dans le domaine de la géométrie :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. prépare et applique des démarches qui permettent de résoudre des problèmes liés aux relations dans l'espace;</li> <li>5. trouve des caractéristiques des solides et des polygones;</li> <li>6. fait des transformations (symétrie, translation, rotation) sur des formes et sur des figures géométriques et les décrit.</li> </ol> </li> <li>• <b>dans le domaine de la mesure :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. mesure des longueurs, des surfaces, des volumes et des angles;</li> <li>8. fait des relations entre les unités de longueur.</li> </ol> </li> </ul> | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p><b>Compétences à acquérir au primaire :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distinguer les nombres</li> <li>2. Utiliser les nombres pour comparer, ordonner et communiquer</li> <li>3. Effectuer des opérations mathématiques</li> <li>4. Résoudre des problèmes mathématiques</li> </ol> </div> <p><b>Dans le domaine du nombre</b></p> <p><b>Éléments de compétence</b></p> <p>Avec le soutien approprié, l'élève sera capable d'accomplir les actions suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Reconnaître le nombre comme une des propriétés d'un ensemble d'éléments</li> <li>1.2 Grouper et regrouper des objets en base 10</li> <li>1.3 Reconnaître la suite des nombres de 0 à 100</li> <li>1.4 Lire les nombres de 0 à 100</li> <li>1.5 Écrire les nombres de 0 à 100</li> <li>2.1 Comparer des quantités</li> <li>2.2 Ordonner un ensemble de nombres</li> <li>2.3 Communiquer les données quantitatives essentielles</li> <li>3.1 Additionner</li> <li>3.2 Soustraire</li> <li>4.1 Résoudre des problèmes simples d'addition</li> <li>4.2 Résoudre des problèmes simples de soustraction</li> <li>4.3 Résoudre des problèmes simples de mesure</li> </ol> |
| <p><b>Le soutien à apporter à l'élève en situation de mathématique</b><br/>(proportionnel à ses limites et à ses forces) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire expérimenter l'utilité des chiffres dans son milieu (comparer, classer, ordonner, communiquer, etc.);</li> <li>• Augmenter la présence et l'utilisation fonctionnelle des chiffres dans des situations naturelles;</li> <li>• Accorder le temps nécessaire à l'étape de la manipulation concrète;</li> <li>• Utiliser une droite numérique comme support pour l'association «terme à terme»;</li> <li>• Assurer une stabilité dans la présentation morphologique des chiffres;</li> <li>• Utiliser un canevas de base pour travailler les notions <b>ajouter</b> et <b>enlever</b>;</li> <li>• Favoriser l'utilisation de la calculatrice;</li> <li>• Demander la participation des autres élèves et des parents pour la pratique fréquente de la résolution de problèmes.</li> </ul>   |   |

## Stratégies

La résolution de problèmes est une occasion privilégiée pour amener l'élève à acquérir et à développer les stratégies cognitives suivantes :

### ▼ dans la compréhension du problème :

- utiliser ses sens pour rassembler des renseignements clairs et complets en cherchant avec méthode;
- sélectionner les données pertinentes;
- comparer les données;

### ▼ dans l'élaboration de la solution :

- définir la tâche dans ses mots;
- établir des liens avec ses connaissances antérieures;
- employer le langage intérieur pour exécuter la tâche;

### ▼ dans la présentation de la réponse :

- éviter de répondre au hasard;
- surmonter le blocage (soutien, aide);
- utiliser une stratégie pour présenter la réponse vérifiée.

## Commentaires

Dans un contexte de résolution de problèmes qui facilite la participation active de l'élève et par l'entremise d'objets concrets ou de jeux, l'enseignant ou l'enseignante favorisera chez l'élève visé, la construction des concepts de base de la mathématique et l'acquisition de techniques fonctionnelles pour lui permettre de se débrouiller dans la vie.

Dans cette optique, la mathématique devient un outil à utiliser quotidiennement pour résoudre les problèmes réels que le milieu pose à l'élève. Cependant, lorsqu'une présentation structurée des concepts mathématiques est nécessaire, on procédera toujours par étapes progressives :

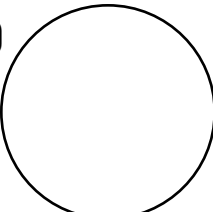
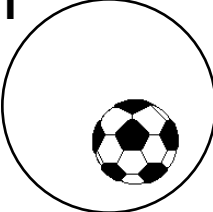
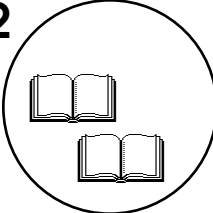
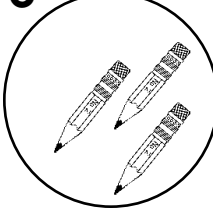
- la première étape, c'est l'*étape concrète* qui inclut l'éveil sensoriel, l'exploration et la manipulation d'objets concrets et familiers. Cette étape où l'élève «s'amuse avec les objets», les compare, les groupe, les organise permet à l'enseignant ou à l'enseignante de voir comment l'élève perçoit les objets et quelles relations il ou elle établit entre eux. C'est une étape extrêmement importante;
- la deuxième étape, c'est l'*étape imagée* qui reprend la même notion mais à partir de la représentation imagée (si c'est nécessaire, ici, on devra revenir aux gestes de la première étape);
- la troisième étape, c'est l'*étape de l'abstraction* ou du symbole. Cette étape est liée de près aux activités du type «papier-crayon». L'élève qui présente une déficience intellectuelle peut participer avec succès aux activités des étapes concrète et imagée, d'où l'importance de ne pas escamoter ces étapes. Cependant, à l'étape de l'abstraction, certains aménagements devront être faits pour permettre à l'élève qui ne saisit pas toute la logique interne de certains concepts essentiels de pouvoir les utiliser malgré tout pour fonctionner et avoir une conduite semblable à celle des autres élèves. Par exemple, l'élève qui aurait de la difficulté à saisir le concept du nombre pourra quand même téléphoner à un ami s'il ou si elle sait *repérer*, *reconnaître* et *associer* les chiffres pour composer le numéro donné. De même, il ou elle pourra apporter une chaise à un ou une élève qui se joint à l'équipe ou encore associer l'heure à une activité désirée et s'y diriger au moment approprié. Cet aspect fonctionnel est à privilégier dans les actions pédagogiques adaptées à ce groupe particulier d'élèves.

**Élément de compétence**

**1.1** Reconnaître le nombre comme une des propriétés d'un ensemble d'éléments

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

| Suggestion de matériel   | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Classe          |                |                |                |                |                |
|--|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|  |   | Progression     |                |                |                |                |                |
|  |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| <p><b>0</b> </p> <p><b>1</b> </p> <p><b>2</b> </p> <p><b>3</b> </p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>forme des ensembles d'objets à partir d'une propriété commune (couleur, dimension, forme, poids, texture, etc.)</li> </ul> | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>C</b>       |                |                |                |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>classifie les éléments d'un ensemble selon un critère</li> </ul>   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>trouve la propriété commune à tous les éléments d'un ensemble</li> </ul>   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>C</b>       |                |                |                |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>classifie des ensembles selon un critère</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>compare par correspondance biunivoque le nombre d'éléments de deux ensembles</li> </ul>                                    | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>compare le nombre d'éléments de deux ensembles et détermine s'il y en a plus ou moins ou encore si c'est égal</li> </ul>   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>construit des ensembles qui ont le même nombre d'éléments qu'un autre ensemble</li> </ul>                                  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>dénombrer les éléments d'un ensemble</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>associe un nombre et sa valeur (de 0 à 10)</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaît des ensembles vides</li> </ul>   | <b>D</b>        | <b>C</b>       | <b>C</b>       |                |                |                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>associe 0 à un ensemble vide</li> </ul>   | <b>D</b>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       |                |                |                |                |

Il est très important de travailler dans un contexte signifiant et de faire expérimenter à l'élève l'utilité des apprentissages dans les activités quotidiennes.

Exemples de classification fonctionnelle :

- les casiers de rangement;
- les tiroirs de vêtements, d'ustensiles;
- les collections de macarons, de timbres, d'autocollants.

**Élément de compétence**

**1.2** Grouper et regrouper des objets en base 10

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|------------------------|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                        |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| <b>boutons</b>         | • dénombre des objets de 1 à 10   |                 |                |                |                |                |                |
|                        | • groupe ou regroupe des objets par 10  | <b>S</b>        | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
| <b>bâtonnets</b>       | • dessine des groupements de 10   | <b>S</b>        | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|                        | • décrit oralement un groupement d'objets ou de dessins                                       | <b>S</b>        | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
| <b>sous</b>            | • représente concrètement un groupement en base 10 à partir d'un nombre                       | <b>S</b>        | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
| <b>réglettes</b>       | • associe un nombre à un ensemble d'éléments  | <b>S</b>        | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|                        | • écrit le résultat de groupements obtenus en base 10 en utilisant exclusivement des chiffres | <b>S</b>        | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|                        |   |                 |                |                |                |                |                |

Il faut utiliser du matériel concret et familier à l'élève (des boutons, des bâtons de sucettes glacées, des sous, etc.).

Pour grouper des objets par 10, l'élève doit les dénombrer un à un; c'est un très bon exercice qui prépare au paiement prudent.



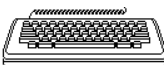
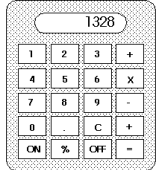

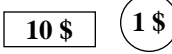


**Élément de compétence**

**1.3** Reconnaître la suite des nombres de 0 à 100

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |
|---|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| <br><br><br><br><br> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît la «comptine» des nombres</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dénombre des objets en utilisant la suite des nombres correctement et dans la progression suivante :</li> </ul> |                 |                |                |                |                |                |
|   | - de 0 à 9;  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|   | - de 0 à 19;   | <b>S</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|   | - de 0 à 69;   |                 | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|   | - de 0 à 79;   |                 |                |                | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|   | - de 0 à 90;   |                 |                |                | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|   | - de 0 à 99;   |                 |                |                | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
| - de 0 à 100 et plus  |  |                 |                |                |                | <b>S</b>       |                |

Très souvent, la «comptine» des nombres précède le «savoir-compter» qui permet d'associer un nombre à une quantité d'objets. La stratégie qui consiste à faire toucher un objet à l'élève en même temps qu'il ou elle nomme un chiffre sera très fonctionnelle dans le paiement prudent. On devra stimuler l'intérêt de l'élève en lui proposant de compter des objets variés de son milieu (fleurs, maisons, crayons, arbres, etc.).

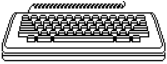
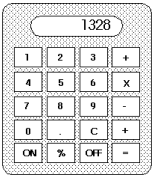

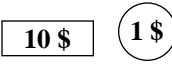


**Élément de compétence**

**1.4** Lire les nombres de 0 à 100

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel   | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |
|--|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|  |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• lit des nombres dans l'ordre numérique</li> </ul>   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• lit un nombre écrit en chiffres dans différents contextes familiers (téléphone, numéro de porte, jeux, etc.)</li> </ul> | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• repère les nombres dans son milieu</li> </ul>   | <b>S</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• associe le nombre à sa valeur</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• associe correctement deux symboles identiques ou presque (3, 3; 4, 4)</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• associe correctement un symbole à un nombre dans la progression suivante :</li> </ul>                                   |                 |                |                |                |                |                |
|  | - de 0 à 9   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | - de 10 à 19   | <b>S</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | - de 20 à 31 (pour la lecture du calendrier)   |                 | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | - de 30 à 59 (pour la lecture de l'heure et des minutes)   |                 |                | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | - de 60 à 79   |                 |                |                | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|  | - de 80 à 90   |                 |                |                | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|  | - de 90 à 100  |                 |                |                |                | <b>S</b>       | <b>D</b>       |
| - 100 et plus  |  |                 |                |                |                | <b>S</b>       |                |

Il est important de présenter et de conserver une morphologie stable des chiffres. Cependant, comme on doit également amener l'élève à une utilisation fonctionnelle des nombres, il est nécessaire de faire un choix pertinent des caractères à privilégier (imprimerie 8 et numérique 8) afin de donner à l'élève les outils appropriés.

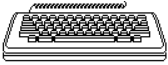
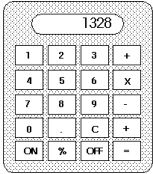

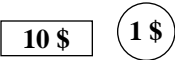


**Élément de compétence**

**1.5** Écrire les nombres de 0 à 100

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel   | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |
|--|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|  |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• représente les quantités par des symboles numériques</li> </ul>             | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• trace correctement les symboles de 0 à 9, à l'aide de pointillés</li> </ul> | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reproduit des nombres avec modèle (à la main ou à l'ordinateur)</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• écrit des nombres sans modèle dans la progression suivante :</li> </ul>     | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | - de 0 à 9   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | - de 10 à 19   | <b>S</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | - de 20 à 31 (pour la lecture du calendrier)   |                 | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | - de 30 à 59 (pour la lecture de l'heure et des minutes)   |                 |                | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | - de 60 à 79   |                 |                |                | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|  | - de 80 à 90   |                 |                |                | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|  | - de 90 à 100  |                 |                |                |                | <b>S</b>       | <b>D</b>       |
|  | - 100 et plus  |                 |                |                |                |                | <b>S</b>       |

L'utilisation quotidienne, répétée et surtout fonctionnelle de l'écriture des nombres permet de consolider cet apprentissage. L'élève utilise l'écriture des nombres pour communiquer (son âge, son numéro de téléphone, son adresse, l'heure de ses aller-retour, la date, etc.).

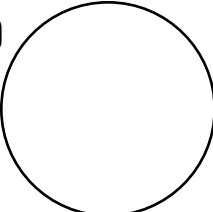
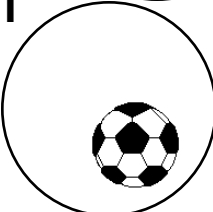
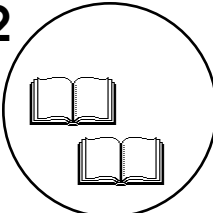
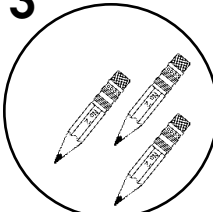
**Élément de compétence**

**2.1** Comparer des quantités

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel   | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|--|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|  |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| <p><b>0</b></p>  <p><b>1</b></p>  <p><b>2</b></p>  <p><b>3</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaît comme identiques deux quantités quel que soit l'arrangement de leurs éléments</li> </ul>   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>compare par correspondance biunivoque deux groupes d'objets de quantités égales</li> </ul>   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaît l'équivalence de deux ensembles d'objets (égalité)</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>compare par correspondance biunivoque deux groupes d'objets de quantités inégales et établit la relation : plus petit, plus grand</li> </ul> | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>emploie correctement les termes suivants : plus, moins, égal</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>ajoute concrètement un élément à un ensemble donné et constate que la quantité augmente</li> </ul>   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>enlève concrètement un élément à un ensemble donné et constate que la quantité diminue</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>compare des quantités dans un milieu familier</li> </ul>   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>compare deux nombres de 0 à 9 en se servant d'illustrations et d'objets</li> </ul>  | <b>D</b>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |                |

Pour bien maîtriser le concept du nombre, il est important de faire acquérir à l'élève l'habileté à comparer des quantités. On doit varier les contextes d'apprentissage tout en se rapprochant le plus souvent possible de la réalité quotidienne de l'élève.



**Élément de compétence**

**2.2** Ordonner un ensemble de nombres

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|---|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| droite numérique  | <ul style="list-style-type: none"> <li>ordonne les nombres de 0 à 9</li> </ul>  | D               | D              | C              | C              | C              | C              |
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>trouve un nombre qui vient immédiatement avant ou après un autre nombre ou qui se situe entre deux nombres (support de la droite numérique)</li> </ul> | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>emploie les termes suivants : premier, deuxième, troisième, (...) dernier</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>situe un élément dans un ensemble d'éléments ordonnés, d'après le rang qu'il occupe</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>situe des nombres sur la droite numérique</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>retrouve le numéro de la page demandée</li> </ul>  | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>retrouve la date donnée dans la suite des jours du mois</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>écrit un ensemble de nombres en ordre croissant</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|   |   |                 |                |                |                |                |                |

Pour amener l'élève à adopter des comportements fonctionnels, il faut lui faire expérimenter l'utilité d'ordonner les objets ou le matériel de son milieu, à l'aide de la numérotation, pour être plus efficace. Par exemple, l'élève doit apprendre à reconnaître les jours du mois en cours, les pages d'un livre, les numéros de porte, les jeux, les casiers, l'horaire.




**Élément de compétence**

**2.3** Communiquer les données quantitatives essentielles

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :    | Progression     |                |                |                |                |                |
|---|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|   | • dit ou écrit son numéro de porte            | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|   | • dit ou écrit sa date de naissance (son âge) | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|   | • dit ou écrit son numéro de téléphone        | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|  | • lit ou écrit la date du jour                | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|  | • lit ou écrit l'heure indiquée               | S               | S              | D              | D              | D              | D              |
|   | • lit le prix indiqué                         |                 |                |                | S              | S              | S              |
|   | • lit le montant total à payer                |                 |                |                | S              | S              | S              |

La communication fonctionnelle nécessite souvent l'utilisation des nombres dans la vie d'une personne autonome. Chaque fois que l'occasion se présente, on doit amener l'élève à utiliser les nombres dans ses communications. La conscience de l'argent et de son utilité nécessite la collaboration des parents dans le même sens.

Exemples :

- informer ses parents de l'heure de ses aller-retour (l'élève peut dire : «deux heures cinq zéro» pour 2:50);
- donner la date de l'activité («le trois, zéro janvier» pour le 30 janvier);
- donner l'adresse du lieu («le quatre, sept, cinq» pour le 475, rue Saint-Vallier);
- donner le prix de l'objet («le prix est de huit dollars et neuf, cinq» pour 8,95 \$);
- demander une quantité.

**Élément de compétence**

**3.1 Additionner**

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|-------------------------|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                         |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>ajoute un élément à un ensemble donné</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
| <b>objets familiers</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>ajoute des éléments à un ensemble donné</li> </ul>   | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>associe le symbole «+» au fait d'ajouter des éléments</li> </ul>   | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>représente concrètement l'addition à l'aide de la réunion d'ensembles disjoints</li> </ul>                                   | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>illustre la manipulation effectuée en utilisant le symbole d'addition</li> </ul>   | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>effectue des additions de deux nombres dont la somme est inférieure à 10 (à l'aide d'une calculatrice)</li> </ul>            | D               | D              | D              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>effectue des additions de deux nombres dont la somme est inférieure à 100 (à l'aide d'une calculatrice)</li> </ul>           |                 | S              | S              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaît le contexte pour choisir l'opération appropriée avec la calculatrice</li> </ul>                                    |                 |                |                | S              | D              | D              |
|                         | <b>Technique</b>  |                 |                |                |                |                |                |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>utilise la calculatrice pour effectuer des additions</li> </ul>  | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>utilise la calculatrice pour entrer des données d'argent<br/>Exemple : <math>1,59 \\$ + 3,87 \\$ = \square</math></li> </ul> |                 |                |                | D              | D              | D              |

L'emploi de la calculatrice est à privilégier pour réduire la complexité du travail cognitif de l'élève et le soutenir dans l'exécution technique de l'habileté semblable à celle des autres élèves (additionner ou soustraire). Cependant, un travail préalable de compréhension des notions «d'ajout» et de «suppression» doit être fait avant l'utilisation technique de la calculatrice pour permettre à l'élève de choisir l'opération appropriée en vue de résoudre le problème.




**Élément de compétence**

**3.2 Soustraire**

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |
|---|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>représente concrètement la soustraction</li> </ul>  | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
| <b>objets familiers</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>retranche un sous-ensemble d'un ensemble donné</li> </ul>   | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>illustre la manipulation effectuée en utilisant le symbole de soustraction</li> </ul>                                       | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>associe le symbole «-» au fait de retrancher des éléments</li> </ul>  | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>effectue des soustractions dont le premier terme est inférieur à 10 (à l'aide d'une calculatrice)</li> </ul>                | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>effectue des soustractions dont le premier terme est inférieur à 100 (à l'aide d'une calculatrice)</li> </ul>               |                 |                | S              | D              | D              | D              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaît le contexte pour choisir l'opération appropriée avec la calculatrice</li> </ul>                                   |                 |                |                | S              | D              | D              |
|   | <b>Technique</b>   |                 |                |                |                |                |                |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>utilise la calculatrice pour effectuer des soustractions</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>utilise la calculatrice pour entrer des données d'argent<br/>Exemple : 10,00 \$ - 2,95 \$ = <input type="text"/></li> </ul> |                 |                |                | D              | D              | D              |
|   |  |                 |                |                |                |                |                |




**Élément de compétence**

**4.1** Résoudre des problèmes simples d'addition

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|---|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| <b>objets familiers</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>résout, à l'aide de matériel concret, des problèmes d'addition</li> </ul>            | <b>S</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>résout, à l'aide de représentations imagées, des problèmes d'addition</li> </ul>     | <b>S</b>        | <b>S</b>       | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>utilise la calculatrice d'une manière appropriée</li> </ul>                          | <b>S</b>        | <b>S</b>       | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaît le contexte, choisit l'opération et le canevas de base (ajoute)</li> </ul> |                 |                |                | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|   |   |                 |                |                |                |                |                |

La résolution de problèmes est une occasion privilégiée pour amener l'élève à acquérir et à développer les stratégies cognitives mentionnées au début du présent programme de mathématique.


**Élément de compétence**

**4.2** Résoudre des problèmes simples de soustraction

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |
|---|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| <b>objets familiers</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• résout, à l'aide de matériel concret, des problèmes de soustraction</li> </ul>        | <b>S</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• résout, à l'aide de représentations imagées, des problèmes de soustraction</li> </ul> | <b>S</b>        | <b>S</b>       | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise la calculatrice d'une manière appropriée</li> </ul>                           | <b>S</b>        | <b>S</b>       | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît le contexte, choisit l'opération et le canevas de base (enlève)</li> </ul>  |                 |                |                | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>D</b>       |
|   |  |                 |                |                |                |                |                |

La résolution de problèmes est une occasion privilégiée pour amener l'élève à acquérir et à développer les stratégies cognitives mentionnées au début du présent programme de mathématique.

**Élément de compétence**

**4.3** Résoudre des problèmes simples de mesure

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |
|------------------------|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                        |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| <b>centimètres</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• mesure des objets en centimètres (situation concrète et représentation imagée)</li> </ul>   |                 |                | <b>S</b>       | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       |
|                        | <p><b>Note :</b> Pour réduire la complexité du travail cognitif, l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise le centimètre comme unité de mesure</li> </ul> |                 |                | <b>S</b>       | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise un instrument à affichage numérique (2 m 35)</li> </ul>   |                 |                |                | <b>S</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• mesure des liquides (500 ml de lait)</li> </ul>   |                 |                |                | <b>S</b>       | <b>S</b>       | <b>S</b>       |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• mesure des volumes (400 gr de farine)</li> </ul>  |                 |                |                | <b>S</b>       | <b>S</b>       | <b>S</b>       |
| <b>tasse à mesurer</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• demande la quantité désirée</li> </ul> <p>Exemple : «Je prends 1/2 tasse d'eau.»</p>  |                 |                |                | <b>S</b>       | <b>S</b>       | <b>S</b>       |
|                        |  |                 |                |                |                |                |                |

Il faut varier les situations et les contextes d'apprentissage.

Exemples :

- mesurer pour construire une boîte ou un objet;
- mesurer pour exécuter une recette;
- mesurer pour vérifier sa croissance (taille et poids).

## 2.3 Le programme de sciences humaines

### *Objectif global du programme général*

L'objectif général du programme d'études en sciences humaines est d'amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il ou elle vit.

### *Compétence à acquérir dans le programme adapté*

Gérer, de façon fonctionnelle, l'espace, le temps et l'argent sera la compétence à acquérir et à développer pour l'élève qui présente une déficience intellectuelle.

### *Qu'est-ce que la gestion fonctionnelle de l'espace, du temps et de l'argent?*

C'est une gestion élémentaire qui permet à l'élève d'avoir un certain contrôle :

- quant à ses déplacements dans son milieu familial;
- quant au déroulement de son horaire quotidien;
- quant aux achats liés à ses besoins vitaux et à l'accès aux services publics.

L'école devra amener l'élève à acquérir et à développer les connaissances et les habiletés nécessaires en vue :

- d'utiliser les points de repère pour se déplacer correctement dans son milieu familial (espace);
- de lire l'heure et le calendrier pour suivre un horaire et faire preuve de ponctualité dans ses activités et à son travail (temps);
- d'utiliser l'argent (pièces de un dollar) pour faire des achats (nourriture, vêtements, etc.) et avoir accès aux services publics (cinéma, piscine, aréna, transport public) (argent).

## Synthèse des objectifs et des compétences dans le domaine des sciences humaines — Primaire

| Programme général du MEQ  | Programme adapté du MEQ   |
|---|---|
| <p><b>Objectifs généraux</b></p> <p><b>Premier cycle</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. s'éveiller au concept d'espace;</li> <li>2. s'éveiller au concept de temps;</li> <li>3. s'éveiller aux réalités culturelles et économiques de la vie en société.</li> </ol> <p><b>Second cycle</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. s'initier à la géographie du Québec et du Canada;</li> <li>2. s'éveiller aux caractéristiques ethniques et culturelles du Québec et du Canada;</li> <li>3. s'éveiller aux réalités économiques du Québec et du Canada;</li> <li>4. s'éveiller aux manifestations et au fonctionnement de la démocratie dans sa société;</li> <li>5. s'initier à l'histoire du Québec et du Canada.</li> </ol>   | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p><b>Compétences à acquérir au primaire :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gérer l'espace de façon fonctionnelle</li> <li>2. Gérer le temps de façon fonctionnelle</li> <li>3. Participer aux réalités culturelles de sa communauté</li> <li>4. Gérer de l'argent de façon fonctionnelle</li> </ol> </div> <p><b>Éléments de compétence</b><br/>Dans les domaines suivants, l'élève sera capable d'accomplir les actions énumérées ci-dessous :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ESPACE</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Explorer l'espace</li> <li>1.2 Se situer, dans son milieu local, à l'aide de points de repère</li> </ol> </li> <li>• <b>TEMPS</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Explorer le concept de temps au quotidien</li> <li>2.2 Situer, dans un horaire, des activités et des événements de sa vie</li> </ol> </li> <li>• <b>SOCIÉTÉ: Réalités culturelles et économiques</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Participer à la vie de groupe</li> <li>4.1 Explorer des réalités économiques au quotidien</li> <li>4.2 Reconnaître et utiliser la pièce de un dollar en situation d'achat (simulée ou réelle)</li> </ol> </li> </ul> |
| <p><b>Le soutien à apporter à l'élève en situation de gestion d'espace, de temps et d'argent</b> (proportionnel à ses limites et à ses forces) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire expérimenter les concepts d'espace, de temps et d'argent;</li> <li>• Utiliser du matériel ergonomique pour faciliter la gestion du temps (calendrier) et la gestion de l'argent (paiement prudent);</li> <li>• Demander la participation des autres élèves et des parents pour la pratique fréquente des situations de gestion visées;</li> <li>• Assurer la réussite en débutant par des notions simples bien connues (points de repère, «avant/après», pièce de un dollar et «ajoute un de plus»);</li> <li>• Assurer une stabilité dans la présentation des scénarios;</li> <li>• Fournir des occasions pour appliquer le scénario complet en vue de l'intégration et de la consolidation de la conduite.</li> </ul> |   |

## Commentaires

L'éveil au concept d'espace est une sphère d'activité qui contribue à rendre l'élève plus autonome. Des compétences ont donc été déterminées dans ce domaine.

La gestion du temps et la gestion de l'argent font aussi partie des sphères d'activité déterminantes pour l'acquisition de l'autonomie sociale. L'initiation de l'élève à ces habiletés doit se faire très tôt (à la maternelle ou en première année).

Comme pour l'élève du même âge sans déficience intellectuelle, il ne s'agit pas dans le cas de l'élève qui présente une déficience de l'amener à tout prix à utiliser avec maîtrise les outils de mesure du temps, mais plutôt de faire en sorte de sensibiliser l'élève à l'écoulement du temps et de lui apprendre à reconnaître des points de repère. L'initiation reposera sur une connaissance élémentaire formée de la relation «avant/après». Ce schéma constitue la base de toute gestion du temps. Par ailleurs, l'association des événements de la journée à des heures précises contribuera à l'apprentissage des chiffres (de 0 à 9) et même de la suite des nombres jusqu'à 59. Enfin, il est important de signaler que des habiletés de gestion du temps peuvent améliorer la qualité de vie de l'élève. Des incapacités dans ce domaine pourraient en effet causer de l'anxiété; sans ces habiletés, l'élève demeure prisonnier ou prisonnière de l'immédiat, ne sachant jamais ce qui l'attend.

À l'intérieur du programme de sciences humaines, l'initiation à la gestion de l'argent fera également l'objet d'une attention particulière. La tradition veut que l'on initie l'élève à la gestion de l'argent en lui enseignant des connaissances complexes sur les nombres et les opérations de base, et sur le système monétaire national, de sorte que, vers 8 ou 9 ans, l'élève pourra utiliser la méthode de paiement la plus complexe : remettre une combinaison de pièces et de billets équivalente au montant à payer. Les choix prioritaires de compétences proposées ici correspondent à une approche plus fonctionnelle. Échelonnées sur six ans, elles ont pour objet d'aider l'élève à acquérir des habiletés pour l'achat qui lui permettront de se familiariser avec la vie économique.

**Élément de compétence**

**1.1** Explorer l'espace

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel       | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|------------------------------|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                              |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• explore les notions liées à l'espace</li> </ul>  | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
| <b>environnement concret</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• distingue les notions suivantes liées à l'espace :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- devant, derrière, à côté;</li> <li>- dessus, dessous;</li> <li>- près de, loin de, entre;</li> <li>- à droite, à gauche;</li> <li>- en dehors, en dedans;</li> <li>- en face de, du même côté</li> </ul> </li> </ul> | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• déplace un objet selon la position demandée<br/>Exemple : «Place le livre <i>devant</i> toi.»</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• formule la position d'un objet par rapport à lui<br/>Exemple : «Nomme des objets <i>loin</i> de toi.»</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• se déplace selon la position demandée<br/>Exemple : «Va <i>en dehors</i> de la classe.»</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• formule la position d'une personne par rapport à soi<br/>Exemple : dans la classe, demander à l'élève de nommer ceux et celles qui l'entourent en indiquant leur position</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nomme des objets pouvant servir de points de repère dans sa classe : son pupitre, le bureau de l'enseignant ou de l'enseignante, l'horloge, etc.</li> </ul>  | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• explore des lieux pouvant servir de points de repère dans :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- son école;</li> <li>- son milieu local restreint (trajet qu'il ou elle fait à pied);</li> <li>- son milieu local;</li> </ul> </li> </ul>  | D<br>S<br>S     | D<br>D<br>S    | D<br>D<br>S    | C<br>C<br>D    | C<br>C<br>D    | C<br>C<br>D    |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• se déplace seul ou seule dans son école, à partir de points de repère significatifs</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• se déplace, seul ou seule si c'est nécessaire, dans son milieu local restreint, à partir de points de repère significatifs</li> </ul>  | S               | S              | S              | S              | D              | D              |

**Élément de compétence**

**1.2** Se situer, dans son milieu local, à l'aide de points de repère

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation  
**D** développement systématique  
**C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel  | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |
|-------------------------|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                         |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
| <b>points de repère</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nomme (à l'aide de représentations ou sur le terrain) des éléments de son milieu local : église, restaurant, commerce, fleuve, lac, montagne, etc.</li> </ul> | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• indique la position d'une personne, d'un objet ou d'un lieu par rapport à soi : devant, derrière, à côté, loin de, en face de, du même côté, etc.</li> </ul>  | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît des points de repère à partir de situations quotidiennes</li> </ul>   | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• explore, sur le terrain, la position de quelques points de repère, en prenant l'école comme lieu de référence</li> </ul>                                      | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise les points de repère pour s'orienter dans son milieu local</li> </ul>   | S               | S              | S              | S              | S              | S              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• sur le terrain, fait l'itinéraire à suivre, dans son milieu local, pour aller d'un lieu à un autre</li> </ul>   | S               | S              | S              | S              | S              | S              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît les feux de signalisation</li> </ul>  | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise correctement les feux de signalisation</li> </ul>   | S               | S              | S              | S              | S              | S              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît les principaux symboles du Code de la route : arrêt ( / ) danger</li> </ul>   | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise l'autobus scolaire d'une façon sécuritaire et autonome (s'il y a lieu)</li> </ul>   | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|                         |  |                 |                |                |                |                |                |







**Élément de compétence**

**2.1** Explorer le concept de temps au quotidien

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel   | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |
|--|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|  |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>explore les notions liées au temps</li> </ul>   |                 |                |                |                |                |                |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">12h</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; margin-left: 10px;">Dîner</div> | <ul style="list-style-type: none"> <li>associe les différentes parties du cycle quotidien à ses activités : avant-midi, après-midi, etc.</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">12h</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; margin-left: 10px;">Dîner</div> | <ul style="list-style-type: none"> <li>associe, dans le cycle hebdomadaire, les jours de classe et les jours de congé, à l'aide d'un horaire personnalisé</li> </ul>   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaît l'horloge numérique</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>distingue, sur l'horloge numérique, la section des heures</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>associe l'heure <i>juste</i> représentée sur l'horloge numérique à quelques activités significatives<br/>Exemple : 7 h (7:00) — Je me lève</li> </ul>   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>lit l'heure représentée sur l'horloge numérique<br/>Exemple : 2 h 50 (2:50) — L'élève peut dire 2 heures, 5 et 0</li> </ul>   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>indique les activités de sa journée sur un horaire disposé à l'horizontale<br/>Exemple :<br/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Lecture</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Éducation physique</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Dîner</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Mathématique</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Arts</div> </div> </li> </ul>        | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>indique l'activité qui suit celle en cours sur un horaire disposé à l'horizontale<br/>Exemple :<br/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Lecture</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Éducation physique</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Dîner</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Mathématique</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Arts</div> </div> </li> </ul> | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>indique la date de son anniversaire de naissance (jour, mois) sur le calendrier</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |
|  | <p><b>Note</b> : Avec la collaboration des parents, amener l'élève à poursuivre son apprentissage à la maison.<br/>Exemple :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Jeu</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Souper</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Télévision</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Études</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Coucher</div> </div>                                      |                 |                |                |                |                |                |






**Élément de compétence**

**2.2** Situer, dans un horaire, des activités et des événements de sa vie

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel   | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |
|--|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|  |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>ordonne les différentes parties des cycles quotidien et hebdomadaire</li> </ul>   | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>situe des activités usuelles dans le cycle quotidien (matin, midi, soir)</li> </ul>   | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>situe des activités usuelles dans le cycle hebdomadaire :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- bibliothèque : le jeudi ;</li> <li>- piscine : le samedi</li> </ul> </li> </ul>  | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>lit l'heure numérique</li> </ul>  | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">12h</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; margin-left: 10px;">Dîner</div> | <ul style="list-style-type: none"> <li>utilise un horaire quotidien</li> </ul> <p>Exemple :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Écriture</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Mathématique</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Dîner</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Arts</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Sciences de la nature</div> </div> | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>associe l'heure représentée sur l'horloge numérique à quelques activités significatives, à l'aide d'un signal donné ou d'un indice fourni par l'adulte:</li> </ul> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 8 h (8:00) — J'entre en classe;</li> <li>- 9 h (9:00) — Je fais la lecture;</li> <li>- 11 h 30 (11:30) — Je vais dîner</li> </ul>   | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>lit l'heure et l'associe à une activité correspondante</li> </ul>   | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>lit le calendrier et l'associe à un événement significatif</li> </ul>   | S               | D              | D              | D              | D              | D              |
|  |  |                 |                |                |                |                |                |

**Élément de compétence**

**3.1** Participer à la vie de groupe

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation  
**D** développement systématique  
**C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |
|------------------------|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                        |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>nomme les besoins matériels qu'il ou elle doit absolument satisfaire pour vivre et grandir : nourriture, logement, vêtements</li> </ul>                           | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>associe différents biens et services qu'il ou elle se procure dans son milieu local restreint</li> </ul>  | S               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrit, dans ses mots, des situations où ses attitudes et ses comportements aident au bon fonctionnement du groupe</li> </ul>                                     | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>respecte les règlements établis pour le bon fonctionnement de la vie en société : à l'école, sur la route (feux de signalisation), etc.</li> </ul>                | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>respecte l'environnement : les déchets dans la poubelle, les papiers au recyclage, etc.</li> </ul>  | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>nomme les différents groupes dont il ou elle est membre, à partir d'exemples tirés de situations de la vie quotidienne : famille, école, club 4H, etc.</li> </ul> | S               | S              | S              | S              | S              | S              |
|                        |  |                 |                |                |                |                |                |

**Élément de compétence**

**4.1** Explorer des réalités économiques au quotidien

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel | Comportements observables<br><br>L'élève :   | Progression     |                |                |                |                |                |          |          |          |          |          |          |
|------------------------|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                        |  | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |          |          |          |          |          |          |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>explore les notions liées à l'argent</li> </ul>   | <b>S</b>        | <b>S</b>       | <b>S</b>       |                |                |                |          |          |          |          |          |          |
| 1 \$                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>décrit, en ses propres mots, à quoi sert l'argent</li> </ul>  | <b>S</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |          |          |          |          |          |          |
| 1 \$                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaît la pièce de un dollar parmi différentes pièces de monnaie</li> </ul> <p><b>Note</b> : Même si l'élève ne peut reconnaître toutes les pièces de monnaie, on peut commencer par l'initier au paiement prudent dès qu'il ou elle reconnaît facilement la pièce la plus importante, celle de un dollar.</p>   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |          |          |          |          |          |          |
| 1 \$                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>dénombre des pièces de un dollar de 1 jusqu'à 9</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |          |          |          |          |          |          |
| 1 \$                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>distingue la section des dollars de celle des sous dans le prix affiché sur les produits</li> </ul> <p>Exemples : <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>0,</td><td>75</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>10,</td><td>39</td></tr></table> <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>0,</td><td>99</td></tr></table></p> | 0,              | 75             | 10,            | 39             | 0,             | 99             | <b>D</b> | <b>D</b> | <b>D</b> | <b>C</b> | <b>C</b> | <b>C</b> |
| 0,                     | 75   |                 |                |                |                |                |                |          |          |          |          |          |          |
| 10,                    | 39   |                 |                |                |                |                |                |          |          |          |          |          |          |
| 0,                     | 99   |                 |                |                |                |                |                |          |          |          |          |          |          |
| 1 \$                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>applique le scénario de paiement prudent en situation de simulation d'achat</li> </ul> <p><b>Note</b> : Pour l'élève de première année, on propose des simulations d'achat inférieur à un dollar.</p>   | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |          |          |          |          |          |          |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>applique le scénario de paiement prudent dans des situations réelles d'achat, avec la collaboration des parents</li> </ul>  | <b>D</b>        | <b>D</b>       | <b>D</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       | <b>C</b>       |          |          |          |          |          |          |

**Élément de compétence**

**4.2** Reconnaître et utiliser la pièce de un dollar en situation d'achat (simulée ou réelle)

**Légende du programme adapté**

- S** sensibilisation
- D** développement systématique
- C** consolidation

**Classe**

| Suggestion de matériel | Comportements observables<br><br>L'élève :  | Progression     |                |                |                |                |                |
|------------------------|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                        |   | 1 <sup>re</sup> | 2 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 5 <sup>e</sup> | 6 <sup>e</sup> |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• indique des échanges économiques observés dans son milieu local</li> </ul>   | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• raconte des expériences personnelles de travail à la maison et ailleurs</li> </ul>   | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• précise des situations de la vie quotidienne où il doit faire des choix entre différents biens de consommation</li> </ul>      | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
|                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrit, en ses propres mots, à quoi sert l'argent</li> </ul>   | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
| ① \$                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît la pièce de un dollar</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
| ① \$                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dénombre des pièces de un dollar de 1 à 9</li> </ul>   | D               | D              | D              | C              | C              | C              |
| ① \$                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise la pièce de un dollar pour faire des achats en situation de simulation d'achat</li> </ul>                              | S               | S              | S              | D              | D              | D              |
| ① \$                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise la pièce de un dollar pour faire des achats en situation réelle (avec soutien ou collaboration des parents)</li> </ul> | S               | S              | S              | S              | S              | S              |
|                        |   |                 |                |                |                |                |                |

# Présentation des exemples d'activités adaptées

Des exemples d'activités adaptées sont présentés, dans les pages suivantes, pour faciliter la compréhension de la démarche d'adaptation et permettre aux enseignantes et aux enseignants d'avoir prise sur leur pratique quotidienne ou encore leur fournir des suggestions pour les amener à concevoir personnellement des activités de plus en plus efficaces.

*Ces activités ne sont nullement prescriptives, elles s'inspirent de la démarche pédagogique suivante, en apparence simple, mais combien exigeante.*

## Démarche d'adaptation

- connaître l'élève : ses besoins, ses forces, ses caractéristiques, ce qu'il lui est possible d'apprendre (le point d'émergence);
- connaître les compétences à enseigner : contenues dans les programmes d'études adaptés et dans le plan d'intervention;
- consulter des exemples d'activités adaptées;
- faire les actes conséquents, c'est-à-dire :
  - planifier les activités en prévoyant les réductions, les reformulations, les moyens et les supports à utiliser pour provoquer ou favoriser les apprentissages et leur application dans les différents milieux que fréquente l'élève : scolaire, familial et social;
  - utiliser la grille suggérée à la page suivante pour analyser des activités construites ou celles que l'on construira.






# Grille d'analyse d'une activité d'apprentissage dans ses quatre temps

|   | Oui                      | Non                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| <b>Mise en situation (amorce)</b>   |                          |                          |
| • L'élément déclencheur d'intérêt rejoint-il tous les élèves, y compris l'élève ayant une déficience intellectuelle, ou a-t-il besoin d'être adapté?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • L'utilité de l'apprentissage a-t-elle été démontrée?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Les connaissances antérieures ont-elles été réactivées?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Expérimentation (activité)</b>   |                          |                          |
| • L'information et les consignes permettent-elles l'exécution d'une tâche de façon autonome?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Le contenu est-il accessible à tous les élèves?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Le produit fini ou le scénario complet sert-il de modèle à l'action?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Y a-t-il un défi raisonnable?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Y a-t-il place pour la découverte, l'essai, l'erreur?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Objectivation (principe à dégager)</b>   |                          |                          |
| • Y a-t-il un temps prévu pour une mise en commun des résultats ou des apprentissages effectués?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Y a-t-il un temps prévu pour évoquer des situations de sa vie personnelle, familiale, scolaire ou autre où l'élève pourrait utiliser, à son bénéfice, l'apprentissage effectué dans l'activité? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Réinvestissement (transfert)</b>   |                          |                          |
| • L'activité de réinvestissement favorise-t-elle l'utilisation de l'apprentissage dans différents contextes?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • L'activité de réinvestissement amène-t-elle l'élève à se donner des défis personnels d'application et de consolidation de l'apprentissage?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Globalement, l'activité est-elle adaptée :**

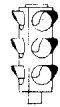




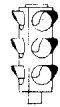




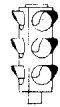




|   |  |   |   |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |
|---|--|---|---|--------------------------|---|-----|-----|--------------------------|--------------------------|---|-----|-----|--------------------------|--------------------------|---|-----|-----|--------------------------|--------------------------|
| à l'âge chronologique des élèves?   | au mode de pensée de tous et de toutes y compris de l'élève ayant une déficience intellectuelle? | pour répondre à la variété :<br>• de styles d'apprentissage?<br>• d'interactions?<br>• de rythme? | pour permettre à l'élève de recevoir une rétroaction au fur et à mesure de son apprentissage? |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Oui</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Non</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | Oui  | Non   | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Oui</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Non</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | Oui | Non | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Oui</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Non</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | Oui | Non | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Oui</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Non</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> | Oui | Non | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Oui   | Non  |   |   |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>   |   |   |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |
| Oui   | Non  |   |   |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>   |   |   |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |
| Oui   | Non  |   |   |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>   |   |   |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |
| Oui   | Non  |   |   |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>   |   |   |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |   |     |     |                          |                          |

# Exemple d'activité adaptée — 1•A

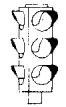




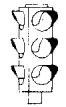




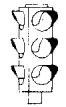




|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>Programme :</b> Français<br/><b>Volet :</b> Lecture</p>  | <p><b>Compétence à acquérir :</b><br/>1. Dégager le sens de l'information écrite</p>  |   |
| <p>1<sup>re</sup> <input checked="" type="checkbox"/> 2<sup>e</sup> <input checked="" type="checkbox"/> 3<sup>e</sup> <input checked="" type="checkbox"/> 4<sup>e</sup> <input type="checkbox"/> 5<sup>e</sup> <input type="checkbox"/> 6<sup>e</sup> <input type="checkbox"/></p>   | <p><b>Habileté :</b> Constater (conscience de la langue écrite)</p>   |   |
| <p><b>Élément de compétence</b><br/>1.2 Reconnaître des pictogrammes et des mots</p>   | <p><b>Référence</b><br/>Lien avec les autres programmes : formation personnelle et sociale, volet «éducation à la santé (sécurité)»</p> | <p><b>Matériel</b><br/>Panneaux de signalisation du milieu immédiat</p>   |
| <p><b>Mise en situation</b><br/>Pour l'ensemble des élèves, la présentation d'un grand panneau de signalisation, par exemple : <b>ARRÊT</b>, pourra servir d'amorce à l'activité.</p> <div data-bbox="857 638 1520 806" style="display: flex; justify-content: space-around; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">A </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">B </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">C </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">D </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">E </div> </div> <p><b>Expérimentation • activité d'association</b><br/>Faire associer une liste de pictogrammes à la fonction qu'ils représentent, en les reliant l'un à l'autre correctement. Pour l'élève ayant une déficience intellectuelle, une exploration sur le terrain environnant l'école sera nécessaire pour constater la présence des panneaux de signalisation (arrêt, passage pour écoliers et écolières).</p> <p><b>Objectivation</b><br/>Faire verbaliser ou dégager l'essentiel.<br/>Exemple : «Quand je regarde bien, je constate la présence de panneaux de signalisation dans mon milieu.»</p> |   |   |
| <p><b>Réinvestissement</b><br/><b>École</b><br/>Faire constater, près de l'école, la présence de tels panneaux</p>   | <p><b>Maison</b><br/>Amener l'élève à constater la présence de tels panneaux près de sa maison</p>                                      | <p><b>Communauté</b><br/>Amener l'élève à constater la présence de tels panneaux dans son milieu</p>  |
| <p><b>Stratégies particulières</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Signification à donner en commençant par les panneaux de signalisation connus ou fréquents dans le milieu de l'élève</li> <li>• Généralisation pour d'autres types de panneaux (affiches de commerces ou de services) au fur et à mesure de l'intégration des apprentissages</li> </ul>  |   | <p><b>Contre-exemple</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'en tenir à l'aspect attrayant des panneaux et des affiches</li> </ul> |



# Exemple d'activité adaptée — 1•B

|   |   |  |  |  |  |  |  |
|---|---|--|--|--|--|--|--|
| <p><b>Programme :</b> Français<br/><b>Volet :</b> Lecture</p>   | <p><b>Compétence à acquérir :</b><br/>1. Dégager le sens de l'information écrite</p>  |  |  |  |  |  |  |
| <p>1<sup>re</sup> <input checked="" type="checkbox"/> 2<sup>e</sup> <input checked="" type="checkbox"/> 3<sup>e</sup> <input checked="" type="checkbox"/> 4<sup>e</sup> <input type="checkbox"/> 5<sup>e</sup> <input type="checkbox"/> 6<sup>e</sup> <input type="checkbox"/></p>  | <p><b>Habilité :</b> Travailler à deux ou en équipe</p>   |  |  |  |  |  |  |
| <p><b>Élément de compétence</b><br/>1.2 Reconnaître des pictogrammes et des mots</p>  | <p><b>Référence</b><br/>Lien avec les autres programmes : formation personnelle et sociale, volet «éducation à la santé (sécurité)»</p>           | <p><b>Matériel</b><br/>Panneaux de signalisation du milieu immédiat</p>  |  |  |  |  |  |
| <p><b>Mise en situation</b><br/>Pour l'ensemble des élèves, la présentation d'un grand panneau de signalisation, par exemple : <b>ARRÊT</b>, pourra servir d'amorce à l'activité.</p>   |   |  |  |  |  |  |  |
| <table border="1"> <tr> <td data-bbox="852 638 992 806"> <p>A</p>  </td> <td data-bbox="992 638 1122 806"> <p>B</p>  </td> <td data-bbox="1122 638 1252 806"> <p>C</p>  </td> <td data-bbox="1252 638 1382 806"> <p>D</p>  </td> <td data-bbox="1382 638 1523 806"> <p>E</p>  </td> </tr> </table> |   |  | <p>A</p>    | <p>B</p>  | <p>C</p>  | <p>D</p>  | <p>E</p>  |
| <p>A</p>   | <p>B</p>   | <p>C</p>    | <p>D</p>  | <p>E</p>  |  |  |  |
| <p><b>Expérimentation • activité d'association</b><br/>Jumeler l'élève ayant une déficience intellectuelle avec un ou une autre élève pour faire l'activité. Cette forme d'aide à l'apprentissage grâce à un ou une autre élève doit être préparée pour apporter des résultats concrets.</p>  |   |  |  |  |  |  |  |
| <p><b>Objectivation</b><br/>Faire verbaliser ou dégager l'essentiel.<br/>Exemple : «Quand je lis correctement le panneau de signalisation, je comprends ce qu'il veut dire.»</p>  |   |  |  |  |  |  |  |
| <p><b>Réinvestissement</b></p>  |   |  |  |  |  |  |  |
| <p><b>École</b><br/>Faire pratiquer en classe, à l'aide des représentations pictographiques, la signification des différentes consignes</p>   | <p><b>Maison</b><br/>Consolider l'apprentissage par des exercices de lecture de pictogrammes. Tenir à jour un lexique des pictogrammes connus</p> | <p><b>Communauté</b><br/>Repérer et lire les panneaux le long du trajet de l'école à la maison avec l'aide d'un ou d'une autre élève</p> |  |  |  |  |  |
| <p><b>Stratégies particulières</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Affectivité : jumeler l'élève avec un ou une autre élève de son choix, dans un premier temps</li> <li>• Conformité dans la représentation des pictogrammes (être le plus proche de la réalité)</li> <li>• Stabilité dans la représentation pictographique (calligraphie et dessins)</li> </ul>  | <p><b>Contre-exemple</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toujours travailler dans une même forme de regroupement</li> </ul>          |  |  |  |  |  |  |

## Exemple d'activité adaptée — 1•C

|  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <b>Programme :</b> Français<br><b>Volet :</b> Lecture  | <b>Compétence à acquérir :</b><br>2. Utiliser l'information du milieu  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 1 <sup>e</sup> <input checked="" type="checkbox"/> 2 <sup>e</sup> <input checked="" type="checkbox"/> 3 <sup>e</sup> <input checked="" type="checkbox"/> 4 <sup>e</sup> <input type="checkbox"/> 5 <sup>e</sup> <input type="checkbox"/> 6 <sup>e</sup> <input type="checkbox"/>   | <b>Habilitété :</b> Appliquer  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| <b>Élément de compétence</b><br>2.1 Utiliser l'information du milieu pour répondre à des besoins quotidiens  | <b>Référence</b><br>Lien avec les autres programmes : formation personnelle et sociale, volet «éducation à la santé (sécurité)»  | <b>Matériel</b><br>Panneaux de signalisation du milieu immédiat   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| <b>Mise en situation</b><br>Pour l'ensemble des élèves, la présentation d'un grand panneau de signalisation, par exemple : <b>ARRÊT</b> , pourra servir d'amorce à l'activité.   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20%;">A</td> <td style="width: 20%;">B</td> <td style="width: 20%;">C</td> <td style="width: 20%;">D</td> <td style="width: 20%;">E</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> |  |   | A   | B   | C | D | E |  |  |  |  |  |
| A  | B  | C   | D   | E   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|   |   |                      |  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |
| <b>Expérimentation • application d'un scénario travaillé et connu de l'élève</b><br>Par exemple, l'élève apprendra la façon d'agir lorsqu'il y a un panneau de passage d'écoliers ou d'écolières : <ul style="list-style-type: none"> <li>• arrêter, regarder à gauche puis à droite et de nouveau à gauche avant de traverser;</li> <li>• traverser en ligne droite au moment opportun;</li> <li>• marcher, éviter en tout temps de courir;</li> <li>• surveiller les véhicules.</li> </ul>   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| <b>Objectivation</b><br>Faire verbaliser ou dégager l'essentiel.<br>Exemple : «Quand j'utilise correctement l'information des panneaux de signalisation, j'assure ma sécurité.»  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| <b>Réinvestissement</b>  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| <b>École</b><br>Travailler le scénario en collaboration avec la brigadière ou le brigadier à l'occasion des arrivées ou des départs de l'école, pour en automatiser l'exécution  | <b>Maison</b><br>Informer les parents du scénario et travailler en collaboration avec eux pour consolider l'apprentissage de façon sécuritaire   | <b>Communauté</b><br>Amener l'élève à appliquer le scénario pour se rendre au terrain de jeu ou au parc |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| <b>Stratégies particulières</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation et imitation du scénario complet par l'enseignant ou l'enseignante ou encore par un ou une autre élève</li> <li>• Consolidation dans les milieux naturels</li> <li>• Généralisation pour d'autres types de panneaux (affiches de commerces ou de services)</li> </ul>   | <b>Contre-exemple</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir pour acquis que l'élève va pouvoir appliquer de façon autonome un scénario travaillé quelques fois en classe</li> </ul> |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

## Exemple d'activité adaptée — 2•A

|   |   |  |
|---|---|--|
| <b>Programme :</b> Français<br><b>Volet :</b> Lecture   | <b>Compétence à acquérir :</b><br>1. Dégager le sens de l'information écrite  |  |
| 1 <sup>re</sup> ○ 2 <sup>e</sup> ○ 3 <sup>e</sup> ○ 4 <sup>e</sup> ✓ 5 <sup>e</sup> ○ 6 <sup>e</sup> ○  | <b>Habilité :</b> Être autonome   |  |
| <b>Élément de compétence</b><br>1.2 Reconnaître des pictogrammes et des mots  | <b>Référence</b><br>Lien avec les autres programmes : formation personnelle et sociale  | <b>Matériel</b><br><i>Entre 4 yeux, Graficor, p.20</i>   |
| <p><b>Mise en situation</b><br/>         Pour l'ensemble des élèves, poser quelques questions du type: «As-tu déjà eu peur? Dans quelles situations? Raconte-nous cela.», qui permettent de réactiver leurs connaissances sur le thème à travailler et de piquer leur curiosité pour la lecture du texte. Le <i>nom du garçon</i> : <i>Philippe</i> et le mot <i>peur</i> seront écrits au tableau en gros caractères.</p> <p><b>Expérimentation</b><br/>         Si la tâche demandée au groupe est la lecture silencieuse du texte individuellement, demander à l'élève ayant une déficience intellectuelle d'exécuter aussi une tâche de façon autonome.<br/>         Exemple : à l'aide d'une étiquette-consigne connue, modifier la tâche et demander de repérer le nom de «Philippe» et le mot «peur» dans le texte et de l'encercler.</p> <p><b>Objectivation</b><br/>         Faire verbaliser ou dégager l'essentiel.<br/>         Exemple : «Quand je comprends la tâche à faire, je suis capable de la réussir tout seul ou toute seule.»</p> <p><b>Réinvestissement</b></p> |   |  |
| <p style="text-align: center;"><b>École</b></p> S'assurer, dans le partage des responsabilités, que l'élève a à exécuter une tâche qu'il ou elle comprend et est capable de réussir de façon autonome : sortir et entrer le ballon aux récréations, etc.  | <p style="text-align: center;"><b>Maison</b></p> Faire exécuter de petites tâches de façon autonome : ouvrir le téléviseur au poste demandé, composer un numéro de téléphone, lire la météo dans un quotidien, etc. | <p style="text-align: center;"><b>Communauté</b></p> Demander à l'élève de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• rapporter un livre à son voisin ou à sa voisine</li> <li>• faire marcher le chien de sa gardienne ou de son gardien</li> <li>• aller chercher du lait au dépanneur</li> <li>• mettre les ustensiles sur la table</li> </ul> |
| <p><b>Stratégies particulières</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sur le plan de l'autonomie, l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer de fournir à l'élève des tâches à sa mesure, lui donnant ainsi des occasions de progresser</li> </ul>  | <p><b>Contre-exemples</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout faire à la place de l'élève</li> <li>• Deviner les pensées, les sentiments de l'élève et les dire à sa place</li> </ul>                 |  |

## Exemple d'activité adaptée — 2•B

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Programme :</b> Français<br><b>Volet :</b> Lecture   | <b>Compétence à acquérir :</b><br>1. Dégager le sens de l'information écrite   |  |
| 1 <sup>e</sup> ○ 2 <sup>e</sup> ○ 3 <sup>e</sup> ○ 4 <sup>e</sup> ✓ 5 <sup>e</sup> ○ 6 <sup>e</sup> ○   | <b>Habilité :</b> Reconnaître  |  |
| <b>Élément de compétence</b><br>1.2 Reconnaître des pictogrammes et des mots  | <b>Référence</b><br>Lien avec les autres programmes : formation personnelle et sociale   | <b>Matériel</b><br><i>Entre 4 yeux, Graficor, p. 20</i>  |
| <p><b>Mise en situation</b><br/>         Pour l'ensemble des élèves, poser quelques questions du type: «As-tu déjà eu peur? Dans quelles situations? Raconte-nous cela.», qui permettent de réactiver leurs connaissances sur le thème à travailler et de piquer leur curiosité pour la lecture du texte. Le <i>nom du garçon</i> : <i>Philippe</i> et le mot <i>peur</i> seront écrits au tableau en gros caractères.</p> <p><b>Expérimentation</b><br/>         Si la tâche demandée est une lecture collective du texte, permettre à l'élève ayant une déficience intellectuelle de participer à la lecture en nommant le nom du garçon à chaque fois que celui-ci se présente dans le texte ou encore de lire le titre ou une phrase ayant un niveau de difficulté bas.</p> <p><b>Objectivation</b><br/>         Faire verbaliser ou dégager l'essentiel.<br/>         Exemple : «Quand j'observe bien, je reconnais des mots connus.»</p> <p><b>Réinvestissement</b></p> |  |  |
| <b>École</b><br>Faire observer le nom des autres élèves sur les pupitres pour distribuer les cahiers ou le nom des locaux dans l'école  | <b>Maison</b><br>Amener l'élève dans ses livres d'histoire, son carnet de lecture, les messages sur le réfrigérateur, à reconnaître les mots connus  | <b>Communauté</b><br>Amener l'élève à repérer dans la rue, ou dans son milieu immédiat, les mots qu'il ou elle connaît bien (McDonald, Dépanneur, Provigo) |
| <b>Stratégies particulières</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fournir un support (mot à reconnaître écrit en gros caractères) pour faciliter le repérage</li> </ul>  | <b>Contre-exemple</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Accepter des mots passe-partout comme «chose», «affaire», «patente» ou encore montrer l'objet quand l'élève peut le nommer</li> </ul> |  |

## Exemple d'activité adaptée — 2•C

|  |   |  |
|--|---|--|
| <b>Programme :</b> Français<br><b>Volet :</b> Lecture  | <b>Compétence à acquérir :</b><br>1. Dégager le sens de l'information écrite  |  |
| 1 <sup>re</sup> <input type="radio"/> 2 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 3 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 4 <sup>e</sup> <input checked="" type="radio"/> 5 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 6 <sup>e</sup> <input type="radio"/>  | <b>Habilité :</b> Exprimer  |  |
| <b>Élément de compétence</b><br>1.2 Reconnaître des pictogrammes et des mots   | <b>Référence</b><br>Français, programme général<br>Compétence : Exprimer ses sentiments   | <b>Matériel</b><br><i>Entre 4 yeux, Graficor, p. 20</i>  |
| <p><b>Mise en situation</b><br/>         Pour l'ensemble des élèves, poser quelques questions du type: «As-tu déjà eu peur? Dans quelles situations? Raconte-nous cela.», qui permettent de réactiver leurs connaissances sur le thème à travailler et de piquer leur curiosité pour la lecture du texte. Le <i>nom du garçon</i> : <i>Philippe</i> et le mot <i>peur</i> seront écrits au tableau en gros caractères.</p> <p><b>Expérimentation</b><br/>         Si la tâche demandée est une tâche de lecture exécutée en équipe, il sera important que chaque élève y participe à sa mesure, en vue d'exprimer une réaction pertinente après la lecture du texte.</p> <p><b>Objectivation</b><br/>         Faire verbaliser ou dégager l'essentiel.<br/>         Exemple : «Moi, quand j'ai peur la nuit, j'allume la lumière! Moi, quand j'ai peur, je crie!»</p> <p><b>Réinvestissement</b></p> |   |  |
| <p><b>École</b><br/>         Amener l'élève à exprimer ses émotions (joie, tristesse, fierté) dans les situations scolaires et parascolaires et à agir en conséquence</p>  | <p><b>Maison</b><br/>         En collaboration avec les parents, au lever, à l'heure des repas, dans les jeux, au coucher, amener l'élève à dire ce qu'il ou elle ressent au moment même où une émotion l'envahit</p> | <p><b>Communauté</b><br/>         À l'aréna, au parc, dans la piscine, amener l'élève à exprimer ses émotions (peur, colère, joie)</p> |
| <p><b>Stratégies particulières</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Généralisation dans des situations naturelles pour amener l'élève à reconnaître ses émotions et à les exprimer</li> </ul>  | <p><b>Contre-exemple</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accepter généralement que l'élève se taise ou dise toujours la même chose : «c'est plate», «c'est l'fun»</li> </ul>                             |  |

## Exemple d'activité adaptée — 3•A

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Programme :</b> Français<br><b>Volet :</b> Écriture   | <b>Compétence à acquérir :</b><br>2. Rédiger un court message   |   |
| 1 <sup>re</sup> ○ 2 <sup>e</sup> ○ 3 <sup>e</sup> ○ 4 <sup>e</sup> ○ 5 <sup>e</sup> ○ 6 <sup>e</sup> ✓   | <b>Habilité :</b> Appliquer un scénario   |   |
| <b>Élément de compétence</b><br>2.5 Calligraphier lisiblement ou utiliser l'ordinateur   | <b>Référence</b><br>Lien avec : Français,<br>Compétence 1 : Dégager le sens de l'information écrite   | <b>Matériel</b><br><i>Français 6<sup>e</sup> année, primaire, Collection Terminus, HRW, p. 16</i>   |
| <p><b>Mise en situation</b><br/>         Des questions clés du genre: «Qui a déjà utilisé un ordinateur?», «Comment ça fonctionne?» vont permettre de piquer l'intérêt des élèves quant au texte à travailler et de rappeler la liste des actions à faire pour utiliser l'ordinateur. Une démonstration avec verbalisation parallèle va permettre de réactiver la formulation des verbes au présent de l'indicatif.</p> <p><b>Expérimentation</b><br/>         Pendant que l'ensemble des élèves vont repérer, dans le texte, les verbes au présent et les transcrire, l'élève ayant une déficience intellectuelle pourra appliquer le scénario prévu pour utiliser l'ordinateur, si la situation le permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mettre le contact;</li> <li>• insérer la disquette, etc.</li> </ul> <p><b>Objectivation</b><br/>         Faire verbaliser ou dégager l'essentiel.<br/>         Exemple : «Quand j'applique correctement le scénario, je peux utiliser l'ordinateur pour répondre à mes besoins.»</p> <p><b>Réinvestissement</b></p> |   |   |
| <b>École</b><br>Amener l'élève à consolider son habileté en aidant d'autres élèves à faire fonctionner l'ordinateur  | <b>Maison</b><br>Appliquer différents scénarios pour faire fonctionner d'autres types d'appareils : micro-ondes, vidéoscope, laveuse  | <b>Communauté</b><br>Appliquer des scénarios pour utiliser les téléphones publics, les distributrices de toutes sortes, les guichets automatiques, etc. |
| <b>Stratégies particulières</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Démonstration complète du scénario pour servir de modèle à l'action</li> <li>• Utilisation d'un support visuel à considérer au besoin durant l'étape du maintien de l'habileté</li> <li>• Automatisation de l'habileté en vue de faciliter l'autonomie sociale</li> </ul>   | <b>Contre-exemple</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner des coups de poing ou des coups de pied pour faire fonctionner les appareils ou les distributrices</li> </ul> |   |

## Exemple d'activité adaptée — 3•B

|  |   |  |
|--|---|--|
| <b>Programme :</b> Français<br><b>Volet :</b> Écriture   | <b>Compétence à acquérir :</b><br>2. Rédiger un court message   |  |
| 1 <sup>re</sup> ○ 2 <sup>e</sup> ○ 3 <sup>e</sup> ○ 4 <sup>e</sup> ○ 5 <sup>e</sup> ○ 6 <sup>e</sup> ✓   | <b>Habilité :</b> Développer une attitude d'estime de soi   |  |
| <b>Élément de compétence</b><br>2.5 Calligraphier lisiblement ou utiliser l'ordinateur   | <b>Référence</b><br>Lien avec : Français,<br>Compétence 1 : Dégager le sens de l'information écrite   | <b>Matériel</b><br><i>Français 6<sup>e</sup> année, primaire, Collection Terminus, HRW, p. 16</i>  |
| <p><b>Mise en situation</b><br/>         Des questions clés du genre: «Qui a déjà utilisé un ordinateur?», «Comment ça fonctionne?» vont permettre de piquer l'intérêt des élèves quant au texte à travailler et de rappeler la liste des actions à faire pour utiliser l'ordinateur. Une démonstration avec verbalisation parallèle va permettre de réactiver la formulation des verbes au présent de l'indicatif.</p> <p><b>Expérimentation</b><br/> <i>Variation :</i> L'élève qui présente une déficience intellectuelle et qui a des difficultés de motricité fine pourra utiliser l'ordinateur pour produire un travail de qualité (estime de soi et de son travail). Les verbes seront soulignés, de sorte que l'élève n'aura qu'à les recopier à l'ordinateur. Imprimer le travail accompli par l'élève.</p> <p><b>Objectivation</b><br/>         Faire verbaliser ou dégager l'essentiel.<br/>         Exemple : «Quand je produis un travail de qualité, je suis fier ou fière de moi.» ou «Ce qui vaut la peine d'être fait, mérite d'être bien fait.»</p> <p><b>Réinvestissement</b></p> |   |  |
| <b>École</b><br>Amener l'élève à produire des travaux de qualité dans les différentes disciplines: mathématique, sciences, arts  | <b>Maison</b><br>En collaboration avec les parents, travailler cette attitude dans son hygiène personnelle, sa tenue vestimentaire, son comportement à la table, etc. | <b>Communauté</b><br>Au parc, dans les transports publics, avec ses amis ou amies, favoriser le développement de l'estime de soi   |
| <b>Stratégies particulières</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation d'un outil ou d'une prothèse pour suppléer à une incapacité</li> <li>• Généralisation dans les situations naturelles pour favoriser l'adoption de cette attitude essentielle</li> </ul>   |   | <b>Contre-exemple</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accepter les expressions: «Je ne suis pas capable», «Je ne vaud rien», «Je vais avoir zéro» ou encore le travail bâclé</li> </ul> |

## Exemple d'activité adaptée — 4•A

|   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| <b>Programme :</b> Mathématique<br><b>Volet :</b> Nombres naturels  |  | <b>Compétence à acquérir :</b><br>1. Distinguer les nombres   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 1 <sup>re</sup> <input type="radio"/> 2 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 3 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 4 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 5 <sup>e</sup> <input checked="" type="radio"/> 6 <sup>e</sup> <input type="radio"/>   |  | <b>Habilité :</b> Interpréter   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| <b>Élément de compétence</b><br>1.4 Lire les nombres de 0 à 100   | <b>Référence</b><br>Lien avec : Français,<br>Élément de compétence 1.1   | <b>Matériel</b><br>• F.L.G. - p. 158  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| <b>Mise en situation</b><br>Le jeu «Devinez le prix» des nouveaux modèles d'autos pourra servir d'amorce à l'activité.  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| <b>Expérimentation</b><br>Pendant que l'ensemble des élèves effectueront les opérations demandées, l'élève ayant une déficience intellectuelle sera amené à lire un à un les chiffres composant le nombre donné ou encore les nombres que l'enseignant ou l'enseignante aura encadrés selon les capacités de l'élève.             |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| <b>Objectivation</b><br>Faire verbaliser ou dégager l'essentiel.<br>Exemple : «Quand je reconnais les symboles, je suis capable de lire les nombres à ma façon.»  |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| <b>Réinvestissement</b>   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| <b>École</b><br>Lire les nombres sur les numéros de locaux, les casiers, les pages de livres à la bibliothèque  | <b>Maison</b><br>Avec la collaboration des parents, consolider la lecture des nombres sur la télécommande, le micro-ondes, le calendrier, le téléphone, etc. | <b>Communauté</b><br>Durant le trajet de l'école à la maison, lire les numéros civiques des maisons |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| <b>Stratégies particulières</b><br>• Composition du nombre par la correspondance «terme à terme» <table style="margin-left: 100px;"> <tr><td>1</td><td>4</td><td>9</td><td>9</td><td>5</td></tr> <tr><td>↓</td><td>↓</td><td>↓</td><td>↓</td><td>↓</td></tr> <tr><td>1</td><td>4</td><td>9</td><td>9</td><td>5</td></tr> </table> |  | 1   | 4 | 9 | 9 | 5 | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | 1 | 4 | 9 | 9 | 5 | <b>Contre-exemple</b><br>• Accepter constamment que l'élève soit vague dans ses quantifications: «c'est loin», «c'est long», «il y a peu ou beaucoup de sous» |  |
| 1   | 4  | 9   | 9 | 5 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| ↓   | ↓  | ↓   | ↓ | ↓ |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| 1   | 4  | 9   | 9 | 5 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |



## Exemple d'activité adaptée — 4•B

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <b>Programme :</b> Mathématique<br><b>Volet :</b> Nombres naturels   |   | <b>Compétence à acquérir :</b><br>3. Effectuer des opérations mathématiques  |  |
| 1 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 2 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 3 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 4 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 5 <sup>e</sup> <input checked="" type="radio"/> 6 <sup>e</sup> <input type="radio"/>   |   | <b>Habilité :</b> Utiliser la calculatrice (appliquer)   |  |
| <b>Élément de compétence</b><br>3.1 Additionner  | <b>Référence</b><br>Lien avec le Programme d'études adapté, Sciences humaines, compétence : Gérer l'argent de façon fonctionnelle | <b>Matériel</b><br>• F.L.G. - p. 158   |  |
| <b>Mise en situation</b><br>Le jeu «Devinez le prix» des nouveaux modèles d'autos pourra servir d'amorce à l'activité.   |   |  |  |
| <b>Expérimentation</b><br>Pendant que l'ensemble des élèves effectueront les opérations demandées, l'élève ayant une déficience intellectuelle utilisera la calculatrice pour effectuer les mêmes opérations ou d'autres plus à sa mesure ou plus significatives, selon ses capacités. |   |  |  |
| <b>Objectivation</b><br>Faire verbaliser ou dégager l'essentiel.<br>Exemple : «Quand j'utilise la calculatrice correctement, je suis capable de faire des additions exactes.»  |   |  |  |
| <b>Réinvestissement</b>  |   |  |  |
| <b>École</b><br>Utiliser la calculatrice pour faciliter les opérations d'addition et de soustraction dans la résolution de problèmes   | <b>Maison</b><br>Avec la collaboration des parents, consolider l'utilisation de la calculatrice                                   | <b>Communauté</b><br>À l'occasion de sorties, au cinéma, au marché ou au restaurant, prévoir l'utilisation de la calculatrice pour vérifier ses dépenses   |  |
| <b>Stratégies particulières</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>Utilisation de la calculatrice pour réduire la complexité du travail cognitif dans la résolution des problèmes quotidiens</li> </ul>   |   | <b>Contre-exemple</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>Interdire l'utilisation de la calculatrice sous prétexte que l'élève doit apprendre à mémoriser les nombres complémentaires ou encore laisser l'élève procéder à sa guise</li> </ul> |  |

# Exemple d'activité adaptée — 5

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <b>Programme :</b> Mathématique<br><b>Volet :</b> Entiers relatifs  |   | <b>Compétence à acquérir :</b><br>2. Utiliser les nombres pour comparer, ordonner et communiquer                    |  |
| 1 <sup>re</sup> ○ 2 <sup>e</sup> ○ 3 <sup>e</sup> ○ 4 <sup>e</sup> ○ 5 <sup>e</sup> ✓ 6 <sup>e</sup> ○  |   | <b>Habilité :</b> Interpréter   |  |
| <b>Élément de compétence</b><br>2.3 Communiquer les données quantitatives essentielles  | <b>Référence</b><br>Lien avec le programme de Français, compétence : Utiliser l'information du milieu   | <b>Matériel</b><br>• F.L.G. 5, p. 176   |  |
| <b>Mise en situation</b><br>Un gros thermomètre à affichage numérique pour prendre la température à l'intérieur de la classe ou à l'extérieur pourra servir d'amorce à la leçon.  |   |   |  |
| <b>Expérimentation</b><br>Pendant que l'ensemble des élèves exécutent la tâche demandée sur les entiers relatifs, amener l'élève ayant une déficience intellectuelle à lire les nombres sur le thermomètre numérique pour communiquer l'information aux autres (la température à l'intérieur ou à l'extérieur) ou pour réagir en conséquence (vêtements, sortie, etc.). |   |   |  |
| <b>Objectivation</b><br>Faire verbaliser ou dégager l'essentiel.<br>Exemple : «Quand je sais lire la température, je peux prévoir les vêtements appropriés.»  |   |   |  |
| <b>Réinvestissement</b>   |   |   |  |
| <b>École</b><br>Faire relever la température durant une période donnée et la noter dans un agenda   | <b>Maison</b><br>Amener l'élève à vérifier la température extérieure sur le thermomètre ou encore à lire la température de son corps sur le thermomètre | <b>Communauté</b><br>Amener l'élève à repérer et à lire les degrés de température qu'affichent différents commerces |  |
| <b>Stratégies particulières</b><br>• Utilisation d'un instrument à affichage numérique pour faciliter la tâche  |   | <b>Contre-exemple</b><br>• Accepter que l'élève ne puisse quantifier le degré de la température                     |  |

## Exemple d'activité adaptée — 6•A

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <b>Programme :</b> Sciences humaines<br><b>Volet :</b> Temps  |   | <b>Compétence à acquérir :</b><br>2. Gérer le temps de façon fonctionnelle  |  |
| 1 <sup>re</sup> <input type="radio"/> 2 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 3 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 4 <sup>e</sup> <input checked="" type="radio"/> 5 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 6 <sup>e</sup> <input type="radio"/>   |   | <b>Habilité :</b> Comparer  |  |
| <b>Élément de compétence</b><br>2.1 Explore le concept de temps au quotidien  | <b>Référence</b><br>Lien avec le programme d'études adapté : «Mathématique» élément de compétence 2.1   | <b>Matériel</b><br><i>Ma région</i> (fiches) Jean-Luc Picard, p. 78   |  |
| <b>Mise en situation</b><br>Des photos, des coupures de journaux ou de revues, des représentations illustrant la vie de la communauté Inuite d' <i>aujourd'hui</i> et d' <i>autrefois</i> seront déposées sur une table pour piquer la curiosité des élèves sur le thème.   |   |   |  |
| <b>Expérimentation</b><br>Regrouper les élèves en équipe pour exécuter la tâche demandée. Par exemple, on leur demandera d'établir la liste des ressemblances et des différences dans le mode de vie de la communauté Inuite d'aujourd'hui et de celle du XVI <sup>e</sup> siècle. Amener l'élève ayant une déficience intellectuelle à participer au travail de son équipe en signalant les éléments «pareils» et «pas pareils» sur les représentations, pendant que d'autres élèves formuleront les idées et écriront les différents changements survenus dans les conditions de vie. |   |   |  |
| <b>Objectivation</b><br>Faire verbaliser ou dégager l'essentiel.<br>Exemple : «Quand je compare ce qui est "pareil" et "pas pareil", je peux constater les changements dans le temps.»  |   |   |  |
| <b>Réinvestissement</b>   |   | <b>Communauté</b>   |  |
| <b>École</b><br>Amener l'élève à comparer les changements survenus depuis le début de sa scolarisation jusqu'à maintenant (ce qu'il ou elle sait faire)   | <b>Maison</b><br>Amener l'enfant à observer les changements survenus chez lui ou elle depuis sa naissance jusqu'à maintenant, à l'aide de photos ou de vidéos | À partir de différentes photos de sa région, d'aujourd'hui et d'autrefois, amener l'élève à comparer et à constater les changements dans son milieu : les nouveaux commerces, ceux qui n'existent plus, les nouveaux ensembles résidentiels |  |
| <b>Stratégies particulières</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation et comparaison de ce qui est «pareil» et «pas pareil»</li> </ul>  |   | <b>Contre-exemple</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Accepter constamment que l'élève ne voit pas les différences ni les ressemblances, qu'il ou elle considère tout en bloc, sans nuances</li> </ul>                          |  |

## Exemple d'activité adaptée — 6•B

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <b>Programme :</b> Sciences humaines<br><b>Volet :</b> Temps   |  | <b>Compétence à acquérir :</b><br>2. Gérer le temps de façon fonctionnelle  |  |
| 1 <sup>re</sup> <input type="radio"/> 2 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 3 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 4 <sup>e</sup> <input checked="" type="radio"/> 5 <sup>e</sup> <input type="radio"/> 6 <sup>e</sup> <input type="radio"/>  |  | <b>Habilité :</b> Relier (heure et activité correspondante)   |  |
| <b>Élément de compétence</b><br>2.2 Situer, dans un horaire, des activités et des événements de sa vie   | <b>Référence</b><br>Lien avec le programme d'études adapté : «Mathématique» élément de compétence 1.4                        | <b>Matériel</b><br><i>Ma région</i> (fiches) Jean-Luc Picard, p. 78   |  |
| <b>Mise en situation</b><br>Des photos, des coupures de journaux ou de revues, des représentations illustrant la vie de la communauté Inuite d' <i>aujourd'hui</i> et d' <i>autrefois</i> seront déposées sur une table pour piquer la curiosité des élèves sur le thème.  |  |   |  |
| <b>Expérimentation</b><br>Pendant que les élèves du groupe établissent individuellement un horaire quotidien de la vie d'un jeune Inuit ou d'une jeune Inuite d'aujourd'hui et du XVI <sup>e</sup> siècle, l'élève ayant une déficience intellectuelle aura à raconter comment se déroule, dans son cas, une journée de classe en plaçant les activités à son horaire dans un canevas prévu à cette fin. |  |   |  |
| Exemple:   |  |   |  |
| <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> Dîner <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> </div>  |  |   |  |
| <b>Objectivation</b><br>Faire verbaliser ou dégager l'essentiel.<br>Exemple : «Quand je situe les activités dans mon horaire, je vois mieux ce que j'ai à faire.»  |  |   |  |
| <b>Réinvestissement</b>  |  |   |  |
| <b>École</b><br>Amener l'élève à situer les activités ou les fêtes collectives de l'école sur le calendrier  | <b>Maison</b><br>Avec la collaboration des parents, consolider l'habileté en poursuivant à la maison le tableau de l'horaire | <b>Communauté</b><br>Amener l'élève à noter à son agenda des activités, des fêtes, des tournois, etc., prévus dans sa communauté                        |  |
| <b>Stratégies particulières</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>Présentation de l'horaire à l'horizontale pour permettre à l'élève de bien situer l'activité en cours ainsi que celle qui va suivre et de le ou la sécuriser dans le déroulement de sa journée</li> </ul>  |  | <b>Contre-exemple</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>Accepter le fouillis ou le manque d'organisation dans les travaux de l'élève</li> </ul> |  |

## Exemple d'activité adaptée — 7•A

|   |  |   |
|---|--|---|
| <b>Programme :</b> Sciences humaines<br><b>Volet :</b> Espace   | <b>Compétence à acquérir :</b><br>1. Gérer l'espace de façon fonctionnelle   |   |
| 1 <sup>re</sup> ○ 2 <sup>e</sup> ○ 3 <sup>e</sup> ○ 4 <sup>e</sup> ○ 5 <sup>e</sup> ○ 6 <sup>e</sup> ✓  | <b>Habilité :</b> Appliquer  |   |
| <b>Élément de compétence</b><br>1.2 Se situer, dans son milieu local, à l'aide de points de repère  | <b>Référence</b><br>Lien avec le programme d'études adapté : «Français» élément de compétence 1 : Reproduire des messages écrits | <b>Matériel</b><br><i>Images du Canada</i> (fiches) Jean-Luc Picard, p. 9   |
| <p><b>Mise en situation</b><br/>         À partir d'une maquette bien délimitée, d'une photo ou encore d'une question clé «Que signifie le mot "frontières" ?», l'enseignant ou l'enseignante amorcera la leçon sur les frontières du Canada avec la classe.</p> <p><b>Expérimentation</b><br/>         Pendant que l'ensemble des élèves vont repérer et tracer sur la carte muette les frontières du Canada, l'élève ayant une déficience intellectuelle aura à reproduire avec son doigt le tracé déjà fait des frontières du Canada et à mémoriser le nom de son pays dans le but de le communiquer, oralement ou par écrit, si c'est nécessaire, sur un formulaire où l'on demande son adresse complète.</p> <p><b>Objectivation</b><br/>         Faire verbaliser ou dégager l'essentiel.<br/>         Exemple : «Quand je donne mon adresse complète, j'ai besoin de connaître le nom de mon pays».</p> <p><b>Réinvestissement</b></p> |  |   |
| <b>École</b><br>Faire remplir un vrai formulaire d'inscription, par exemple celui pour fréquenter l'école   | <b>Maison</b><br>Faire observer des cartes professionnelles ou des lettres en provenance d'autres pays                           | <b>Communauté</b><br>Connaître le nom de sa rue et de sa ville  |
| <b>Stratégies particulières</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Automatisation du mot signifiant, si c'est un défi raisonnable</li> <li>• Utilisation d'une carte professionnelle (pour suppléer aux limites)</li> </ul>   |  | <b>Contre-exemple</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Laisser l'élève dans l'ignorance sous prétexte qu'il ou elle ne comprend pas les concepts abstraits de pays ou de ville</li> </ul> |

## Exemple d'activité adaptée — 7•B

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Programme :</b> Sciences humaines<br><b>Volet :</b> Espace  | <b>Compétence à acquérir :</b><br>1. Gérer l'espace de façon fonctionnelle  |   |
| 1 <sup>e</sup> ○ 2 <sup>e</sup> ○ 3 <sup>e</sup> ○ 4 <sup>e</sup> ○ 5 <sup>e</sup> ○ 6 <sup>e</sup> ✓  | <b>Habilité :</b> Représenter   |   |
| <b>Élément de compétence</b><br>1.2 Se situer, dans son milieu local, à l'aide de points de repère   | <b>Référence</b><br>Lien avec le programme d'études adapté : «Français» compétence 1 : Dégager le sens de l'information écrite  | <b>Matériel</b><br><i>Images du Canada</i> (fiches) Jean-Luc Picard, p. 9   |
| <p><b>Mise en situation</b><br/>         À partir d'une maquette bien délimitée, d'une photo ou encore d'une question clé «Que signifie le mot "frontières"?", l'enseignant ou l'enseignante amorcera la leçon sur les frontières du Canada avec la classe.</p> <p><b>Expérimentation</b><br/>         Pendant que l'ensemble des élèves vont repérer et tracer sur la carte muette les frontières du Canada, l'élève ayant une déficience intellectuelle aura à compléter son «recueil de cartes» personnel et fonctionnel, constitué de dessins (points de repère) représentant les différents itinéraires qu'il ou elle doit suivre fréquemment dans son milieu local :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- maison → école;</li> <li>- maison → aréna;</li> <li>- maison → ami ou amie;</li> <li>- maison → dépanneur.</li> </ul> <p><b>Objectivation</b><br/>         Faire verbaliser ou dégager l'essentiel.<br/>         Exemple : «Quand je me donne des points de repère, je peux m'orienter de plus en plus correctement, je peux élargir mon champ d'action.»</p> <p><b>réinvestissement</b></p> |   |   |
| <p style="text-align: center;"><b>École</b></p> Amener l'élève à faire différents trajets à l'intérieur même de l'école et à les dessiner en indiquant les points de repère  | <p style="text-align: center;"><b>Maison</b></p> Travailler cette compétence en collaboration avec les parents en faisant réellement les trajets établis par l'élève                            | <p style="text-align: center;"><b>Communauté</b></p> Fournir à l'élève des occasions variées de se déplacer dans son milieu immédiat (restaurant, salon de coiffure, piscine, bibliothèque, etc.) |
| <p><b>Stratégies particulières</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retrait graduel de l'accompagnement («guidage»)</li> </ul>   | <p><b>Contre-exemple</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toujours reconduire ou amener l'élève d'un lieu à un autre sans explication du trajet, d'une façon automatique</li> </ul> |   |

### **3. L'évaluation**

## 3.1 Introduction

Le but premier de l'évaluation est d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'élève. Il va sans dire que l'évaluation des apprentissages de l'élève ayant une déficience intellectuelle doit porter prioritairement sur les compétences à acquérir en vue desquelles il ou elle a dû travailler quotidiennement.

Comme les compétences à acquérir ont été sélectionnées en raison de leur caractère incontournable pour un fonctionnement autonome et responsable de l'individu dans la société actuelle, l'école doit s'assurer non seulement de la maîtrise des compétences en question mais surtout de leur application dans la vie de tous les jours. Cette exigence particulière devra se refléter dans la démarche et les moyens à privilégier pour évaluer les apprentissages des élèves visés.

### ***Deux démarches***

Actuellement, il existe deux principales démarches d'évaluation qui sont utilisées dans le milieu scolaire : la démarche d'évaluation formative et la démarche d'évaluation sommative. Voici un rappel succinct de la nature et du rôle de chacune d'elles.

#### ***La démarche d'évaluation formative***

L'évaluation formative est orientée vers une aide pédagogique immédiate à l'élève. Elle a pour but d'informer de façon continue l'élève et l'enseignant ou l'enseignante, et de façon périodique les parents, sur les difficultés rencontrées et les progrès faits en cours d'apprentissage ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève. Elle permet donc de déceler les difficultés que l'élève éprouve afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser.

#### ***La démarche d'évaluation sommative***

L'évaluation sommative permet de dresser un bilan des acquis en vue de porter un jugement de maîtrise sur un programme ou une partie terminale d'un programme.



## 3.2 L'évaluation formative

Dans le cas de l'élève ayant une déficience intellectuelle, l'observation de différentes pratiques pédagogiques quotidiennes a permis de constater qu'une démarche basée sur l'accueil et la connaissance de l'élève ainsi que sur la connaissance des compétences à acquérir favorise la maîtrise et l'application de conduites «semblables» à celles des autres élèves. Dans la classe, ces pratiques quotidiennes se déroulent sensiblement de la façon suivante pour l'équipe d'agents et d'agentes d'éducation :

- vivre avec l'élève, le placer en situation d'apprentissage;
- observer son comportement;
- communiquer avec l'élève pour l'amener à objectiver;
- s'adapter, c'est-à-dire faire les adaptations nécessaires pour que la tâche soit un défi raisonnable;
- analyser l'activité vécue par tous les élèves de la classe;
- apporter un soutien pour le transfert des apprentissages;
- consolider les conduites par l'utilisation quotidienne.

Ces observations ont permis de dégager une démarche d'évaluation formative adaptée aux élèves ayant une déficience intellectuelle. Elle figure au tableau de la page suivante.

## Démarche d'évaluation formative adaptée

- 1<sup>re</sup> phase** **On observe l'élève dans son milieu**  
Il faut prendre le temps d'accueillir l'élève et de le ou la connaître. Cette étape est très importante, car les données recueillies guideront l'ensemble des actions pédagogiques.
- 2<sup>e</sup> phase** **On planifie l'enseignement et on prévoit les adaptations**  
Les adaptations sont les actions qu'il sera nécessaire de faire pour que l'activité d'apprentissage proposée soit un défi raisonnable pour l'élève. Pour ce faire, on doit tenir compte à la fois des objectifs essentiels à enseigner ainsi que des besoins et des capacités de chaque élève.
- 3<sup>e</sup> phase** **On intervient auprès de l'élève**  
L'intervention se fait graduellement pour provoquer et favoriser les apprentissages.
- On se réadapte en faisant alterner l'évaluation et l'intervention**  
Les réadaptations, si elles sont nécessaires, se font en tenant compte des objectifs à long terme d'autonomie et de responsabilité.
- 4<sup>e</sup> phase** **On apporte un soutien à l'élève pour faciliter le transfert**  
Le transfert reste au centre des préoccupations. Un temps déterminé doit être prévu pour aider l'élève à organiser et à transférer ses apprentissages. Ce sont les connaissances et les habiletés dans des conduites semblables à celles des autres élèves qui guident le type de soutien que l'on offre à l'élève.
- 5<sup>e</sup> phase** **On réinvestit et consolide les acquis**  
Un scénario complet d'apprentissage comprend des activités de réinvestissement qui permettent la consolidation. Le réinvestissement doit également se faire dans les différents milieux que l'élève fréquente.

En conséquence, dans l'évaluation formative, conforme aux exigences des programmes d'études adaptés à l'intention des élèves ayant une déficience intellectuelle, on met l'accent davantage sur l'utilisation quotidienne des connaissances et des habiletés plutôt que sur la seule acquisition des connaissances, et ce, en vue de l'objectif à long terme qui est à atteindre, soit l'autonomie sociale de l'individu.

### **3.3 L'évaluation sommative**

L'évaluation des apprentissages doit avoir lieu tout au long de l'année suivant les modalités de l'évaluation formative adaptée. L'enseignant ou l'enseignante peut alors dégager les forces et les faiblesses relatives aux compétences que l'élève doit acquérir. La démarche d'évaluation sommative prévue dans la plupart des commissions scolaires a pour objet de permettre à l'enseignant ou à l'enseignante de porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à effectuer dans le cadre d'un programme d'études. Dans le cas présent, il y a lieu d'analyser les résultats scolaires en fonction des programmes adaptés pour les élèves ayant une déficience intellectuelle.

#### **3.3.1 La maîtrise des compétences à acquérir**

Les compétences retenues dans les programmes d'études adaptés à l'intention des élèves présentant une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère portent sur des habiletés scolaires essentielles pour un fonctionnement autonome dans la société. Plus l'élève maîtrise ces compétences et plus il ou elle applique quotidiennement les connaissances et les habiletés acquises, plus ses capacités adaptatives s'améliorent et plus son potentiel d'intégration sociale augmente.

L'évaluation sommative est un bilan du cheminement de l'élève et de ses acquis scolaires. Elle sert à informer les parents de même que le personnel enseignant qui accueille l'élève au moment de son passage dans une classe supérieure.

# **Annexes**



#### 4. Liste

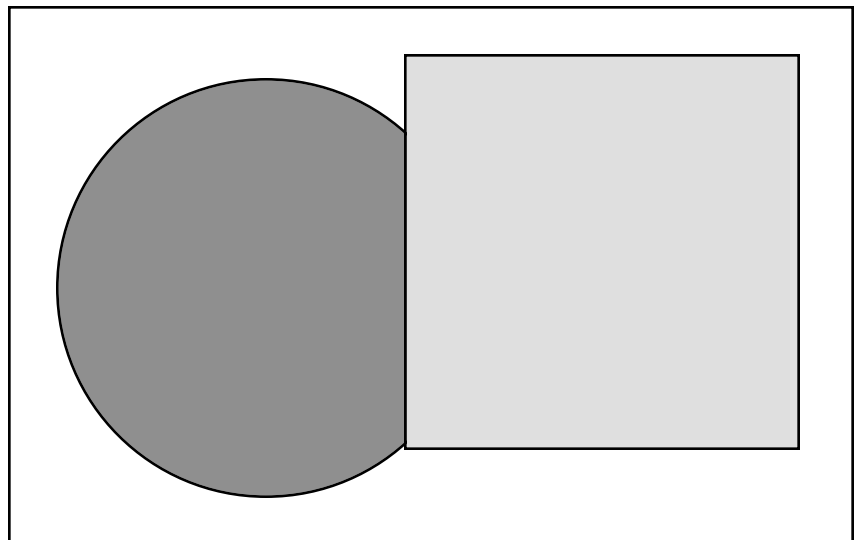
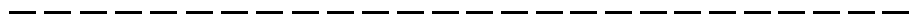
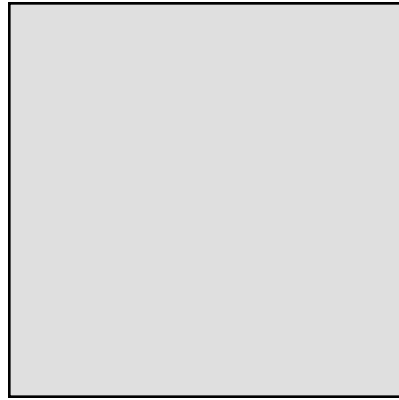
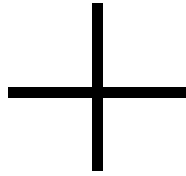
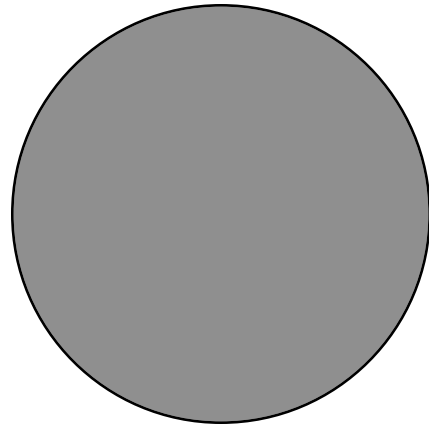
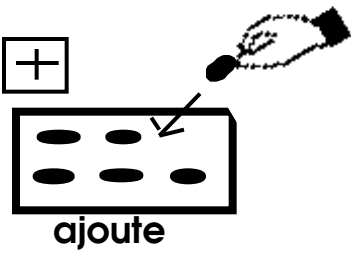
|  |  |
|--|--|
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

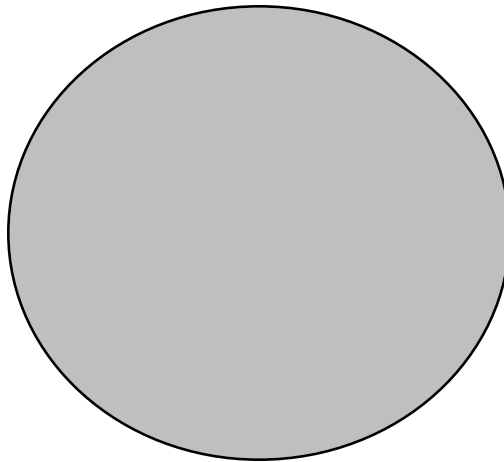
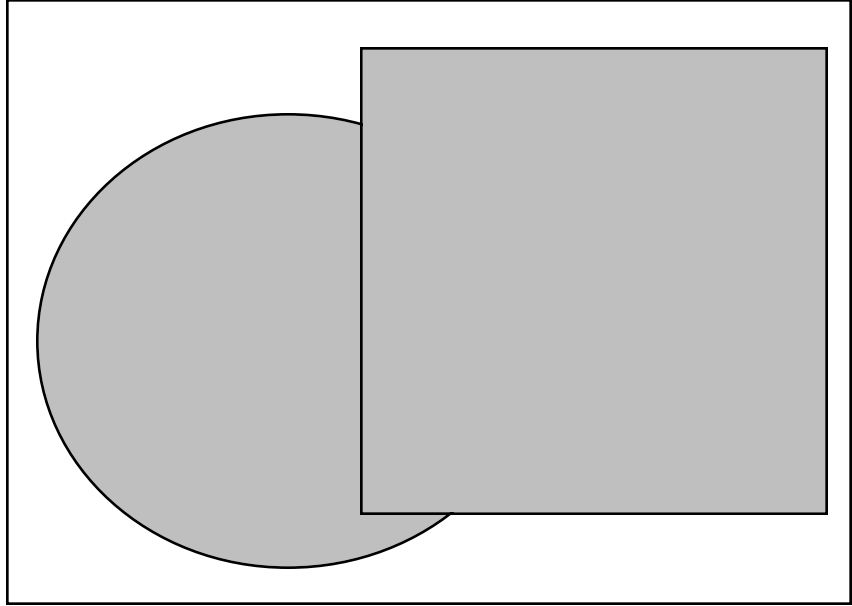
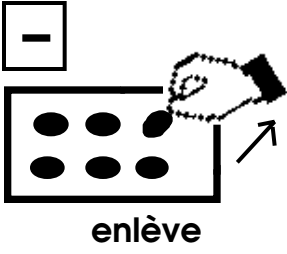
#### 5. Mode d'emploi

|                 |  |
|-----------------|--|
| 1 <sup>er</sup> |  |
| 2 <sup>e</sup>  |  |
| 3 <sup>e</sup>  |  |
| 4 <sup>e</sup>  |  |
| 5 <sup>e</sup>  |  |

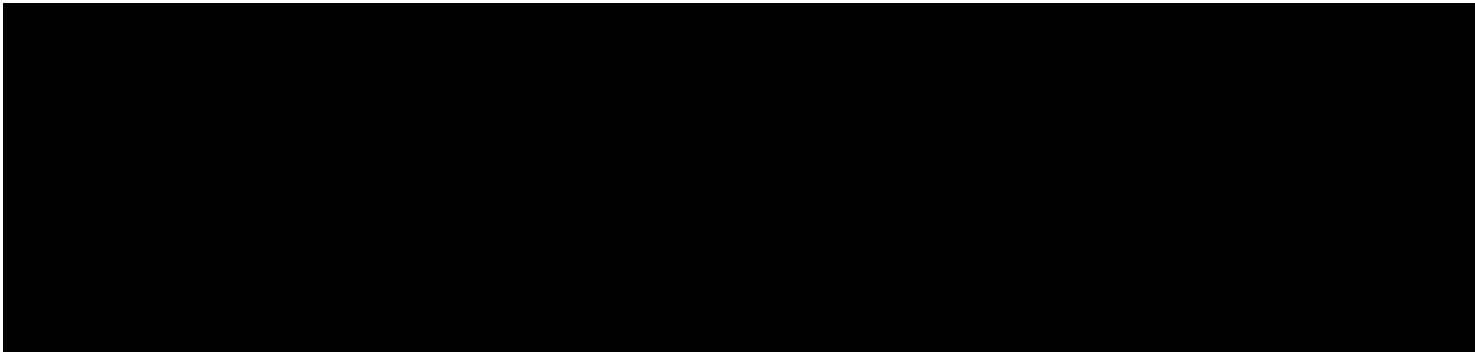


Annexe 2 — Exemple d'un canevas pour travailler la notion d'ajout









# **Bibliographie**

- AUDY, P., F. RUPH et M. RICHARD. «La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.)», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, n° 1, p. 151-189.
- AUDY, P. «La prévention des déséquilibres personnels et sociaux par la médiation des principes de vie», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 15, n° 2, p. 129-151.
- AUSUBEL, D.P. *School Learning, An Introduction to Educational Psychology*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969, 691 p.
- BLAKE, K.A. *The Mentally Retarded*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1976.
- BROWN, A.L. «Subject and Experimental Variables in the Oddity Learning of Normal and Retarded Children», *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 75, 1970, p. 142-145.
- BROWN, L., et autres. «A Strategy for Developing Chronological-age-appropriate and Functional Curricular Content for Severely Handicapped Adolescents and Young Adults», *Journal of Special Education*, vol. 13, n° 1, 1979, p. 81-90.
- BUCHÉL, F.P. «Analyse des processus d'apprentissage médiatisés auprès d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage», *Revue de psychologie appliquée*, vol. 40, n° 4, 1990, p. 407-424.
- 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, 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.
- 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.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire*, Décret 74-90, Québec, Éditeur officiel du Québec, 24 janvier 1990, 12 p.
- INHOLDER, 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, Université de Montréal, 1989, p. 141-146.
- LANGÉVIN, J. *Des personnes... avec des besoins particuliers, recueil de textes des chercheur(e)s du laboratoire DÉFI Apprentissage*, Université de Montréal, 1991, 71 p.
- LANGÉVIN, J., et autres. *Accessibilité à l'autonomie sociale : prototype 1991*, Laboratoire DÉFI Apprentissage, Université de Montréal, 1991, 52 p.
- LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Librairie Larousse, 1988, p. 55.
- 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. *Programmes d'études adaptés, primaire, Français, Mathématique, Sciences humaines, 1<sup>re</sup> année*, version de mise à l'essai, Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 1992, 106 p., document n° 16-1575-01.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études adaptés, primaire, Français, Mathématique, Sciences humaines, 2<sup>e</sup> année*, version de mise à l'essai, Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 1992, 127 p., document n° 16-1575-02.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études adaptés, primaire, Français, Mathématique, Sciences humaines, 3<sup>e</sup> année*, version de mise à l'essai, Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 1992, 121 p., document n° 16-1575-03.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études, primaire, mathématique*, Québec, Direction de la formation générale, 1980, 45 p., document n° 16-2300-01.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études, primaire, sciences humaines*, Québec, Direction des programmes, 1981, 62 p., document n° 8182-354.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA SCIENCE. *Programmes d'études, Le français, enseignement primaire*, Québec, Direction de la formation générale des jeunes, 1993, 80 p., document n° 16-2444.
- MOREAU, C.A. «L'entraînement aux interactions sociales réciproques auprès d'enfants ayant une déficience intellectuelle : contribution des recensions d'écrits», *Comportement humain*, vol. 4, 1990, p. 87-101.
- MORENCY, L., ET C. BORDELEAU. «L'effet des attentes élevées ou faibles des enseignants», *Vie pédagogique*, vol. 76, 1992.
- NOT, L. *Perspectives nouvelles pour l'éducation des débilés mentaux*, Toulouse, Privat, 1986.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. *À part... égale. L'intégration sociale des personnes handicapées, un défi pour tous*, Québec, Gouvernement du 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.
- 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.

