PROGRAMME ÉDUCATIF

destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde

Programme de formation de l'école québécoise

Québec

PROGRAMME ÉDUCATIF

destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde

Programme de formation de l'école québécoise

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

Renseignements généraux

Direction des communications
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

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

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

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011

ISBN 978-2-550-61183-7 (version imprimée)
ISBN 978-2-550-61184-4 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2011
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2011

10-00562

Remerciements

Nous remercions toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de ce programme éducatif, notamment quatre-vingt-quinze élèves de quinze commissions scolaires réparties dans les six régions suivantes du Québec : Montérégie, Montréal, Estrie, Capitale-Nationale, Chaudière-Appalaches, Bas-Saint-Laurent et Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine.

Nous adressons des remerciements particuliers à l'équipe de rédaction ainsi qu'à tous les enseignants et enseignantes qui ont validé ce programme et contribué à sa publication.

Les travaux d'élaboration de ce programme ont été soutenus pendant plusieurs années par Mesdames Liette Picard et Anne Paradis de la Direction de l'adaptation scolaire. Nous les en remercions chaleureusement.

Direction générale des services de soutien aux élèves, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Denise Gosselin, directrice générale

Direction de l'adaptation scolaire, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Anne Robitaille, directrice

Lyne Gingras, responsable du dossier des élèves ayant une déficience intellectuelle

Rédaction

Angèle Brisson, service régional de soutien et d'expertise en déficience intellectuelle, Estrie

Élise Bujold, direction de l'adaptation scolaire, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Jacques Lemay, service régional de soutien et d'expertise en déficience intellectuelle, Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches

Comité de travail

Johanne Fournier, conseillère pédagogique, Commission scolaire de Montréal

Caroline Germain, service régional de soutien et d'expertise en déficience intellectuelle, Montérégie

Andrée Gosselin, psychologue, Commission scolaire de Montréal

France Royer, service régional de soutien et d'expertise en déficience intellectuelle, Bas-Saint-Laurent et Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine

Photographies

Rodrigue Bourque

Mise en pages

Dominique Drolet, secrétaire, direction de l'adaptation scolaire

Graphisme

MS Communication

Mot de la ministre

Au personnel enseignant qui travaille auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde

C'est avec plaisir que je vous transmets le Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. La publication de ce document constitue un événement dont je suis particulièrement fière, car il s'agit d'un premier programme éducatif conçu par et pour le personnel scolaire à l'intention de cette population très particulière.

Ce programme éducatif vise une plus grande participation sociale de l'élève dans ses différents milieux de vie. Il favorise un meilleur arrimage entre les interventions du personnel enseignant et celles de nos collègues du réseau de la santé et des services sociaux. Finalement, il reconnaît et valorise la mission éducative du personnel qui travaille auprès de ces jeunes dans les établissements scolaires du Québec.

Il importe de préciser qu'une version de mise à l'essai du programme a été publiée en 2004. Par la suite, une expérimentation par les milieux scolaires ainsi que des consultations auprès d'experts et de partenaires du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ont permis d'en améliorer le contenu. Ce programme constitue donc une référence fiable quant aux besoins éducatifs des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Il doit être considéré comme un cadre essentiel qui précise les visées et les orientations devant guider vos choix éducatifs de même que ceux de l'ensemble de la communauté de l'école.

Je vous invite expressément à prendre connaissance de ce programme et à vous l'approprier en vue de sa mise en œuvre, qui aura lieu dès septembre 2011.

Je tiens à vous remercier de votre engagement professionnel envers tous les élèves du Québec ayant une déficience intellectuelle profonde.

Line Beauchamp

Avant-propos

Assurer le développement intégral et optimal de chacun des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde est un défi qui nécessite une constante adaptation des pratiques éducatives. Dans cette perspective, le Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde constitue un cadre de référence essentiel pour tous les choix pédagogiques. Il invite à la concertation et au travail d'équipe en vue de permettre à l'élève de développer des compétences liées à la connaissance, à la communication, à la motricité, à la socialisation et à l'affectivité ainsi qu'à la vie communautaire. En ce sens, il propose un projet d'éducation qui vise le développement de l'élève tout au long de son parcours scolaire, soit de son entrée à l'éducation préscolaire à 4 ans jusqu'à la transition vers la vie adulte à 21 ans.

Le premier chapitre de ce document expose les orientations générales du programme de même que les caractéristiques et les besoins des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Il rappelle les différents aspects dont il faut tenir compte dans l'établissement des services à leur intention et permet d'examiner le lien entre l'éducation et la participation sociale. De plus, il renferme différentes stratégies éducatives préconisées pour les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde et certaines balises relatives à l'évaluation des apprentissages.

Le deuxième chapitre présente les différentes compétences à développer, les critères d'évaluation et les savoirs essentiels rattachés à chacune d'elles.

Table des matières

Chapitre 1 – Un programme à l'intention des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde 11

Orientations générales du programme 14
- La participation sociale : une finalité 14
- L'école : un élément facilitant 14
- La mission de l'école et les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde 15
- Des valeurs à privilégier 15
- Les élèves ayant une déficience intellectuelle : une définition 16
- Les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde : caractéristiques, capacités et besoins 16
- Des services appropriés aux besoins des élèves 23
- Des pratiques à adopter 25

Présentation du programme 34
- Objectif du programme 34
- Un programme par compétences 34

Structure du programme 36
- Sens de la compétence 36
- Développement de la compétence 36
- Composantes de la compétence 36
- Critères d'évaluation 36
- Savoirs essentiels 36

Chapitre 2 – Les compétences 39

Agir efficacement sur le plan sensorimoteur 40

Exprimer adéquatement ses besoins et ses émotions 42

Interagir avec son entourage 44

Communiquer efficacement avec son entourage 46

S'adapter à son environnement 48

S'engager dans des activités de son milieu 51

ANNEXE I : Le processus de production du handicap appliqué à la déficience intellectuelle profonde pour la réduction des obstacles 55

ANNEXE II : L'intelligence sensorimotrice 59

ANNEXE III : Tableau synthèse du programme 67

Références 71

Chapitre 1 – Un programme à l'intention des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde

Au cours du XX[e] siècle, une succession de conceptions ont inspiré les interventions auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle. Au début des années soixante, avec le dépôt du rapport Parent et la création du ministère de l'Éducation, l'accessibilité à l'éducation et l'obligation de fréquentation scolaire sont devenues des valeurs importantes pour la société québécoise, qui considère que tous les enfants doivent en bénéficier, y compris les enfants dits « exceptionnels[1] ».

À partir des années soixante-dix, la reconnaissance des droits des personnes ayant une déficience intellectuelle s'est accrue progressivement. La Charte des droits et libertés de la personne du Québec, adoptée en 1975, précise que « toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, […] le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap[2] ». Dans le système scolaire québécois, l'éducation des élèves ayant une déficience intellectuelle évolue en suivant ce courant de pensée et le ministère de l'Éducation veille à ce que ses lois, ses politiques et ses règles administratives encadrent l'organisation et le fonctionnement des services qui leur sont destinés.

C'est dans la deuxième moitié du XX[e] siècle que le ministère de l'Éducation a publié son premier programme pour les élèves ayant une déficience intellectuelle. Ce programme était approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique et son but était d'amener l'élève à vivre en harmonie avec les autres et à « jouer un rôle actif et utile dans le monde du travail […] être initié aux droits et aux devoirs que lui commande sa vie civique, nationale et humanitaire[3] ». En 1996 et en 1997, le ministère de l'Éducation publiait des programmes adaptés à l'intention des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Un programme d'éducation préscolaire était proposé pour les enfants de 4 et 5 ans, alors que des programmes d'études adaptés en français, en mathématique, en sciences humaines et en éducation physique étaient offerts aux élèves du primaire. De plus, les programmes PACTE[4] et DEFIS[5] ont été conçus pour les élèves du secondaire. Tous ces programmes avaient pour objet le développement de compétences essentielles à l'accroissement de l'autonomie et du sens des responsabilités des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Cependant, il n'existait aucun programme officiel particulier pour les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde.

En 1999, une mise à jour de la Politique de l'adaptation scolaire a été effectuée pour tenir compte des changements proposés par la réforme de l'éducation. Son orientation fondamentale, est d'aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Dans le prolongement de cette politique, le Ministère préconise une approche globale et développementale qui répond aux besoins d'éducation et correspond aux capacités des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde de 4 à 21 ans. C'est pourquoi il a été convenu d'élaborer pour ces élèves un programme éducatif plutôt qu'un programme d'études.

1 Terme utilisé par les auteurs du rapport pour désigner, entre autres, les enfants ayant une déficience intellectuelle. Gouvernement du Québec, *Rapport Parent, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1965.

2 Commission des droits de la personne du Québec, *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*, Québec, 1975, chapitre 1.1, article 10.

3 Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'élémentaire et du secondaire, *Programme d'études des classes d'enfants déficients*, Service d'information du ministère de l'Éducation, 1968, 386 p.

4 Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles.

5 Démarche éducative favorisant l'intégration sociale.

La participation sociale : une finalité

Aujourd'hui, nous reconnaissons que les personnes ayant une déficience intellectuelle ont les mêmes droits que tous les autres citoyens. Il ne suffit pas de leur accorder ces droits ; il faut aussi se préoccuper de leur bien-être mental, physique et social, qui repose sur la possibilité qu'elles ont de fonctionner le mieux possible au sein de leur famille et de leur communauté. Aussi ce programme vise-t-il à accroître la capacité de participation sociale des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde.

Selon le modèle du Processus de production du handicap[6], le concept de participation sociale est la résultante de l'interaction de l'individu avec son environnement. Elle est « un échange réciproque entre l'individu et la collectivité ; elle met en cause, d'une part, la responsabilité collective de permettre à tous de participer activement à la vie en société, et d'autre part, la responsabilité individuelle d'agir en citoyen responsable[7] ». Le résultat de cette interaction se situe sur un continuum allant d'une participation minimale à une participation maximale aux activités de la vie scolaire, familiale ou communautaire.

La participation sociale prend différentes formes selon les champs d'intérêt, les capacités et l'âge de ces élèves. Par exemple, c'est leur donner la possibilité de communiquer avec les autres, d'établir des relations interpersonnelles, d'exécuter les tâches attendues à l'école ou au travail, de participer à des loisirs ou à des projets communautaires, d'avoir une vie familiale, de consommer des biens ou des services et, éventuellement, de prendre part à certaines décisions les concernant comme tout autre citoyen.

Par conséquent, la finalité du Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde est de faire en sorte qu'au terme de sa scolarisation, chacun soit en mesure, compte tenu de ses capacités, de participer de façon optimale à la vie en société.

L'école : un élément facilitant

L'école est une étape charnière essentielle et déterminante entre l'enfance et la vie adulte des personnes présentant une déficience intellectuelle. En effet, comme milieu de vie, l'école joue un rôle important dans l'atteinte de cette finalité qu'est la participation sociale. Elle s'assure, au moyen du plan d'intervention, que chaque élève utilise ses capacités et développe ses compétences et que les intervenants scolaires prévoient les adaptations nécessaires à la réussite de chacun. Elle y parviendra seulement si :

- elle adopte des valeurs, des attitudes et des croyances qui orientent l'action éducative de l'ensemble des intervenants scolaires ;
- elle organise les services de façon à ce qu'ils répondent aux besoins individuels des élèves en matière d'éducation ;
- elle permet aux divers partenaires de la communauté éducative de participer au projet d'éducation de l'élève ;
- elle propose à chaque élève un cheminement individualisé qui tient compte de ses capacités et de son rythme d'apprentissage ;
- elle privilégie des stratégies éducatives qui encadrent et favorisent le développement de compétences ;
- elle présente des situations d'apprentissage et d'évaluation qui tiennent compte de l'âge chronologique et de l'âge mental de l'élève ;
- elle propose des aménagements architecturaux et technologiques qui facilitent les interactions entre l'élève et son environnement physique.

6 Une adaptation de ce modèle, que nous avons appelée *Le processus de production du handicap appliqué à la déficience intellectuelle profonde pour la réduction des obstacles*, est présentée à l'annexe I.

7 Conseil de la santé et du bien-être, *La participation comme stratégie de renouvellement du développement social*, Québec, 1997, p. 3-4.

La mission de l'école et les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde

L'école a le mandat d'offrir des services éducatifs à tous les jeunes, y compris à ceux qui ont une déficience intellectuelle, et de les outiller pour qu'ils puissent développer leur potentiel sur le plan social et intellectuel. Son intervention auprès des jeunes doit être multidimensionnelle si elle veut les préparer à devenir des adultes capables de participer à la vie de la communauté. Même si elle prend une couleur particulière dans le cas des élèves ayant une déficience intellectuelle, la mission de l'école s'articule, pour eux comme pour l'ensemble des élèves, autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier[8].

Instruire

Pour être en mesure de se réaliser et de s'impliquer dans leur famille, à l'école ou dans la communauté, les élèves ayant une déficience intellectuelle doivent développer, à la mesure de leurs capacités, des compétences de divers ordres. Sans être leur seul lieu d'apprentissage, l'école doit leur permettre d'acquérir des connaissances essentielles et les aider à rendre celles-ci fonctionnelles dans leur vie de tous les jours.

Socialiser

De nos jours, les personnes ayant une déficience intellectuelle sont de plus en plus présentes dans la société. Cela nous oblige à poser un regard renouvelé sur les rapports qu'elles ont avec la collectivité. Agissant comme premier et parfois unique milieu de vie en dehors de la famille, l'école constitue une communauté où les jeunes ayant une déficience intellectuelle profonde font l'apprentissage du vivre ensemble. Elle doit les préparer à prendre part à la vie collective tout en contribuant à prévenir les risques d'exclusion et d'isolement. Elle donne aussi à chacun la possibilité d'acquérir des habiletés et de développer les compétences nécessaires pour prendre une plus grande place dans sa famille ou dans sa communauté. Pour certains, l'école les aidera à se tailler une place dans un milieu de travail adapté.

Qualifier

Au terme de sa scolarisation, chaque élève ayant une déficience intellectuelle devrait quitter l'école secondaire avec une reconnaissance du chemin parcouru dans le développement de ses compétences. Cette reconnaissance des acquis doit mettre en évidence ses forces de même que ses capacités et constituer l'assise de la poursuite du développement de ses compétences, qu'importent ses milieux de vie.

Des valeurs à privilégier

Ce programme s'appuie sur des valeurs qui guident l'action éducative, orientent le choix du contenu de formation et lui donnent un sens. Elles ne se substituent pas aux valeurs retenues dans le projet éducatif de l'école ; elles les complètent. L'autonomie de l'élève, la qualité de vie et la valorisation de l'élève comme apprenant constituent la trame sur laquelle se tisse l'essentiel du programme.

L'autonomie de l'élève

L'autonomie peut être définie comme « la capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers sans sujétion à autrui[9] ». Devenir autonome est un but éloigné auquel tout le monde aspire et qui passe par la réduction de la dépendance à l'égard des autres. Les intervenants doivent donc croire en la capacité des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde d'augmenter leur autonomie. Cette valeur, comme référence commune, doit guider le choix et la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation permettant le développement de compétences susceptibles de favoriser la réduction de cette dépendance.

8 Québec, ministère de l'Éducation, *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1999, p. 11.

9 Sylvie ROCQUE et autres, *De l'autonomie à la réduction des dépendances*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999, p. 59.

La qualité de vie de l'élève

En apprenant à utiliser des connaissances, des habiletés et des stratégies, les élèves développent leurs capacités à satisfaire leurs besoins, à prendre des décisions et à les faire respecter. Ils peuvent également parvenir à réaliser des activités ou des tâches. En leur permettant de s'épanouir un tant soit peu, l'école contribue à leur qualité de vie physique, mentale et sociale.

La valorisation de l'élève comme apprenant

Valoriser l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde comme apprenant, c'est l'amener à avoir le sentiment d'être capable d'agir et de réussir. C'est en effet par ses actions et ses réussites qu'il pourra se valoriser à ses propres yeux ainsi qu'aux yeux des autres. Aussi importe-t-il de changer la perception que nous avons de la notion de réussite et de reconnaître qu'elle peut se traduire différemment pour un élève ayant une déficience intellectuelle.

Les élèves ayant une déficience intellectuelle : une définition

Selon l'Association américaine sur le retard mental[10], la personne ayant un retard mental ou une déficience intellectuelle[11] est celle dont le fonctionnement intellectuel et adaptatif se situe significativement sous la moyenne de fonctionnement de la population en général. De plus, ses difficultés doivent se manifester pendant la période de son développement.

Le fonctionnement intellectuel est la capacité à donner un sens aux choses qui nous entourent ; c'est aussi comprendre, apprendre et s'adapter aux situations nouvelles. Le retard dans cet aspect du développement se mesure habituellement avec un test standardisé dont les résultats se traduisent par un quotient intellectuel ou quotient de développement. Les instruments de mesure permettent de situer l'ampleur du retard sur un continuum allant de léger à profond.

Le fonctionnement adaptatif est la façon dont une personne s'adapte aux exigences de son environnement et sa capacité à atteindre les normes d'autonomie, compte tenu de son âge chronologique et du contexte socioculturel dans lequel elle grandit. Le retard de fonctionnement adaptatif s'évalue à partir de tests standardisés. Ces tests donnent un score par domaine et un score global utilisés pour déterminer si une personne présente des limitations significatives. La mesure du comportement adaptatif permet d'établir le profil de fonctionnement de cette personne, soit ses capacités et ses incapacités, dans trois grands domaines : conceptuel, social et pratique.

Les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde : caractéristiques, capacités et besoins

Depuis quelques années, les auteurs s'entendent sur les caractéristiques des personnes ayant une déficience intellectuelle. Ces personnes forment un groupe hétérogène dont les capacités et les besoins varient selon l'ampleur de leur retard mental, leur âge chronologique ou les difficultés particulières qu'elles rencontrent.

Les capacités des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde peuvent se développer dans la mesure où les intervenants du milieu scolaire privilégient une approche pédagogique individualisée et ont recours à des stratégies éducatives qui tiennent compte du rythme de chaque élève et des processus mentaux auxquels il a accès.

---

10 Association américaine sur le retard mental, *Retard mental : définition, classification et système de soutien*, Behaviora, traduit de l'américain sous la direction de Diane Morin, 2003.

11 Plusieurs appellations sont encore utilisées dans le monde pour désigner ces personnes. Au Québec, le terme usuel est « déficience intellectuelle ». Dans ce programme, ce terme sera donc utilisé pour désigner ce que l'Association appelle « retard mental ». Voir : Ordre des psychologues du Québec, *Lignes directrices pour l'évaluation du retard mental*, 2007, p. 6.

La motricité : capacités et besoins

La composante psychomotrice est omniprésente dans l'exécution des tâches quotidiennes les plus élémentaires. La capacité de percevoir l'environnement et d'agir sur lui fait partie intégrante de la dynamique d'apprentissage de l'intelligence sensorimotrice. Elle constitue l'outil de base dans le développement des connaissances. L'enfant perçoit les objets et agit sur eux. Ces actions sont la manifestation concrète du décodage et de l'organisation de l'information reçue.

Les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde sont capables de pointer des objets ou des personnes, de manipuler des objets, de réagir à divers stimuli visuels, tactiles, auditifs, olfactifs ou kinesthésiques, de se déplacer, de coordonner des actions et d'imiter des actions motrices. Cependant, des troubles spécifiques d'origine neurologique ou génétique sont fréquemment observés chez eux. Cela peut se traduire par des limitations motrices plus importantes, par des déficiences sensorielles ou par une santé physique précaire qui limite leur développement.

Pour développer leurs capacités et accomplir les activités essentielles au maintien de la vie, les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde ont besoin d'un enseignement individualisé et d'interventions soutenues, d'une organisation de l'environnement et du soutien d'un adulte. Lorsque l'élève présente des limitations motrices importantes, des déficiences sensorielles ou une santé précaire, ces besoins augmentent et peuvent même requérir des exercices ou des soins thérapeutiques particuliers.

Besoins de l'élève pour une maximisation du développement de ses capacités physiques et sensorielles

Enseignement individualisé et interventions soutenues

- Activités d'entraînement à l'alimentation, à la propreté, aux déplacements, à l'habillage et au déshabillage
- Activités d'entraînement à l'utilisation d'aides techniques qui pallient les limitations occasionnées par les déficiences sensorielles ou motrices

Exercices et soins thérapeutiques

- Fréquents changements de position pour favoriser sa respiration et son confort et lui permettre d'interagir avec l'environnement
- Exercices de renforcement musculaire ou de diminution de la tension musculaire
- Suivi des recommandations des spécialistes de la rééducation physique
- Vérification régulière des orthèses, des sièges de posture, etc., pour assurer son bien-être et son confort

Organisation de l'environnement

- Aménagement facilitant l'utilisation des aides techniques à la mobilité, à la posture ou à la perception sensorielle (visuelle ou auditive)

Soutien d'un adulte

- Assistance dans la satisfaction de ses besoins primaires (manger, boire, se laver les mains, etc.)
- Assistance dans l'exécution de certains mouvements
- Assistance dans ses déplacements
- Accompagnement pour l'amener à signaler des situations de confort ou d'inconfort

L'affectivité : capacités et besoins

Sur le plan de l'affectivité, les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde présentent des besoins, des émotions et des motivations qui leur sont propres. Il est par conséquent important d'accorder une attention particulière aux dimensions émotionnelles et motivationnelles. Longtemps, nous avons fait abstraction des émotions que peuvent ressentir ces jeunes ; il existe d'ailleurs peu d'études sur ce sujet. Pourtant, ils peuvent éprouver la plupart des émotions, même s'ils les expriment à leur façon.

Les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde vivent des stress émotionnels particulièrement importants à cause du peu de maîtrise qu'ils ont sur leur vie et du fait qu'ils sont souvent en situation d'échec par rapport aux attentes de l'entourage. Trop souvent, les adultes oublient de vérifier l'incidence émotionnelle et motivationnelle de leurs décisions sur eux. Ces élèves ont aussi une vie affective et sexuelle. Ils ressentent des émotions et des pulsions, qu'ils extériorisent souvent de façon inappropriée. Le milieu réagit habituellement en mettant l'accent sur la maîtrise du comportement sans chercher à comprendre l'affect qui est à sa source. Nous avons tendance à oublier que les émotions ne naissent pas accidentellement, qu'elles sont toujours rattachées à une sensation, à une personne, à une situation ou à un objet précis. Des difficultés perceptuelles, des attitudes et des réactions inopportunes des proches ainsi que des interventions visant uniquement à éliminer les comportements sociaux inappropriés peuvent ralentir le développement affectif de ces jeunes[12].

Pour réussir à diversifier leurs champs d'intérêt et apprendre à reconnaître, à distinguer et à exprimer leurs besoins et leurs émotions, ces élèves ont besoin d'une organisation de l'environnement, d'un enseignement individualisé et d'interventions soutenues. C'est ainsi qu'ils parviennent à se développer le plus harmonieusement possible sur le plan affectif.

Besoins de l'élève pour une maximisation du développement de ses capacités affectives

Enseignement individualisé et interventions soutenues

- Pour l'aider à adopter des stratégies appropriées à l'expression de ses émotions ou de ses pulsions
- Pour qu'il fasse un lien entre ses émotions et leurs expressions
- Pour lui permettre de diversifier ses champs d'intérêt

Organisation de l'environnement

- Pour permettre l'utilisation d'aides techniques qui facilitent l'expression d'émotions

12 James R. CORCORAN, « Affect Abilities Training: A Competency Based Method for Counselling Persons with Mental Retardation », *Journal of Career Education*, juin 1982, p. 301-311.

Le fonctionnement intellectuel : capacités et besoins

La déficience intellectuelle se définit notamment par un déficit dans le fonctionnement intellectuel. Les déficits de fonctionnement sont diffus et se manifestent à des degrés variables selon la sévérité de l'atteinte dans les divers domaines du développement, dont le domaine cognitif. L'évaluation du développement cognitif des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde les situe à la période qui correspond principalement à l'intelligence sensorimotrice. Cette période correspond principalement à l'intelligence sensorimotrice. D'autres caractéristiques cognitives sont rapportées, notamment sur le plan de l'attention, de la mémoire et de la régulation[13].

L'intelligence sensorimotrice peut être définie comme « une intelligence pratique liée à l'action[14] », en ce sens que « ce sont ces actions qui permettent à l'enfant de construire et de structurer progressivement le réel[15] ». L'enfant acquiert la notion de la permanence de l'objet ainsi qu'une certaine conception de l'espace et du temps, et il établit des liens de causalité. Il commence à imiter des actions motrices et à raisonner en action. Une brève description des différents stades du développement cognitif est présentée à l'annexe I. Il faudra toutefois veiller à en faire une interprétation nuancée pour les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. En effet, la présence de déficits associés[16] chez certains de ces élèves limite leurs possibilités d'interaction avec l'environnement.

Les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde peuvent se situer à l'un ou à l'autre des six stades du développement de l'intelligence sensorimotrice[17]. À des périodes données de leur développement, il est possible qu'ils aient à apprendre des conduites relevant de deux stades, par exemple transférer un objet d'une main à l'autre (stade 2 de l'intelligence sensorimotrice, voir l'annexe II) et placer de petits objets dans un contenant (stade 5 de l'intelligence sensorimotrice, voir l'annexe II). Bien que la majorité d'entre eux se situent au niveau de l'intelligence sensorimotrice, certains, parmi les plus âgés et sans troubles associés, peuvent présenter des comportements allant au-delà de ce que permet cette intelligence si des interventions soutenues et variées sont réalisées.

13 Carmen DIONNE et autres, « Le retard du développement intellectuel », dans Habimana, E., L. Éthier, D. Petot et M. Tousignant, *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1999, p. 317-342.

14 Virginie LAVAL, *La psychologie du développement : modèles et méthodes*, Paris, Éditions Armand Colin, 2002, p. 18.

15 Ibid.

16 Les déficits associés peuvent être des limitations motrices importantes, des déficiences sensorielles ou des problèmes de santé physique importants.

17 Les travaux d'Inhelder et ceux de Zigler ont démontré que les enfants ayant une déficience intellectuelle passaient par les mêmes périodes ou stades du développement cognitif que les autres enfants. Cependant, leur progression s'effectue à un rythme plus lent et elle plafonne plus rapidement. Voir Marc J. TASSÉ et Diane MORIN, *La déficience intellectuelle*, Boucherville, Gaëtan Morin, 2003, p. 337.

Pour maximiser le développement de son potentiel cognitif, l'élève a besoin d'un enseignement individualisé, d'un environnement aménagé en fonction de sa capacité à interagir ainsi que du soutien d'un adulte. En outre, l'ensemble des activités éducatives doit accorder une grande place à la manipulation, à l'exploration et à l'expérimentation. C'est en effet par le recours à de telles stratégies et par l'interaction avec son environnement qu'il pourra acquérir de nouvelles connaissances.

Besoins de l'élève pour une maximisation du développement de ses capacités cognitives

Enseignement individualisé et interventions soutenues

- Tenant compte des capacités intellectuelles de chacun
- Proposant des apprentissages ayant des retombées utiles et fonctionnelles
- Proposant des situations d'apprentissage qui lui permettent d'utiliser des stratégies telles que l'exploration, la manipulation, l'expérimentation, la discrimination ainsi que des exercices d'association

Organisation de l'environnement

- Riche en stimulations variées et signifiantes
- Structuré et stable pour faciliter la perception et la discrimination des stimuli pertinents
- Structuré de manière à lui permettre de faire des choix et d'exercer une certaine maîtrise sur les objets
- Permettant l'utilisation des aides techniques qui facilitent l'interaction avec son environnement

Soutien d'un adulte

- Pour l'aider à gérer son attention
- Pour l'aider dans l'organisation de ses jeux ou de ses activités
- Pour soutenir sa motivation dans la poursuite de sa tâche
- Comportant une rétroaction systématique et immédiate en cours d'action

La communication : capacités et besoins

Chez la majorité des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde, les fonctions communicatives sont peu développées ; ils ont besoin d'un environnement social stimulant pour parvenir à communiquer. Ils n'utilisent pas nécessairement la parole pour s'exprimer, la plupart ayant recours à des sons, des mots, des objets, des gestes naturels ou des images. Il faut en outre les amener à comprendre les aspects interactifs de la communication et à distinguer le rôle d'émetteur de celui de récepteur.

Avec leur intelligence sensorimotrice, ils sont capables de produire ou d'imiter des sons, des mots et des gestes. Ils sont également capables de comprendre des messages verbaux simples et de prendre leur tour de rôle dans l'échange communicatif. Ces capacités sont essentielles pour communiquer efficacement avec les autres.

Le développement des capacités communicatives chez les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde est facilité dans la mesure où les personnes de leur entourage utilisent toutes les occasions qu'offrent les activités de la vie quotidienne pour communiquer avec eux et qu'elles leur donnent la possibilité d'utiliser des moyens efficaces de communication.

Besoins de l'élève pour une maximisation du développement de ses capacités de communication

Enseignement individualisé et interventions soutenues

- Mode de communication adapté à ses capacités physiques, sensorielles et cognitives (par exemple, recours à des aides techniques telles que des systèmes pictographiques, gestuels et tactiles, des représentations d'objets, des photos ou des gestes naturels)
- Activités d'appropriation de moyens efficaces de communication
- Planification d'activités dans lesquelles il joue un rôle actif comme émetteur ou récepteur

Organisation de l'environnement

- Aménagé de manière à lui permettre de communiquer le plus souvent possible
- Aménagé de manière à lui permettre d'accéder facilement à différents moyens de communication
- Aménagé de façon à lui donner des motifs de communiquer
- Lui permettant d'utiliser des éléments du contexte pour l'aider à comprendre

La socialisation : capacités et besoins

Le développement social et les capacités sociales des personnes ayant une déficience intellectuelle sont des sujets peu abordés dans la littérature, même si l'intégration sociale de ces personnes est abondamment documentée, notamment sous l'angle des droits et de la nature ou de l'organisation des services.

La façon dont les enfants interagissent avec les autres est liée à leur développement cognitif. Pour les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde, ce développement se situe sur le plan de l'intelligence sensorimotrice. Ainsi, ils sont capables d'entrer en relation avec les autres, de participer à un jeu, de suivre les règles simples d'un jeu ou de la vie de groupe et de manifester de l'intérêt pour une activité de groupe. Pour développer de nouvelles habiletés sociales ou modifier des comportements sociaux inappropriés, il leur faut beaucoup de temps, des démonstrations répétées et de nombreuses occasions de manifester les comportements désirés.

Besoins de l'élève pour une maximisation du développement de ses capacités sociales

Enseignement individualisé et interventions soutenues

- Activités permettant l'acquisition de nouvelles habiletés sociales
- Situations de mise en pratique destinées à consolider les habiletés sociales acquises
- Occasions permettant d'utiliser, avec des pairs ou des adultes, des habiletés sociales acquises dans différentes situations de la vie quotidienne
- Interventions permettant de modifier des comportements sociaux inappropriés

Des services appropriés aux besoins des élèves

Pour respecter les orientations du présent programme, l'école doit proposer aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde des services spécialisés et diversifiés sur le plan éducatif, médical et de la réadaptation physique. Différents de ceux qui sont habituellement assurés en milieu scolaire, ces services, qui se rapportent à l'éducation, au bien-être et aux soins, témoignent de la spécificité des besoins de ces élèves. Ils sont habituellement offerts conjointement par le réseau de l'éducation et le réseau de la santé et des services sociaux. Leur encadrement est défini dans une entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation intitulée *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*[18].

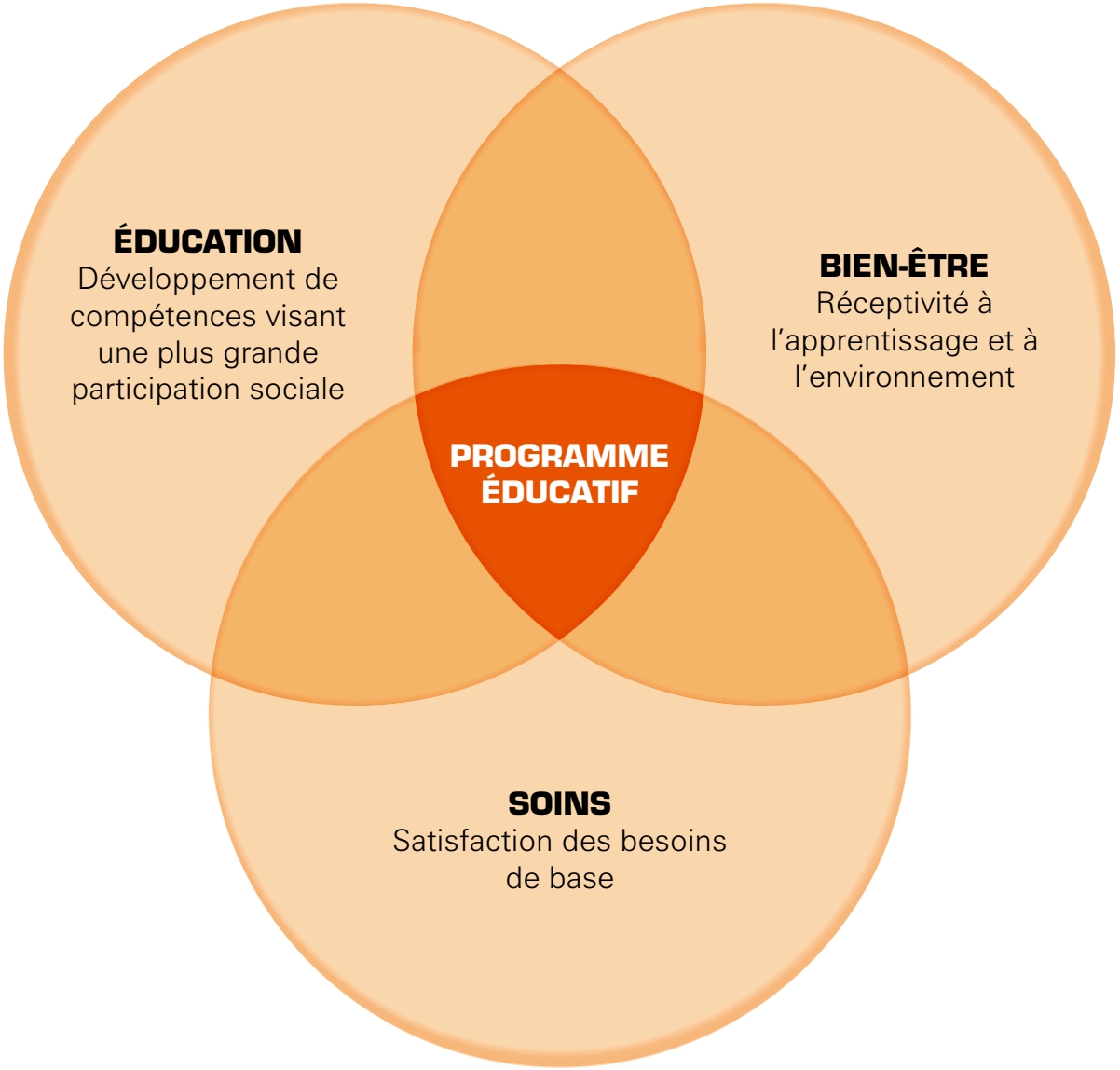
Complémentaires et indissociables, ces services ne sont pas hiérarchisés et l'élève en aura besoin tout au long de son cheminement scolaire. Les parents, les enseignants, les professionnels de l'éducation et de la santé, le personnel de soutien et les directions d'école sont des acteurs de tout premier plan. C'est par l'union de leurs forces et le partage de leurs compétences au sein du plan d'intervention qu'ils peuvent véritablement organiser une structure de services apte à répondre à l'ensemble des besoins de l'élève. C'est à l'enseignant, cependant, qu'il revient de planifier et d'organiser les situations d'apprentissage et d'évaluation.

Les services liés au bien-être permettent de rendre l'élève plus réceptif aux apprentissages et à son environnement en le plaçant dans les meilleures conditions possibles. Chez les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde, les problèmes en matière de santé et de bien-être sont nombreux. Plusieurs d'entre eux présentent des limitations motrices importantes, des déficiences sensorielles et une santé physique ou mentale plus ou moins précaire. L'école doit être sensible à ces problèmes et les intervenants scolaires doivent leur assurer un environnement favorable à l'épanouissement de leur santé. À cette fin, il faut les amener à profiter de toutes les occasions qui leur sont offertes de bouger tout en leur assurant confort et sécurité. Il s'agit d'une responsabilité collective qui fait appel aux actions concertées non seulement des intervenants scolaires, mais également de l'élève lui-même, de ses parents et des professionnels de la santé.

Les services rattachés aux soins ont pour objet de satisfaire les besoins de base des élèves en matière d'hygiène, d'alimentation et d'habillage, et d'appliquer, si nécessaire, des protocoles médicaux. En plus de contribuer à leur bien-être, ils offrent un contexte privilégié pour le développement et l'exercice des compétences. Ils sont rendus par le personnel des services complémentaires en collaboration avec les parents et les autres partenaires. Les priorités d'intervention sont fonction de la nature, de la fréquence et de l'intensité des besoins de chacun. Il importe donc que les multiples acteurs de la communauté éducative demeurent attentifs aux changements observés chez l'élève pour être en mesure d'ajuster son plan d'intervention.

18 Québec, ministère de l'Éducation et ministère de la Santé et des Services sociaux, *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, Québec, 2003, 34 p.

FIGURE 1
Complémentarité des services



Des pratiques à adopter

Des stratégies éducatives efficaces

L'enseignant doit privilégier des périodes d'enseignement individualisées ainsi que des activités d'entraînement répétées pour répondre aux besoins de l'élève. De plus, une étude empirique, effectuée auprès d'intervenants possédant une grande expérience de l'enseignement avec des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde, a fait ressortir un certain nombre de principes et de stratégies qui permettent d'optimiser le développement de ces élèves[19]. Les éléments retenus de cette étude portent sur les stratégies éducatives. Elles sont présentées à la lumière des connaissances actuelles sur le développement de compétences. Le tableau 1 présente ces stratégies.

19 Jacques LEMAY, *Principes fondamentaux de l'action éducative auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle profonde et multi-handicapés*, Service régional de soutien et d'expertise en déficience intellectuelle, Québec, 2001, 100 p.

TABLEAU 1 – Synthèse des stratégies éducatives à utiliser auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde

Utiliser des contextes d'apprentissage signifiants

- Proposer des tâches ayant des retombées utiles et fonctionnelles
- Tenir compte des domaines d'intérêt de l'élève
- Exploiter les activités de la vie quotidienne
- Fournir à l'élève des indices favorisant le rappel des connaissances antérieures
- Informer l'élève des résultats attendus

Moduler la complexité des tâches

- Départager l'information essentielle de l'information accessoire
- Mettre en évidence les indices pertinents pour la tâche
- Organiser la tâche de manière séquentielle
- Aider l'élève à établir des liens entre les étapes de la tâche
- Réduire les obstacles physiques à la réalisation de la tâche
- Réduire la longueur ou la durée de la tâche

Attirer et maintenir l'attention

- Utiliser un matériel motivant et attrayant
- Éliminer, en totalité ou en partie, les stimuli non pertinents
- Utiliser des mots signaux et des gestes
- Placer l'élève de façon à favoriser le contact visuel avec l'intervenant

Soutenir la motivation

- Souligner les progrès et les réussites
- Féliciter l'élève pour ses efforts
- Encourager constamment l'élève par des rétroactions ou des récompenses

Consolider les apprentissages

- Proposer des occasions de mise en pratique
- Diminuer l'accompagnement au profit d'une plus grande prise en charge de l'apprentissage par l'élève
- Utiliser des indices similaires d'une situation à l'autre
- Utiliser des situations similaires

Privilégier le circuit visuel

- Amplifier les indices pertinents
- Mettre en évidence l'information importante
- Aménager la classe de manière à faciliter la prise d'informations par l'élève lors des activités
- Se placer de manière à faciliter le contact visuel avec l'élève

Faciliter le transfert des apprentissages

- Varier les éléments d'un contexte d'apprentissage
- Varier et multiplier les occasions de mise en pratique à l'école
- Faire une démonstration
- Guider l'élève physiquement
- Guider l'élève verbalement
- Estomper la guidance
- Préciser ou rappeler l'objectif de l'activité
- Organiser l'activité ou inciter l'élève à la planifier
- Renforcer l'élève dans ses réussites
- Être attentif aux demandes de l'élève et y répondre

Utiliser des contextes d'apprentissage signifiants

Les contextes d'apprentissage sont porteurs de sens lorsque les activités qui s'y déroulent correspondent à un contexte réel et lorsque ces activités peuvent être réutilisées par l'élève dans la classe ou hors de la classe. Les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde sont généralement peu motivés ou font preuve d'une motivation très spécifique[20]. Il est d'autant plus important de faire appel à des contextes d'apprentissage signifiants pour soutenir leur motivation, car leurs capacités cognitives ne leur permettent pas de recourir efficacement à des stratégies métacognitives pour faire le point sur ce qu'ils ont appris. De tels contextes facilitent en effet le rappel des connaissances antérieures.

Pour ces raisons, le personnel enseignant doit choisir des contextes qui, d'une part, correspondent aux centres d'intérêt de l'élève et, d'autre part, visent des retombées qui lui sont utiles et fonctionnelles. L'exploitation des activités de la vie quotidienne fournit à cet égard de nombreuses occasions de rendre l'apprentissage signifiant. Il peut également placer l'élève dans une variété de situations d'apprentissage semblables, de façon à l'amener à établir des liens significatifs entre ce qu'il connaît et ce qui est demandé dans la nouvelle situation. Il peut aussi lui fournir une image du résultat final et illustrer les étapes de la démarche pour maintenir son intérêt et faciliter le rappel de ses connaissances.

Moduler la complexité des tâches

Moduler la complexité des tâches consiste à les ajuster aux conditions du moment, aux circonstances ou aux caractéristiques particulières d'un élève pour l'aider à atteindre son but. Un tel ajustement met l'objet d'apprentissage à sa portée.

Les personnes ayant une déficience intellectuelle profonde parviennent difficilement à traiter l'information. Des études[21] ont mis en évidence que ces personnes repèrent moins bien les indices et avec moins d'exactitude que les autres enfants, qu'elles prennent plus de temps pour encoder l'information et qu'elles le font avec moins de précision. Ainsi, la complexité d'une situation qui comporte plusieurs renseignements de pertinence variable ou une séquence comportant plusieurs étapes risque de compromettre l'apprentissage. Outre des limitations relatives au traitement de l'information, certains élèves éprouvent aussi des difficultés sur le plan de la motricité ; ces difficultés augmentent pour eux le degré de complexité de certaines tâches.

Pour ces raisons, il importe que le personnel enseignant départage l'information essentielle de celle qui est accessoire et qu'il mette en évidence les indices de la tâche à accomplir. Il peut également organiser la tâche en présentant les étapes de manière séquentielle et en mettant en évidence les liens entre chaque étape. Au besoin, il peut aussi réduire les obstacles physiques à la réalisation de la tâche ou en diminuer la longueur et la quantité. Toutefois, moduler la complexité de la tâche ne veut pas dire qu'il faut la dénaturer jusqu'à un point où l'élève ne pourrait être fonctionnel dans un contexte habituel d'utilisation.

Attirer et maintenir l'attention

L'attention est un mécanisme cognitif qui permet de traiter et de gérer l'information. Lorsque l'attention est maintenue, elle permet à l'élève de se concentrer sur une tâche et de la terminer dans un délai raisonnable en dépit des distractions.

L'élève ayant une déficience intellectuelle profonde présente des difficultés d'attention. L'effort cognitif qu'exige une attention soutenue, même en présence d'information signifiante, représente un défi. Il lui est difficile de fixer son attention ou de la ramener spontanément à l'objet d'apprentissage lorsqu'il est distrait par un élément de l'environnement ou une sensation interne.

Pour ces raisons, le personnel enseignant doit choisir du matériel signifiant et une présentation attrayante. Il peut également supprimer un certain nombre de stimuli indésirables, employer des mots signaux tels que « Attention ! », « Regardez bien ! » ou « Prêts ? » ou même changer de ton, accélérer ou ralentir son débit et ajouter de l'intensité à son message verbal par son expression et ses gestes. Il doit aussi s'assurer que

20 Carmen DIONNE et autres, « Le retard du développement intellectuel », dans Habimana, E., L. Éthier, D. Petot et M. Tousignant, *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1999, p. 333.

21 Norman BRAY et autres, *Mental Retardation and Cognitive Competencies*, Laboratoire de développement cognitif, Université de l'Alabama, 2003, 8 p.

la position de l'élève lui permet d'établir et de maintenir le contact visuel avec l'objet, le matériel ou l'intervenant. Sans le soutien de l'enseignant, l'élève risque de diriger son attention vers d'autres stimuli et de se désintéresser de la tâche proposée.

Soutenir la motivation

La motivation est définie comme l'intérêt d'une personne pour l'action. Elle est intrinsèque lorsque la tâche ou l'activité est réalisée pour le plaisir et la satisfaction qu'on en retire. Elle est dite extrinsèque quand elle est provoquée par des facteurs extérieurs à l'élève, comme le renforcement social, la rétroaction ou les récompenses. La motivation se construit à partir des expériences, des réussites et des échecs vécus par l'élève. Pour l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde, la motivation liée à l'apprentissage est en grande partie extrinsèque. Elle se traduira par l'engagement, la participation et la persévérance de l'élève dans l'accomplissement d'une tâche. Elle sera en grande partie tributaire de l'habileté de l'enseignant à reconnaître le moindre progrès accompli par l'enfant et à lui témoigner son appréciation.

La réussite est le meilleur agent de renforcement et l'élève a besoin que lui soient confirmés ses succès et ses progrès. Il appartient au personnel enseignant de l'aider à construire sa motivation en reconnaissant le moindre progrès accompli et en lui témoignant son appréciation. Des rétroactions qui permettent de confirmer à l'élève l'exactitude d'une réponse, de l'encourager et de le féliciter doivent faire partie intégrante de l'acte d'enseignement. Plus il verra ses réussites confirmées et recevra des manifestations d'encouragement, plus il acceptera volontiers de participer aux tâches proposées et persistera dans leur achèvement. Un encouragement verbal, un clin d'œil ou un sourire sont des moyens faciles de construire et de soutenir la motivation de l'élève. Ces gestes prennent encore plus de signification lorsqu'ils s'accompagnent d'explications.

Consolider les apprentissages

Un apprentissage doit être maîtrisé et évocable pour être facilement réutilisé. Il doit donc être consolidé. L'élève ayant une déficience intellectuelle profonde a des difficultés à emmagasiner l'information[22]. L'exercice répété d'une habileté est donc essentiel à sa consolidation et à son maintien. À chaque répétition, il doit être invité à exercer un contrôle conscient sur ce qu'il fait pour apprendre.

Pour ces raisons, l'enseignant doit proposer à l'élève de multiples occasions de s'entraîner à l'exercice de certaines habiletés spécifiques, par exemple répéter les étapes de mise en fonction d'un four à micro-ondes, s'exercer à se déplacer avec son fauteuil roulant et refaire chacune des étapes d'utilisation de son cahier de communication. C'est grâce à une pratique répétée que les habiletés peuvent être bien maîtrisées et se transformer en automatismes qui soutiennent le développement des compétences.

L'enseignant doit également utiliser des stimuli ayant des formes et des significations stables en veillant, par exemple, à former les lettres et à représenter les formes toujours de la même manière, et à utiliser chaque fois le même mot pour désigner la même réalité. Des photos, des pictogrammes et des images peuvent aussi servir à rappeler aux élèves ce qu'ils ont déjà fait ou appris. De plus, l'enseignant peut recourir tantôt à des contextes semblables, tantôt à de nouveaux contextes ayant des éléments communs avec un contexte d'apprentissage connu. Les occasions d'amener les élèves à utiliser leurs connaissances doivent être nombreuses et variées.

22 Norman BRAY et autres, *Mental Retardation and Cognitive Competencies*, Laboratoire de développement cognitif, Université de l'Alabama, 2003, 8 p.

Privilégier le circuit visuel

En situation d'apprentissage, les récepteurs sensoriels jouent un rôle de premier plan. En effet, c'est d'abord par les sens que passe la connaissance. Les récepteurs sensoriels peuvent être visuels, auditifs, olfactifs, kinesthésiques ou tactiles. Ils permettent à l'élève d'établir un premier contact avec les éléments de la situation d'apprentissage, à partir duquel il pourra leur donner un sens et en apprécier l'intérêt. Plus le déficit intellectuel est important, plus l'élève aura tendance à s'en remettre aux différents récepteurs sensoriels comme source d'information sur le monde qui l'entoure. Sentir les objets, les porter à sa bouche, les toucher, les regarder et les frapper sont pour lui autant de façons d'explorer l'environnement et d'entrer en relation avec lui.

Bien qu'il soit souhaitable que tous les sens soient mis à contribution, certains sont sollicités plus que d'autres à l'école. L'élève ayant une déficience intellectuelle profonde est habituellement porté à utiliser davantage le circuit visuel pour entrer en relation avec son environnement[23].

Pour ces raisons, le personnel enseignant doit amplifier ou mettre en évidence les indices pertinents d'un objet ou d'une situation en utilisant les contrastes entre la figure et le fond, le grossissement ou l'agrandissement. Il peut également exagérer les mouvements et les mimiques au cours de démonstrations ou encore aménager la classe de manière que l'élève soit capable de voir l'information visuelle relative à ce qui doit être fait. Par exemple, afficher les consignes pictographiques ou les placer dans le champ visuel de l'élève sont autant d'actions concrètes propres à cette stratégie. L'importance à accorder au circuit visuel ne doit cependant pas amener les enseignants à ignorer les autres récepteurs sensoriels dans l'apprentissage.

23 Toutefois, avec les élèves ayant une déficience visuelle associée à leur déficience intellectuelle, il faut privilégier les autres sens.

Faciliter le transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages fait référence à la capacité d'utiliser dans une situation une habileté acquise dans une autre. Après avoir vérifié si un apprentissage est consolidé, les enseignants doivent amener les élèves à l'utiliser dans d'autres contextes.

Le transfert se distingue toutefois de la simple application et fait appel aux capacités d'ajustement ou d'adaptation à une situation nouvelle. Des études ont démontré la pertinence d'utiliser des stratégies éducatives hétérorégulatrices lorsque de jeunes enfants sont en situation d'apprentissage[24]. En voici quelques exemples : éviter les distractions, préciser les buts et mettre à la disposition des enfants des moyens concrets de réaliser la tâche, moduler la difficulté de la tâche en fonction du succès de l'enfant (offrir plus de soutien après un échec et diminuer le soutien après une réussite), laisser de plus en plus la responsabilité à l'enfant de réaliser la tâche et l'encourager dans ses efforts et ses réussites.

Les élèves dont l'intelligence se situe au niveau sensorimoteur s'ajustent en agissant sur les objets avec le soutien de l'adulte ou d'un camarade[25]. Ainsi, l'aide apportée par l'enseignant doit être interactive et peut prendre la forme de guidance directe[26], d'attention conjointe[27], de demandes verbales ou de gestuelles, de tours de rôles ou de réponses aux demandes d'aide de l'élève. Avec l'aide de l'enseignant, l'élève est amené à réfléchir en action et à s'ajuster à la situation. À mesure qu'il est plus habile et qu'il fait preuve de plus d'initiative dans l'exécution d'une tâche, le rôle de guide du personnel enseignant s'atténue. Cependant, même si l'élève réussit, il est nécessaire de lui redonner occasionnellement du soutien.

24 Nathalie NADER-GROSBOIS, *Régulation, autorégulation, dysrégulation*, Mardaga, Belgique, 2007, p. 103.

25 *Ibid.*

26 La *guidance directe* consiste à aider physiquement l'élève dans l'exécution d'une tâche.

27 L'*attention conjointe* signifie que l'enfant montre des objets du doigt aux personnes qui l'entourent pour attirer leur attention. Il vérifie si leur regard va dans la même direction que le sien. La plupart du temps, les personnes réagissent en montrant qu'elles ont compris. Nous faisons attention ensemble à la même chose.

L'évaluation

L'orientation fondamentale de la Politique de l'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves* s'énonce comme suit :

> « Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance[28]. »

C'est dans cette optique qu'est abordée l'évaluation des apprentissages des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. La définition de l'évaluation des apprentissages énoncée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans la Politique d'évaluation des apprentissages est la suivante : « processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives[29] ». Cette définition s'applique aussi à l'évaluation des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Dans leur cas, c'est à partir d'activités de la vie quotidienne, de jeux ou d'autres activités structurées que les enseignants recueilleront l'information devant leur permettre, d'une part, d'adapter leur intervention pédagogique pour favoriser le développement des compétences visées par le programme et, d'autre part, de porter un jugement sur le degré de développement de chaque compétence.

Les fonctions de l'évaluation

Selon la Politique d'évaluation des apprentissages[30], les fonctions de l'évaluation sont l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences.

Aide à l'apprentissage

Dans sa fonction d'aide à l'apprentissage, l'évaluation permet à l'enseignant de vérifier où se situent les élèves par rapport aux apprentissages prévus, et si son intervention pédagogique produit les effets escomptés. Elle lui permet également d'ajuster sa démarche pédagogique en fonction des caractéristiques de chacun.

Reconnaissance des compétences

Dans sa fonction de reconnaissance des compétences, l'évaluation permet de rendre compte du degré de développement des compétences. À des moments prédéterminés dans le parcours de l'élève, l'enseignant dresse le bilan des acquis de l'élève en tenant compte de l'information pertinente recueillie et interprétée à la lumière des critères d'évaluation du programme éducatif et des échelles des niveaux de compétence.

Le processus d'évaluation

La démarche d'évaluation comprend cinq étapes : la planification de l'évaluation, la prise de l'information et son interprétation, le jugement, la décision et la communication[31].

Même si le processus d'évaluation comporte cinq étapes bien définies, il ne faut pas en conclure qu'il est rigide et linéaire. Il est possible de franchir séquentiellement quelques étapes, puis de revenir à l'une d'entre elles pour la compléter et de poursuivre ensuite la démarche jusqu'au bout. La démarche d'évaluation est illustrée par la figure 2 dans la page qui suit.

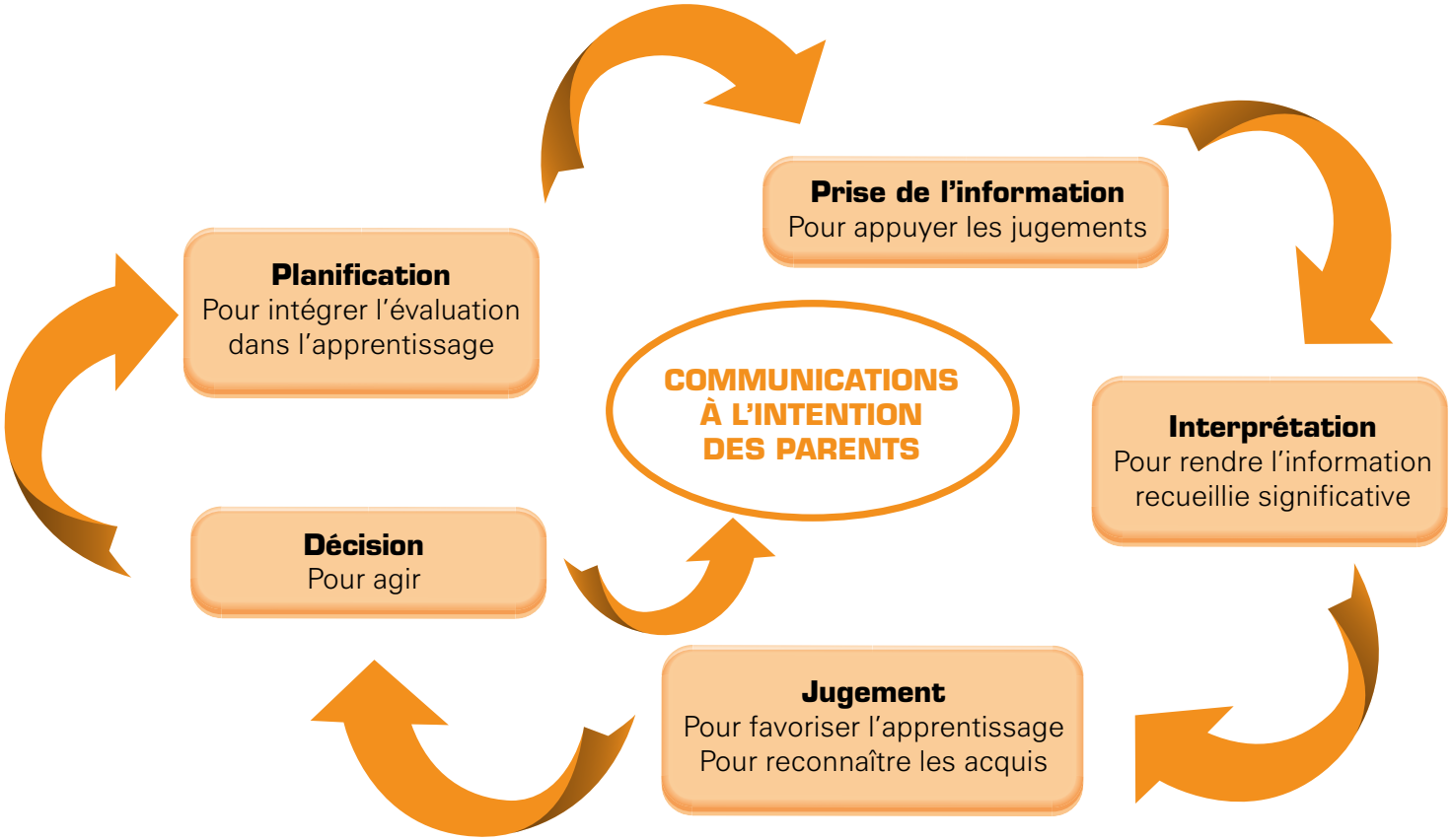
28 Québec, ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 1999, p. 17.

29 Québec, ministère de l'Éducation, *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, 2003, p. 3.

30 *Ibid.*, p. 30.

31 *Ibid.*, p. 32-33.

FIGURE 2
Démarche d'évaluation



Les outils d'évaluation

Le cadre de référence relatif à l'évaluation des apprentissages reconnaît « trois types d'outils : les outils pour la prise de l'information, les outils de consignation et les outils servant à l'interprétation[32] ».

Outils de prise d'information

a) La grille d'observation

La grille d'observation permet au personnel enseignant de relever les particularités d'une action, d'une production ou d'un processus à partir d'une liste d'éléments à observer et selon un mode d'enregistrement de ces éléments. Elle lui permet également de noter de l'information sur les comportements de l'élève dans diverses situations.

b) La liste de vérification

La liste de vérification est en quelque sorte un aide-mémoire composé d'une suite d'éléments à vérifier au moment où l'élève réalise une action ou une séquence d'actions. Elle peut aussi comporter une série de qualités et de caractéristiques rattachées à un objet d'évaluation. Elle permet au personnel enseignant de noter la présence ou l'absence d'un élément, mais sans se prononcer sur sa qualité ou sa fréquence.

Outils de consignation de l'information

a) Le journal de bord de l'enseignant

Le journal de bord est un document dans lequel le personnel enseignant note chaque jour de l'information ou des observations sur un ou plusieurs élèves ainsi que des données sur des activités et leur contexte. Il sert à inscrire toute information jugée pertinente. Cet outil est utile seulement s'il est rempli de façon continue.

b) Le dossier anecdotique

Le dossier anecdotique comporte une brève description des faits observés dans une situation à laquelle est associé un élève ou dans laquelle des éléments sont rattachés à une de ses difficultés particulières. L'enregistrement de ces faits ou de ces éléments permet au personnel enseignant d'analyser plus objectivement la situation ou la difficulté de l'élève. Le dossier anecdotique se distingue du journal de bord en ce qu'il fait davantage référence à des situations ciblées et qu'il est souvent utilisé pour les élèves ayant des problèmes particuliers d'apprentissage ou de comportement.

c) Le portfolio

Le portfolio, également appelé « dossier d'apprentissage », est un recueil des productions de l'élève qui rend compte de l'évolution de ses compétences. Le personnel enseignant compose le portfolio de l'élève en y ajoutant régulièrement, outre des réalisations de ce dernier, des commentaires sur ses efforts et ses progrès. Le portfolio permet ainsi de conserver des traces des productions et de la progression de l'élève et il favorise les échanges avec les parents.

Outils d'interprétation de l'information

Selon le cadre de référence utilisé pour l'évaluation des apprentissages, c'est à l'aide des échelles des niveaux de compétence que le personnel enseignant interprète l'information. Ces échelles, qui sont mises à la disposition des milieux scolaires pour les aider dans l'évaluation des apprentissages, sont conçues en tenant compte de l'hétérogénéité des capacités des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde[33].

L'interprétation de l'information s'effectue en fonction des critères d'évaluation énoncés pour chaque compétence. Chaque critère est précisé par des éléments observables qui informeront sur le développement des compétences à des moments prédéterminés tout au long du parcours scolaire, c'est-à-dire entre l'âge de 4 et de 21 ans.

32 Québec, ministère de l'Éducation, *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*, Québec, 2002, p. 27.

33 Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Les échelles des niveaux de compétence, Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde, Québec, 2011, 15 p.

Les communications à l'intention des parents

Bulletin scolaire et reconnaissance des compétences

Le bulletin scolaire permet de communiquer officiellement avec les parents à la fréquence prescrite par le Régime pédagogique. Il permet d'indiquer la progression de l'élève au regard des compétences ayant fait l'objet d'un apprentissage. À des périodes prédéterminées et en collaboration avec les autres intervenants scolaires, l'enseignant dresse le bilan des acquis au regard des attentes du Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde.

Autres outils

En raison des caractéristiques des élèves en cause, il est particulièrement important d'utiliser d'autres moyens de communiquer avec les parents : agenda scolaire, carnet, rencontres, appels téléphoniques, etc. Ces échanges entre les enseignants et les parents aident à mieux comprendre certaines situations vécues par l'élève, tant à la maison qu'à l'école. Ils permettent aux enseignants d'adapter leurs interventions et aux parents de mettre à profit les apprentissages de leurs enfants.

Objectif du programme

Ce programme vise à préparer les élèves de 4 à 21 ans ayant une déficience intellectuelle profonde à développer des compétences leur permettant de prendre part aux activités réalisées dans leur famille, à l'école ou dans la communauté et à en tirer profit. Cet objectif se situe dans le courant actuel de pensée de la société québécoise, qui préconise une plus grande participation sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle.

Un programme par compétences

Le programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde est un programme par compétences conçu en fonction des caractéristiques et des besoins de ces élèves.

Ainsi, pour l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde, être compétent **c'est être capable d'utiliser des ressources pertinentes pour traiter efficacement des situations semblables**. Par exemple, l'élève est à l'école au moment du dîner et il veut boire un jus. Pour traiter cette situation, l'élève compétent prend le pictogramme « jus » dans son cahier de communication, outil qu'il a appris à utiliser en classe avec l'enseignant lors des collations et il le donne au préposé. Dans cette situation, si simple soit-elle, l'élève compétent a une intention : « boire du jus ». Il sait quelle ressource utiliser : « un pictogramme spécifique de son cahier de communication» et il l'utilise à bon escient : « il le présente à la personne qui peut répondre à sa demande».

Ici, il ressort que la compétence revêt un caractère intentionnel. Le rapport entre l'élève et son action témoigne de son intention et d'une forme de raisonnement pratique conforme à sa structure de pensée. Cette notion d'intentionnalité, même dans une action très simple, signifie qu'il est conscient de ce pour quoi il agit. De plus, son action doit avoir une certaine efficacité en ce sens qu'il doit choisir les ressources appropriées. Dans ce cas-ci, l'efficacité tient au fait que l'élève n'utilise pas n'importe quelle ressource, mais celle qui est appropriée pour traiter la situation.

Les ressources sont constituées d'une variété hétérogène de connaissances, d'habiletés, d'attitudes, d'objets, de documents ou de personnes auxquels l'élève peut faire appel. Elles sont une composante nécessaire, mais non suffisante, de la compétence. Le seul fait de disposer de ressources ne rend pas nécessairement l'élève compétent, encore faut-il qu'il sache choisir celles qui conviennent et qu'il les utilise. Dans l'exemple l'élève utilise un pictogramme spécifique de son cahier de communication. Cette ressource est adaptée à la situation « boire du jus».

Dans le concept de compétence, il y a également l'idée d'ajustement puisque l'élève doit adapter ses actions et choisir ses ressources en fonction des éléments de la situation. L'adaptation s'exprime dans le fait que l'élève utilise une ressource (cahier de communication) développée en classe dans un contexte autre (lors des collations) que celui dans lequel il a appris à l'utiliser. De plus, il ne choisit pas un pictogramme au hasard, il prend celui qui traduit sa pensée. Ces adaptations nécessitent un niveau de réflexion qui, pour l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde, se réalise dans l'action (association fréquente des pictogrammes/mots à des intentions pour faire des liens de sens, utiliser fréquemment sa banque de pictogrammes…) avec l'aide de l'enseignant, d'autres intervenants scolaires ou des parents.

Les intervenants scolaires doivent s'appuyer sur les capacités et les ressources dont l'élève dispose déjà pour renforcer ses connaissances et ses savoir-faire. Ils lui présenteront des objets d'apprentissage à sa portée, tout en lui proposant des défis susceptibles de le faire avancer[34] et ils l'accompagneront dans sa progression. Si les défis proposés sont à sa portée, l'élève sera davantage motivé ; il pourra apprendre et développer un sentiment de réussite.

34 L'objet d'apprentissage doit se situer dans ce que Vigotsky appelle la zone proximale de développement. Cette zone est définie comme la différence entre les performances de l'élève lorsqu'il travaille seul et ses performances quand il travaille avec l'assistance d'un adulte. Ivan IVIC, *Lev S. Vigotsky (1896 - 1934)*, Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, UNESCO, vol. XXIV, nº 3/4, 1994 (91/92), p.12.

La construction de connaissances et le développement de compétences chez les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde

Le programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde prend appui sur une conception cognitiviste et sociale de l'apprentissage. Il est reconnu que les processus cognitifs ont un rôle à jouer dans l'apprentissage et que les acquis se construisent sous l'influence des interactions de l'élève avec son environnement physique et humain.

C'est en agissant et en interagissant avec les personnes ou les objets impliqués dans une situation d'apprentissage que l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde acquiert de nouvelles connaissances ou améliore celles dont ils disposent. Il apprend à donner un sens aux objets et aux divers éléments de son environnement physique et humain en agissant sur eux. Il est conscient que ses actions ont un effet et, en progressant lentement d'une étape à l'autre, il structure les éléments de la situation et s'en fait une nouvelle représentation.

C'est ce que Piaget appelle l'assimilation. Les connaissances ainsi assimilées deviennent des ressources internes sur lesquelles l'élève s'appuie pour s'ajuster aux éléments nouveaux d'une situation ; il s'accommode. C'est dans la dynamique des échanges entre les ressources internes existantes et l'ajustement aux éléments nouveaux d'une situation qu'il progresse et développe ses compétences. Pendant la période sensorimotrice, l'élève manipule et agit sur les objets, il utilise de plus en plus activement et systématiquement les stratégies qui ont été efficaces. Par ce tâtonnement, il devient habile à préciser et coordonner des séquences d'actions pour atteindre un but ou résoudre un problème.

Le niveau de maîtrise d'une compétence peut être très différent d'un élève à l'autre et il peut également varier, pour un même élève, d'une compétence à l'autre, étant donné la diversité des ressources internes et externes dont chacun dispose, de même que des facteurs de leur environnement familial, scolaire et social.

Pour développer ses compétences, l'élève doit prendre appui sur ses capacités et sur les facilitateurs mis en place. Le rôle de soutien que jouent les enseignants est donc déterminant dans le développement des compétences de l'élève. Ils l'aideront en concevant des situations qui lui permettront d'agir sur les objets et en le guidant dans les actions spécifiques de la situation.

STRUCTURE DU PROGRAMME

Ce programme s'articule autour de six compétences en lien avec les domaines de développement global de la personne : la connaissance, la communication, la motricité, la socialisation et l'affectivité. Elles se développent ou s'exercent dans les contextes de la vie quotidienne de l'élève, soit au moment d'activités structurées, de jeux et d'activités libres se déroulant dans divers lieux tels que la classe, le gymnase, la cour de récréation et la classe atelier. La figure 3 présente la structure du programme.

La présentation de chacune des compétences comporte cinq rubriques : le sens de la compétence, le développement de la compétence, les composantes de la compétence, les critères d'évaluation et les savoirs essentiels.

Sens de la compétence

Le sens de la compétence en précise la nature et en explique la pertinence pour l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde.

Développement de la compétence

Cette rubrique fournit des indications sur la façon dont la compétence se développe tout au long de la scolarisation. Ces indications correspondent à quelques grandes étapes se situant sur un continuum et elles renseignent sur ce qui peut être attendu à la fin de la scolarisation. Il faut cependant considérer le fait que le niveau de développement que peut atteindre chaque élève varie en fonction de ses capacités, de l'ampleur de ses déficiences et de ses incapacités.

Composantes de la compétence

Les composantes cernent les principales facettes de la compétence et en décrivent les aspects essentiels. Il convient de préciser que c'est de leur combinaison et de leur orchestration que naît la compétence et non de la simple maîtrise de chacune prise séparément. Elles sont explicitées par certains comportements observables qui en permettent une compréhension univoque.

Critères d'évaluation

Les critères d'évaluation sont des repères qui permettent au personnel enseignant de juger du niveau de développement d'une compétence. Ces critères doivent toutefois être précisés par un certain nombre d'indicateurs décrivant des comportements observables et mesurables s'y rapportant. Les données relatives à ces indicateurs sont essentielles pour porter un jugement éclairé sur le niveau de développement de la compétence.

Savoirs essentiels

Les savoirs essentiels constituent un répertoire de stratégies et de connaissances indispensables pour développer et exercer la compétence. Ils sont compatibles avec le niveau de développement cognitif des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Ce répertoire n'est pas exhaustif ; d'autres savoirs peuvent être utiles pour l'exercice de la compétence. C'est à l'enseignant que revient la responsabilité d'identifier chez chacun de ses élèves les connaissances et habiletés qu'ils possèdent et celles qui doivent faire l'objet d'un apprentissage. Pour que ses élèves développent leurs compétences, l'apprentissage doit être à leur portée et l'enseignant doit privilégier un enseignement individualisé où ils ont de multiples occasions d'utiliser leurs connaissances et habiletés. En outre, certaines stratégies ou connaissances plus globales peuvent se retrouver dans plusieurs compétences.

FIGURE 3
Structure du programme

Chapitre 2 – Les compétences

AGIR EFFICACEMENT SUR LE PLAN SENSORIMOTEUR

Sens de la compétence

Cette compétence est associée au développement psychomoteur de l'élève. Elle contribue à son bien-être en ce qu'elle lui permet de développer ou de maintenir ses acquis sur le plan moteur ou tout au moins de freiner une éventuelle régression. Elle s'appuie sur la découverte instinctive du monde, par laquelle l'élève apprend à utiliser ses sens et à faire des gestes moteurs de plus en plus précis et intentionnels. L'élève explore progressivement l'espace qui l'entoure et coordonne ses actions pour utiliser des objets variés. Il réalise aussi, dans la mesure de ses capacités physiques et sensorielles, des tâches simples ayant recours à des actions motrices de son répertoire. Il reconnaît certaines situations dangereuses et agit de manière prudente. Il devient ainsi plus efficace dans ses activités quotidiennes.

Développement de la compétence

Pendant son parcours scolaire, l'élève prend de plus en plus conscience de son corps. Il en découvre les possibilités en vivant diverses expériences sensorielles dans différents contextes ou en expérimentant une variété d'actions faisant appel à la motricité fine ou globale.

À la fin de sa scolarisation, l'élève utilise au maximum son potentiel sensoriel et physique. Il maîtrise certaines actions mettant à contribution la motricité fine ou globale, ce qui lui permet d'agir efficacement dans différentes situations de la vie quotidienne tout en contribuant à son bien-être et à sa santé.

Savoirs essentiels du domaine sensoriel et moteur

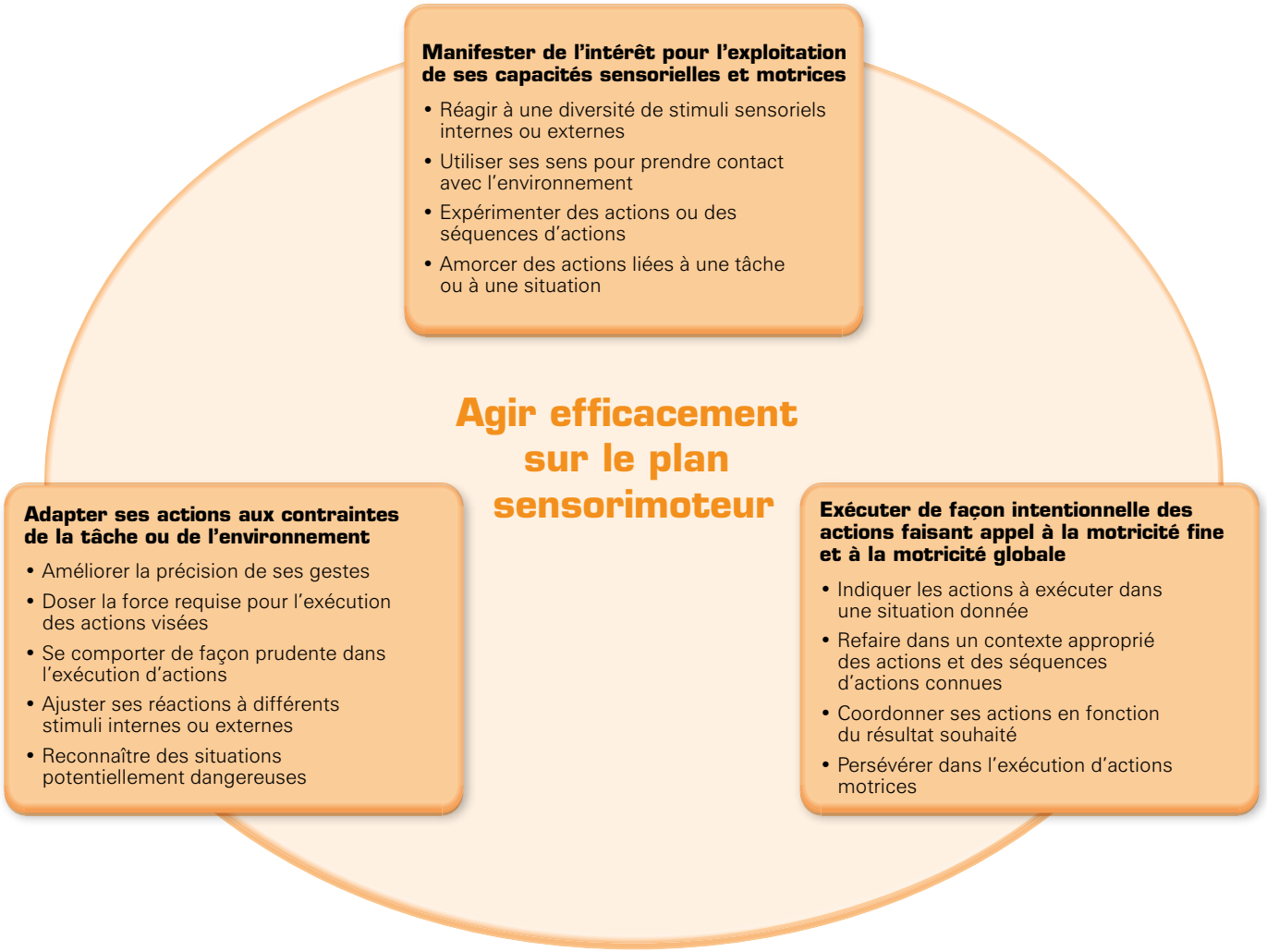
Stratégies

- Utiliser ses capacités sensorielles dans l'exécution d'une tâche
- Utiliser les capacités motrices qui semblent les plus indiquées pour réaliser une tâche ou pour participer à une activité
- Utiliser le matériel de façon appropriée
- Faire des gestes ou des actions pour se protéger

Connaissances

- Les parties du corps : tête, jambes, pieds, mains, yeux, oreilles, bouche, etc.
- Les expériences sensorielles : se détendre, goûter, toucher, voir, entendre, sentir, etc.
- Les actions faisant appel à la motricité globale : ramper, tourner, marcher, grimper, pivoter, monter, descendre, courir, sauter, se balancer, glisser, etc.
- Les actions faisant appel à la motricité fine : tenir, serrer, relâcher, faire tomber, déposer, pointer, montrer du doigt, lancer, attraper, déchirer, coller, etc.
- Les besoins physiques : se nourrir, boire, s'habiller, éliminer, bouger, etc.
- Les positions corporelles : couché ou étendu sur le sol, assis, debout, allongé sur le côté, à genoux, etc.
- Les règles de sécurité : manipuler avec prudence des outils, des instruments ou des objets, éviter les obstacles, monter ou descendre les escaliers, etc.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Adéquation des réactions à une diversité de stimuli
- Pertinence des actions posées en réponse à une situation
- Caractère intentionnel des actions motrices exécutées
- Prudence dans l'exécution des actions

EXPRIMER ADÉQUATEMENT SES BESOINS ET SES ÉMOTIONS

Sens de la compétence

Cette compétence est liée au développement personnel et affectif de l'élève. En effet, certains élèves ayant une déficience intellectuelle profonde ne peuvent pas ou peuvent difficilement faire la différence entre eux-mêmes et ce qui leur est extérieur. Cette compétence leur permet de se reconnaître comme une personne distincte et un être unique ayant des besoins, des émotions, des goûts et des préférences. Il leur faut aussi apprendre comment manifester ces besoins, ces émotions, ces goûts, et comment ajuster aux circonstances l'expression de leur joie comme de leur frustration. Elle leur permet également de développer leurs champs d'intérêt en les amenant à diversifier et à faire connaître leurs goûts et leurs préférences.

Développement de la compétence

Pendant son parcours scolaire, l'élève expérimente, dans différentes situations de la vie scolaire, une gamme de besoins et d'émotions qu'il apprend à exprimer de façon appropriée. Il découvre l'existence de l'autre et apprend à s'en différencier en reconnaissant ce qui lui appartient et ce qu'il ressent. De plus, il apprend à reconnaître et à varier ses champs d'intérêt et à faire des choix en fonction de ses goûts et de ses préférences.

À la fin de sa scolarisation, l'élève exprime plus souvent, dans une plus grande variété de situations et de manière plus adéquate, ses besoins, ses émotions et ses goûts. Il en vient ainsi à affirmer son individualité.

Savoirs essentiels du domaine affectif

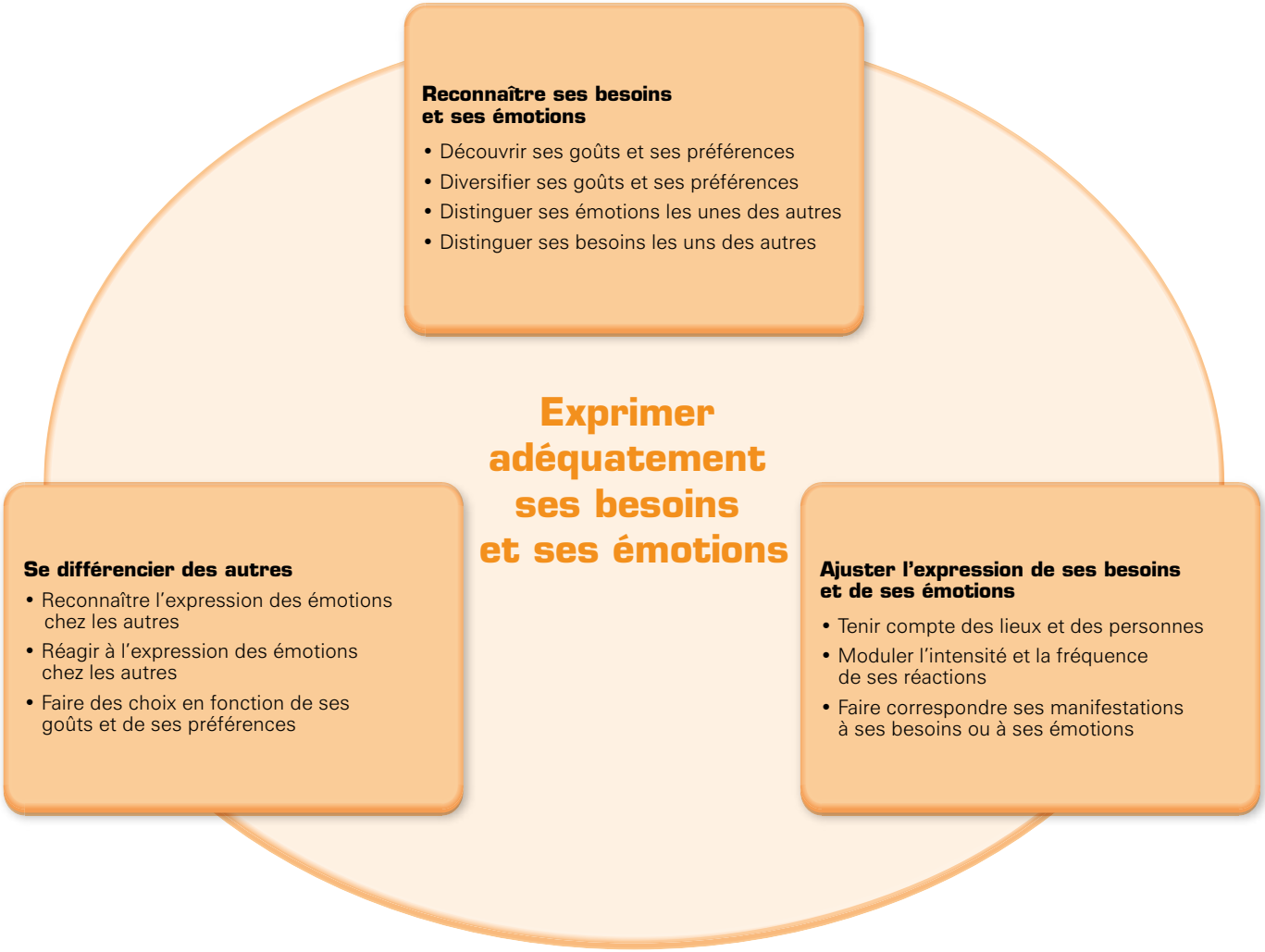
Stratégies

- Faire des choix parmi ses préférences
- Moduler ses réactions lors de changements ou d'imprévus
- Utiliser des modes d'expression reflétant bien ses émotions, ses besoins, ses désirs et ses centres d'intérêt

Connaissances

- Les émotions : joie, colère, tristesse, peur, surprise, anxiété, etc.
- Les sensations physiologiques : faim, soif, fatigue, douleur ; besoin d'éliminer, de se reposer, de bouger, etc.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Diversité des émotions exprimées
- Clarté dans l'expression de ses émotions
- Diversité des besoins exprimés
- Clarté dans l'expression de ses besoins
- Pertinence dans l'expression de ses besoins

INTERAGIR AVEC SON ENTOURAGE

Sens de la compétence

Cette compétence est associée au développement social de l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde. Elle consiste à acquérir des habiletés sociales, à interagir avec les autres et à élargir ses contacts avec l'entourage. Grâce à cette compétence, l'élève peut améliorer ses interactions avec les autres malgré ses limitations physiques, affectives, communicatives et intellectuelles. Il apprend aussi à interagir avec des personnes autres que celles qu'il fréquente habituellement dans la vie quotidienne.

Développement de la compétence

Pendant son parcours scolaire, l'élève apprend à accepter la présence de l'autre, à créer des liens interpersonnels et à avoir des comportements socialement acceptables. Il s'adapte de plus en plus aux situations et participe à des activités sociales en respectant davantage les règles.

À la fin de sa scolarisation, l'élève accepte mieux la présence des autres et amorce plus fréquemment des interactions plus conformes à ce qui est attendu d'un jeune adulte.

Savoirs essentiels du domaine social

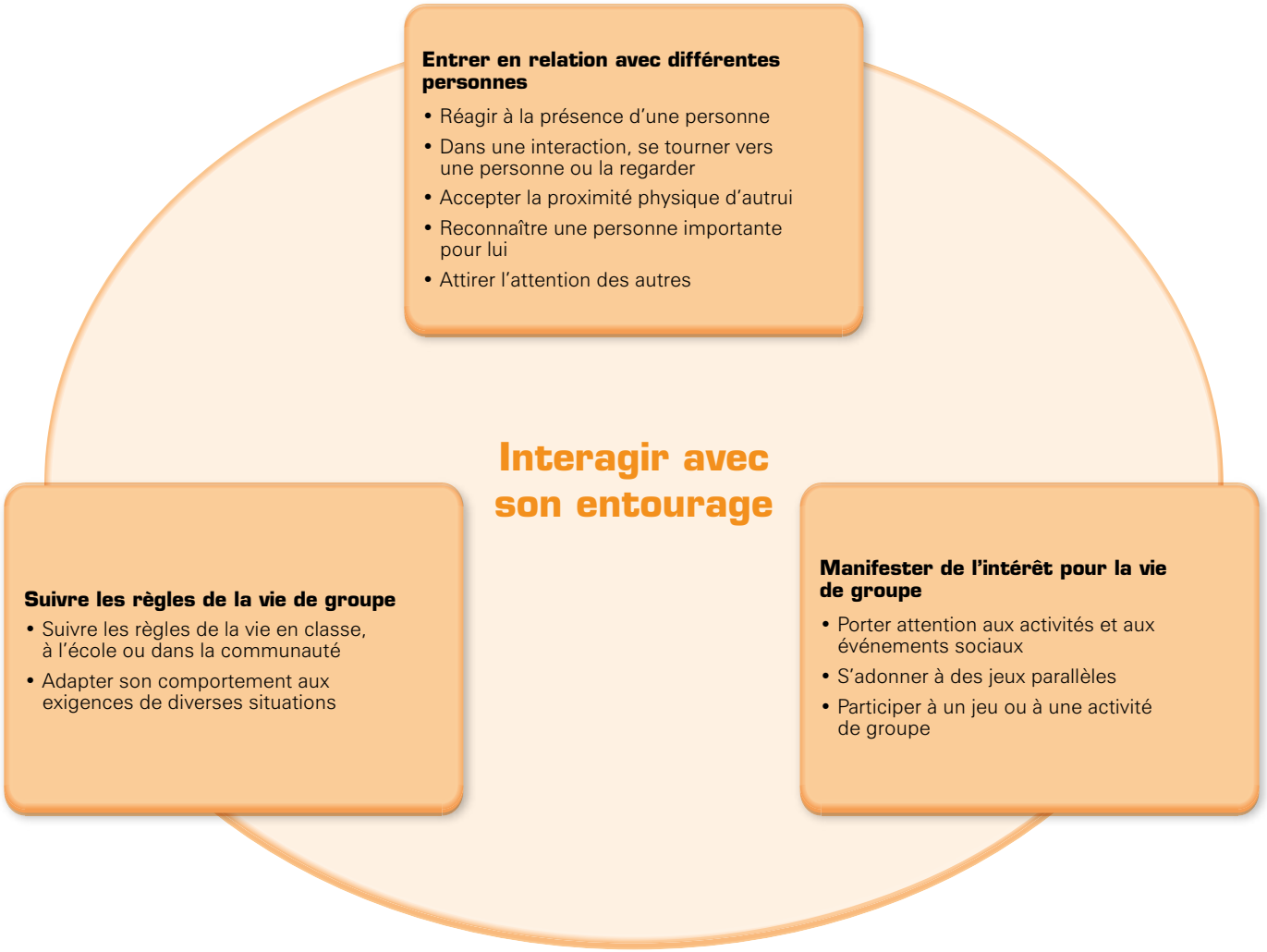
Stratégies

- Collaborer dans les situations liées aux soins et au bien-être
- Porter attention aux autres et aux activités
- Ajuster son comportement aux attentes sociales
- Entrer en relation avec les autres pour jouer, échanger un objet ou signifier son besoin d'aide
- Échanger avec les autres

Connaissances

- Le nom des personnes de son entourage immédiat : enseignants, camarades, parents, préposés, etc.
- Les règles de conduite à table : s'asseoir pour manger, manger avec un ustensile, manger une bouchée à la fois, mastiquer sa nourriture, ne pas répandre sa nourriture, etc.
- Les règles de conduite dans les transports : rester assis, s'exprimer sur un ton convenable, etc.
- Les règles de base de l'hygiène : demander d'aller à la toilette ou y aller par ses propres moyens, se laver les mains, se brosser les dents, se coiffer, se moucher, s'essuyer la bouche, etc.
- Les formules de politesse : bonjour, merci, au revoir, etc.
- Les comportements sexuels socialement acceptables : se déshabiller à des moments appropriés, respecter l'intimité des autres, éviter de se masturber en présence des autres, etc.
- Les attitudes de coopération : gestes de partage, mots ou gestes d'encouragement, gestes ou mots d'invitation, etc.
- Les actions de participation : ranger et distribuer le matériel, coopérer avec d'autres à la réalisation de l'activité en cours, accepter le contact physique, etc.
- Les règles de la vie en groupe : attendre son tour, garder des distances normales, respecter l'intégrité physique des autres, tolérer la présence d'autres élèves à ses côtés, etc.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Qualité des contacts avec les autres
- Pertinence des comportements sociaux produits dans différentes situations
- Qualité de la participation à la vie de groupe

COMMUNIQUER EFFICACEMENT AVEC SON ENTOURAGE

Sens de la compétence

Cette compétence est liée au développement de la communication. Elle porte à la fois sur la motivation à communiquer et sur la capacité à produire des messages et à échanger avec les autres. Les habiletés de communication des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde sont extrêmement limitées, tant pour comprendre des messages que pour en émettre. Peu d'entre eux ont l'usage de la parole et la plupart utilisent des modes de communication primaires, parfois inappropriés et souvent difficiles à décoder pour leur entourage. Pour se faire comprendre, il leur faut habituellement apprendre à utiliser un mode de communication personnalisé et organisé. En acquérant cette compétence, ils élargissent leur répertoire d'habiletés de communication et parviennent à se faire comprendre ainsi qu'à comprendre les messages d'autrui. Ils peuvent donc plus facilement entrer en relation avec les autres.

Développement de la compétence

Pendant son parcours scolaire, l'élève développe sa capacité à porter attention aux messages qui lui sont adressés et à les comprendre ainsi qu'à formuler à son tour de courts messages. Il construit ainsi son répertoire d'habiletés communicatives et prend de plus en plus de plaisir à communiquer avec les autres.

À la fin de sa scolarisation, l'élève comprend et produit un plus grand nombre de messages supportés par différents moyens de communication fonctionnels.

Savoirs essentiels du domaine de la communication

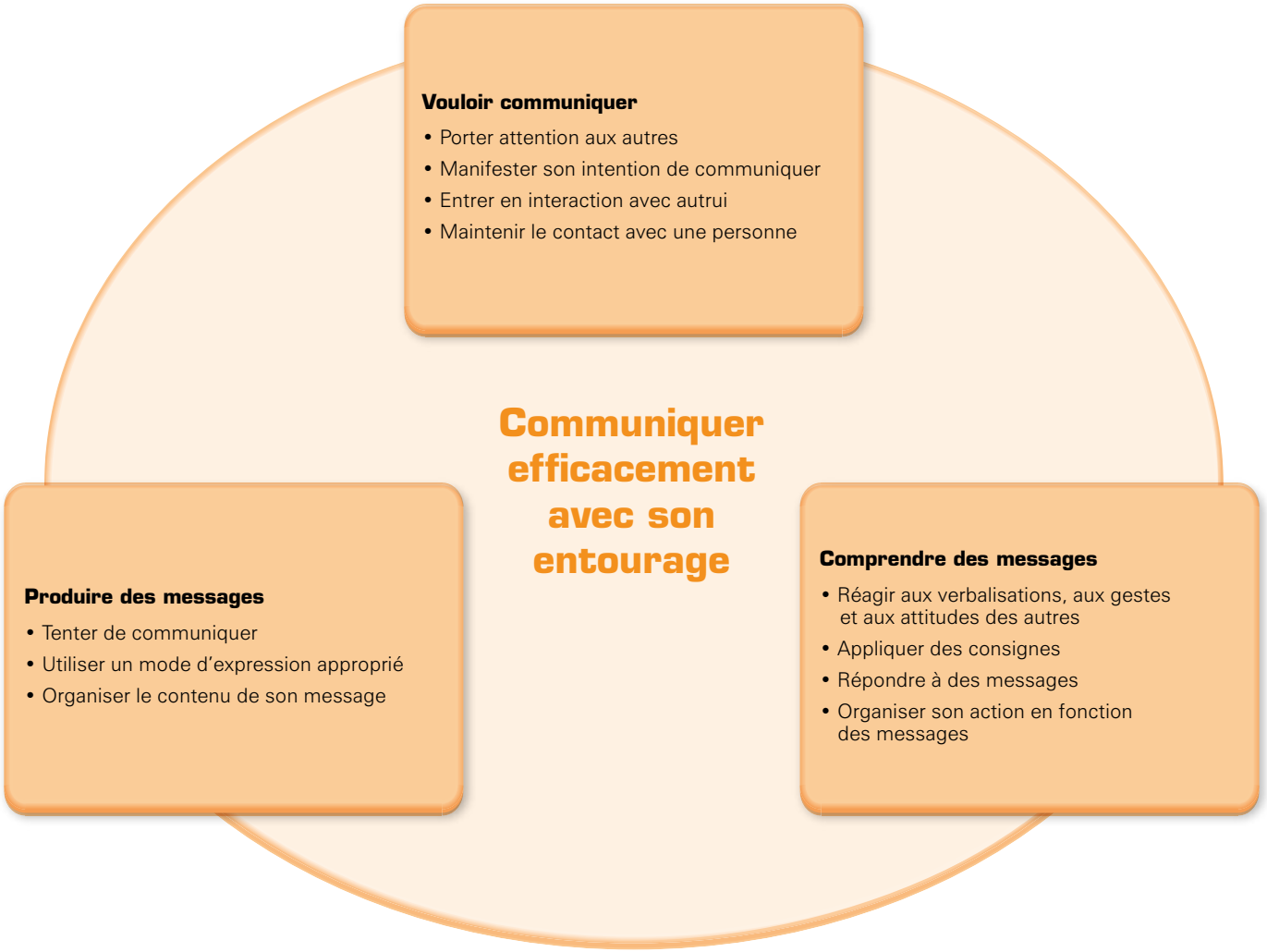
Stratégies

- Porter attention aux verbalisations, aux gestes et aux attitudes des autres : les regarder ou tourner la tête vers eux
- Exprimer sa compréhension de mots, de gestes, d'images, de consignes simples ou de questions : toucher un objet, pointer ou montrer du doigt un objet ou une image, verbaliser, lever la main ou le pied, se lever, tendre la jambe, etc.
- Associer un mot à un objet, à une image, à un geste ou à un pictogramme
- Utiliser des moyens variés pour communiquer

Connaissances

- Le langage corporel : expressions faciales et corporelles, mimiques, gestes naturels, etc.
- Son prénom et son nom
- Le nom des personnes de son entourage immédiat : père, mère, grand-père, grand-mère, frère, sœur, ami ou amie, enseignant, préposé, chauffeur d'autobus et autres
- Les mots usuels et fonctionnels : mots d'action, noms d'objets d'usage courant, d'animaux, de lieux, etc.
- Le nom de son animal de compagnie : Merlin, Choupette, Fido, etc.
- Les signes de différents langages gestuels ou les symboles de systèmes pictographiques

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Qualité de l'intérêt pour la communication
- Pertinence des réponses aux messages reçus
- Clarté des messages produits

S'ADAPTER À SON ENVIRONNEMENT

Sens de la compétence

Cette compétence est liée au développement des capacités cognitives des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Elle porte sur la compréhension de l'environnement et sur la capacité d'agir de l'élève dans ses rapports avec les objets et avec son entourage. La majorité d'entre eux se situent au niveau de l'intelligence sensorimotrice. Ils construisent donc leur connaissance à travers ce mode de pensée. Leur compréhension, acquise par l'intermédiaire des sens, de l'expérimentation et de l'action, est généralement contextuelle, globale et indifférenciée. Elle devient de plus en plus organisée à mesure qu'ils développent leur capacité d'agir, d'anticiper des conséquences et d'associer des perceptions. Il en résulte une meilleure adaptation à leur environnement physique et humain et une capacité accrue d'interagir avec leur milieu.

Développement de la compétence

Pendant son parcours scolaire, l'élève s'éveille à son environnement physique et humain par l'intermédiaire de ses sens, qu'il apprend à utiliser pour observer et explorer ce qui l'entoure. Il apprend à réagir au stimulus approprié, à manipuler des objets et à expérimenter différents éléments de son environnement. L'acquisition de ces habiletés lui permet de comprendre son environnement et d'accéder progressivement à une certaine autonomie d'exécution dans l'accomplissement de tâches requérant la mobilisation de plus d'une habileté à la fois.

À la fin de sa scolarisation, l'élève a davantage conscience de lui-même et de son environnement physique et humain. Ses connaissances et sa conception du monde sont plus organisées. Ainsi, il est plus en mesure d'utiliser l'ensemble des ressources mises à sa disposition pour s'acquitter des tâches qui lui sont proposées.

Savoirs essentiels du domaine cognitif

Stratégies

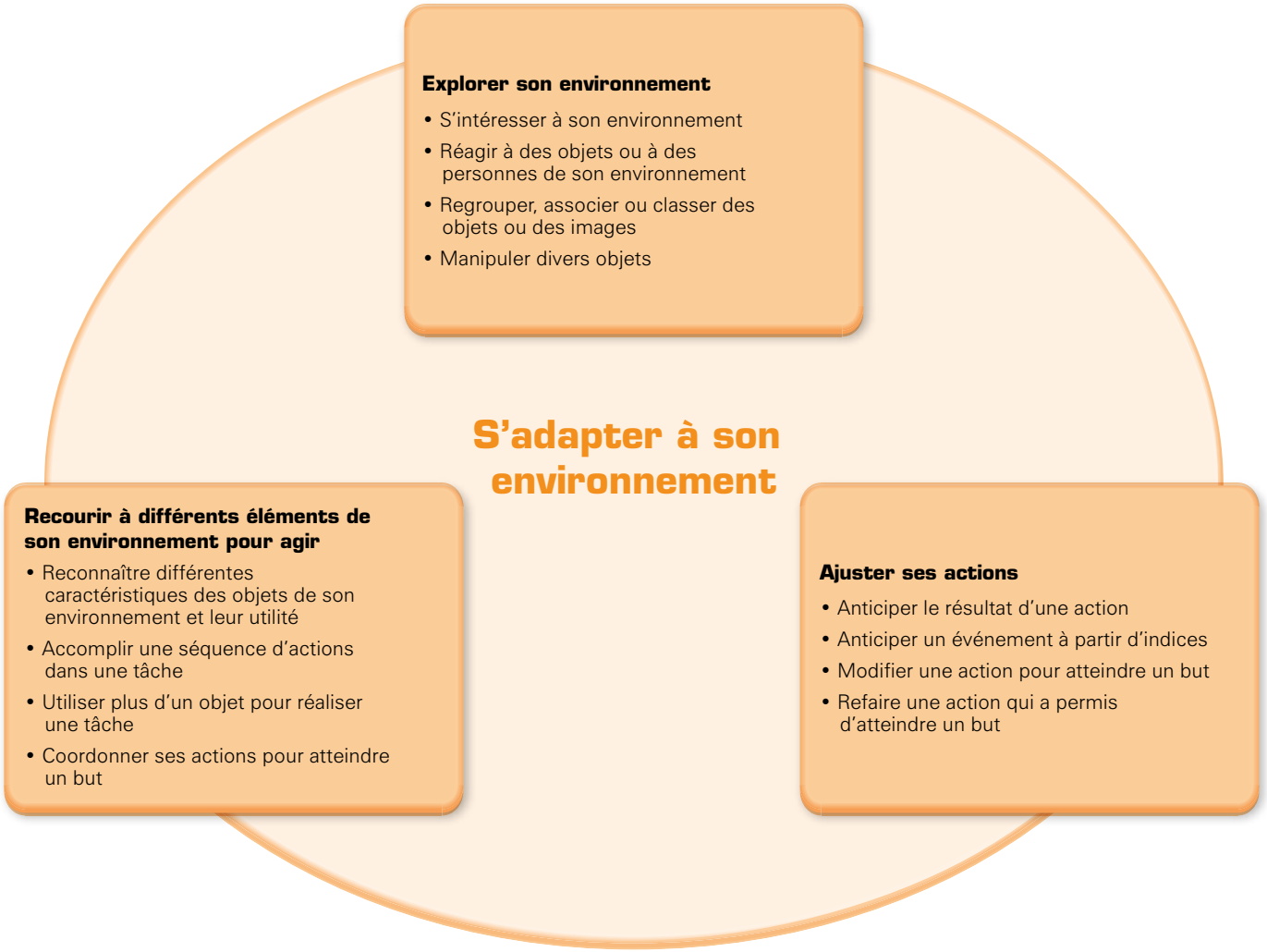
- Observer l'environnement humain et physique
- Imiter des sons, des gestes, des expressions faciales, etc.
- Associer des formes, des couleurs, des grandeurs, des températures, des textures, etc.
- Explorer : porter des objets à sa bouche, toucher différentes textures, goûter, manipuler des objets, etc.
- Comparer des formes, des couleurs, des grandeurs, des températures, etc.
- Anticiper à partir d'indices verbaux, visuels, tactiles et olfactifs
- Mémoriser des lieux, des odeurs, des procédures, des bruits, des mots, etc.

Connaissances

- Les parties du corps : tête, jambes, pieds, mains, yeux, oreilles, bouche, etc.
- Les objets : balle, verre, souliers, chaise, sable, eau, orthèses, lunettes, table, casque protecteur, appareil auditif, etc.
- Les lieux : maison, école, piscine, classe, chambre, etc.
- Le nom de certaines personnes : soi-même, père, mère, frères et sœurs, camarades, enseignants, préposés, etc.
- Les mots liés aux quantités, au temps, à la température, à l'espace, aux événements, aux moyens de transport, etc.

- Les actions : se lever, marcher, donner des objets, toucher, s'asseoir, manger, boire, faire pivoter sa marchette, maintenir une position, manipuler des objets, faire bouger son fauteuil roulant, etc.
- L'utilité des objets et des lieux : la fourchette pour manger, les mitaines pour se tenir les mains au chaud, le parc pour jouer, la chambre pour dormir, etc.
- La marche à suivre pour s'habiller, aller à la toilette, mettre le couvert, effectuer une tâche, etc.
- Les caractéristiques des objets : grandeur, couleur, forme, etc

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Pertinence des réactions à son environnement
- Qualité de l'exploration de son environnement
- Qualité de la connaissance de son environnement
- Efficacité dans l'organisation de ses actions

S'ENGAGER DANS DES ACTIVITÉS DE SON MILIEU

Sens de la compétence

Cette compétence est intégrative en ce sens qu'elle mobilise des savoirs et un savoir agir rattachés à chacune des autres compétences, dans différentes situations de la vie. Elle porte sur l'intérêt de l'élève pour diverses activités se déroulant dans sa communauté et sa capacité à y prendre part. L'élève devra donc être en mesure de faire des choix, d'exécuter différentes tâches et de s'ajuster aux exigences de ces activités.

Les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde sont appelés à participer aux activités de leur communauté, principalement dans un contexte familial et scolaire. Progressivement s'ajoutent des activités de loisir et, pour certains, des activités liées au travail. Dans notre société, ces activités ont lieu à l'intérieur d'une structure particulière. Ainsi, pendant son parcours scolaire, l'élève est amené à mettre à profit diverses compétences lui permettant de participer de façon plus efficace à différentes situations de la vie communautaire.

Développement de la compétence

Pendant son parcours scolaire, l'élève acquiert une variété d'habiletés sensorielles et motrices, sociales, affectives, cognitives et communicatives. Graduellement, il utilise ses connaissances et ses stratégies dans différents lieux et situations.

Au terme de sa scolarisation, l'élève est capable, dans une certaine mesure, de s'adapter à son environnement, d'exécuter certaines tâches et de s'engager dans certaines activités, ce qui lui permet d'être plus actif au sein de la communauté.

Savoirs essentiels du domaine communautaire

Stratégies

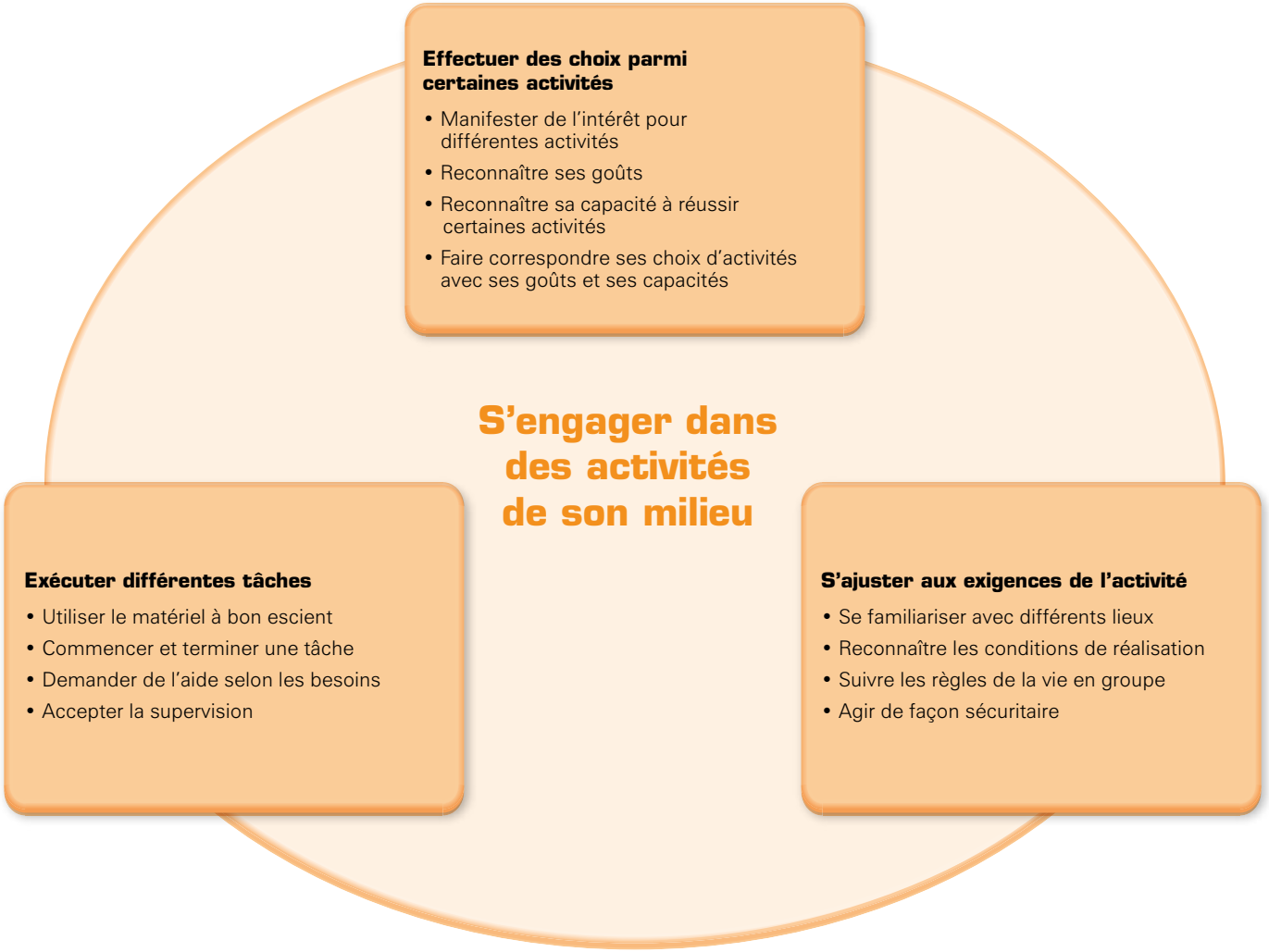
- Manipuler prudemment des objets potentiellement dangereux : objets pointus, ustensiles, crayons, outils, etc.
- S'éloigner des lieux et des objets dangereux signalés par un pictogramme ou un symbole
- Utiliser adéquatement des produits ou des appareils
- Persévérer dans une tâche ou une activité
- Réaliser une tâche ou une activité en suivant ses différentes étapes
- Suivre des procédures : ranger le matériel ou des jouets, balayer, manipuler un appareil audiovisuel, etc.
- Adapter son comportement à certains lieux ou à certaines situations
- Explorer des lieux qui lui sont moins familiers dans l'école ou dans la communauté

Connaissances

- Les règles de sécurité dans les loisirs, le milieu de vie et le travail
- Les objets dangereux : couteau, allumette, appareil électrique, prise de courant, etc.
- Les lieux publics : épicerie, restaurant, pharmacie, centre de loisirs, etc.
- La fonction des lieux publics : l'épicerie pour acheter de la nourriture, le cinéma pour regarder un film, etc.
- Les routines des tâches domestiques : faire un lit, passer l'aspirateur, laver et essuyer la table, ranger ses vêtements, laver la vaisselle, etc.

- Les activités sportives : faire du tricycle adapté, faire de la raquette, marcher, jouer aux quilles, se baigner, etc.
- Les activités artistiques : colorier, dessiner, découper, peindre, bricoler, etc.
- Les routines ou les règles des activités récréatives : jeux de table, cartes, télévision, musique, cinéma, danse, zoo, parc, etc.
- Les règles d'hygiène de base : demander pour aller à la toilette ou y aller par ses propres moyens, se laver les mains, se brosser les dents, se coiffer, etc.
- Les routines d'activités de la vie quotidienne : s'habiller, se déshabiller, prendre une collation ou un repas, partir pour l'école ou le travail, etc.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- Qualité de la réalisation d'une tâche ou d'une activité
- Pertinence des comportements adoptés en groupe
- Pertinence des choix d'activités
- Qualité de la participation à la vie du groupe

ANNEXE I : Le processus de production du handicap appliqué à la déficience intellectuelle profonde pour la réduction des obstacles

Dans ce modèle, la *déficience* « correspond au degré d'atteinte anatomique, histologique ou physiologique d'un système organique[35] ». Par exemple, l'atteinte du système nerveux au niveau du cortex cérébral peut entraîner une déficience du système osseux et articulaire, des problèmes de coordination motrice, de posture et d'équilibre ainsi que des retards importants pour ce qui est des fonctions cognitives.

L'*incapacité* est le résultat « de toute réduction partielle ou totale de l'aptitude d'une personne à accomplir des activités de base ou élémentaires selon l'âge, le sexe et la norme fonctionnelle dans le groupe humain de référence[36] ». Les déficiences décelées chez une personne peuvent se traduire par des incapacités importantes sur le plan de la locomotion, du langage verbal, de l'émission des sons et du contrôle des sphincters de même que par des difficultés à s'alimenter et à exécuter des activités faisant appel à des processus mentaux élémentaires.

Les *facteurs environnementaux* sont de deux ordres : social et physique. La dimension sociale peut comprendre les attitudes et la perception d'autrui. La dimension physique concerne, par exemple, l'organisation de services d'éducation ou de réadaptation et comprend, notamment, l'accès à divers locaux et à des aides techniques de même que l'adaptation des tâches.

Un *obstacle* est un élément de l'environnement « qui entrave la réalisation des habitudes de vie[37] lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques d'une personne)[38] ». Ainsi, un ameublement ou un matériel standard devient un obstacle lorsqu'il entrave l'exécution des activités de base de la personne. Il est donc de toute première importance de déceler les obstacles et de mettre en place les facilitateurs qui permettront à l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde d'agir dans différentes situations.

Un *facilitateur* est un élément de l'environnement « qui favorise la réalisation des habitudes de vie lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels[39] ». Par exemple, dans un contexte de communication, un tableau d'affichage et le recours à une personne-ressource de ce domaine constituent des facilitateurs.

La *situation de handicap* « correspond à la réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles)[40] ». Ainsi, la personne présentant une déficience finit par se trouver en situation de handicap si rien n'est fait pour lui permettre de contourner les obstacles. La situation de handicap est donc le résultat d'un processus dynamique mettant en jeu les facteurs liés à la personne et à l'environnement. Elle s'oppose à la situation de participation sociale, qui consiste pour la personne à accomplir les gestes nécessaires aux habitudes de vie.

35 Patrick FOUGEYROLLAS et autres, *Processus de production du handicap PPH. Évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap*, Guide de formation, RIPPH, 2007, p. 34.

36 *Ibid.*, p. 35.

37 Il convient de préciser ici que les habitudes de vie incluent, en plus des activités personnelles essentielles au maintien de la vie, les activités de la vie quotidienne, notamment les tâches domestiques.

38 *Ibid.*, p. 35.

39 *Ibid.*, p. 36.

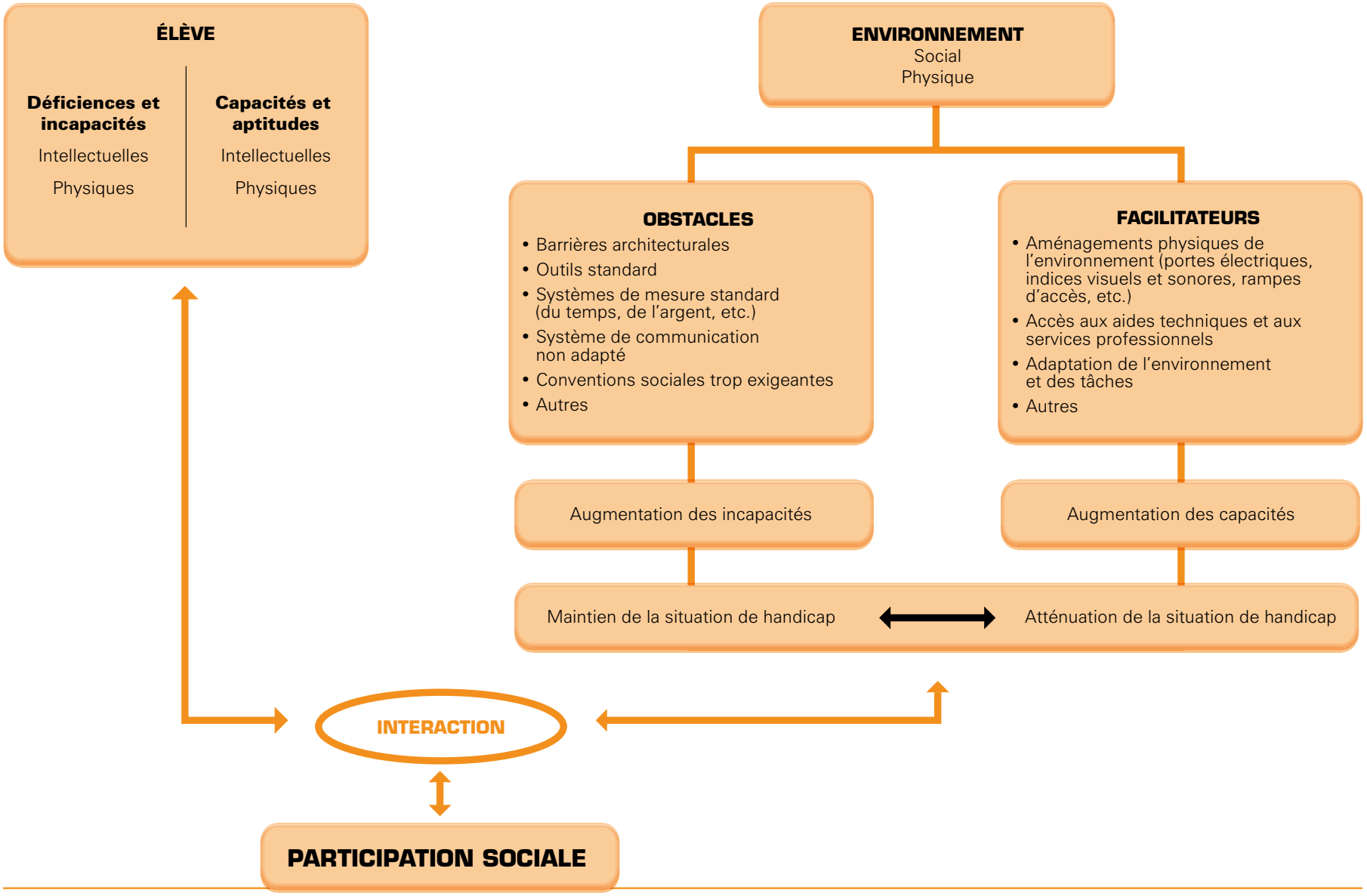
40 *Ibid.*, p. 36.

Ainsi, en l'absence de toute adaptation, la personne devra essayer de se conformer aux modèles de comportement habituels et il lui sera difficile, voire impossible, d'accomplir l'activité physique ou mentale requise. L'incapacité à agir en fonction de la situation amorcera le processus de production du handicap et placera l'individu concerné en position de désavantage social.

Si, au contraire, nous adaptons la situation à la personne, en éliminant ou en atténuant un certain nombre d'obstacles et en introduisant des facilitateurs, nous augmentons les chances que, malgré ses limitations, elle développe les habiletés lui permettant d'exécuter une activité. La réduction des obstacles peut avoir un impact sur le développement des aptitudes, et ce, au profit d'une participation sociale améliorée.

Sur le plan éducatif, le grand défi consiste à trouver des façons d'agir sur ces obstacles et d'introduire des facilitateurs pour atténuer ou ralentir le processus de production du handicap et, en conséquence, augmenter la participation sociale de l'élève. Cette participation résulte de l'interaction entre l'élève (avec ses déficiences et ses incapacités) et les facteurs environnementaux physiques et sociaux. C'est par des adaptations sur le plan de l'intervention, du matériel et de l'aménagement des tâches, notamment lors de situations d'apprentissage et d'évaluation, que le processus de réduction du handicap pourra s'effectuer et permettre à l'élève de développer des compétences essentielles à l'exercice de son pouvoir d'action.

Processus de production du handicap appliqué à la déficience intellectuelle profonde pour la réduction des obstacles



ANNEXE II : L'intelligence sensorimotrice

Description de l'intelligence sensorimotrice et de la pensée préopératoire, selon la théorie de développement de Jean Piaget[41]

Stade 1 – Réflexes et réponses

Les réflexes sont des réponses involontaires et automatiques de l'organisme à des stimuli internes ou externes. Ils ne sont pas appris, mais innés bien qu'ils puissent à l'exercice devenir de mieux en mieux adaptés, comme c'est le cas pour le réflexe de succion. Le réflexe est le premier mode d'action de l'enfant. Il lui permet d'être progressivement plus efficace dans ses activités.

Motricité	Communication	Habiletés orales motrices
Réagir à diverses intensités lumineuses	Faire des mouvements des membres, de la tête ou des yeux en réponse à un stimulus verbal ou à un bruit	Effectuer une succion adéquate
		Coordonner des mouvements de succion, de déglutition et de respiration

41 Jean PIAGET, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* et *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Suisse, Delachaux et Niestlé.

Stade 2 – Premières réactions circulaires à l'environnement ou premières habitudes

Il s'agit d'une étape d'organisation des perceptions. L'enfant développe de nouveaux réflexes dont le déclenchement n'est pas dû à des stimuli externes, comme au stade précédent, mais plutôt à des stimuli internes. Ces réflexes lui permettent de mieux s'adapter à son milieu de vie. L'enfant est maintenant prêt à effectuer des apprentissages ; il peut interagir avec son environnement et développer certaines habiletés. Il peut aussi répéter certains comportements. À la fin de ce stade, il est apte à combiner deux mouvements comportementaux différents.

C'est à ce stade que débute l'imitation de mouvements. L'enfant ne fait pas (du moins, de manière observable) de progrès dans d'autres domaines. Il s'intéresse principalement à son corps ; il a dépassé le stade des sensations et il découvre maintenant le plaisir de l'action.

Sensorimotricité	Cognition	Communication	Motricité
Établir un contact visuel avec un visage ou une lumière douce	Porter ses mains à sa bouche	Émettre des sons	Donner alternativement des coups avec les pieds
Établir un contact entre les doigts des deux mains tout en les observant	Regarder un objet tout en le tenant dans sa main		
	Transférer un objet d'une main à l'autre		

Stade 3 – Réactions circulaires secondaires

L'attention de l'enfant passe maintenant des sensations à l'objet. À la suite d'un geste fortuit, au lieu de se limiter à la sensation que son action a causée, il cherche à en prolonger l'effet en la répétant. C'est le début de l'identification de l'objet à partir de l'utilisation qui en est faite au moment d'une activité. L'enfant s'intéresse plus aux objets familiers qu'aux nouveaux objets.

L'enfant peut facilement imiter, dans les limites de son répertoire d'habiletés, aussi bien des mouvements faisant appel à des parties de son corps qu'il peut apercevoir que des mouvements faisant appel à des sons immédiatement audibles. Ayant en tête l'image globale d'un objet familier, il peut délaisser une activité pour rechercher cet objet. La poursuite oculaire se développe. L'enfant a de plus en plus conscience de l'espace qui l'entoure et de la place qu'occupent les divers éléments qui s'y trouvent. Il commence à « percevoir » la relation de cause à effet.

Cognition	Communication	Motricité	Autonomie
Frapper des objets	Imiter des sons	Retirer une cheville d'un panneau alvéolé	Prendre une cuillère (autonomie dans l'alimentation)
Imiter des mouvements effectués avec les mains		S'étirer pour atteindre un objet (motricité globale)	
Chercher à atteindre un objet partiellement caché			
Chercher à toucher les parties de la figure d'une autre personne			
Suivre la trajectoire d'un objet qui tombe au sol			

Stade 4 – Coordination de deux mouvements et application dans l'environnement

L'enfant agit maintenant en fonction d'objectifs précis. Il manifeste une certaine coordination des mouvements dans ses activités. L'enchaînement logique des mouvements qu'on observe chez lui à ce stade lui permet plus de polyvalence, de créativité et de résolution dans ses actions.

Ce qui est nouveau devient maintenant intéressant : l'enfant prend plaisir à explorer à l'aide de gestes appris et tente d'imiter, bien que sans précision ni exactitude, de nouveaux sons ou de nouveaux mouvements. Il peut toutefois imiter certains mouvements moteurs déjà appris sans qu'il y ait d'incitation. Il cherche à retrouver un objet en regardant à l'endroit où il l'a trouvé la première fois.

Il réagit et comprend certaines notions spatiales, particulièrement en ce qui concerne les objets qui lui sont familiers. On observe aussi chez lui un lien entre diverses actions rattachées à la socialisation. De plus, il est en mesure de choisir certains des comportements qui lui permettront d'atteindre ses objectifs.

Cognition	Communication	Socialisation	Motricité	Autonomie
Examiner un nouvel objet	Reconnaître et imiter le son de syllabes combinant des consonnes et des voyelles	Établir par le toucher un contact avec une autre personne	Pointer du doigt (motricité fine)	Mâcher avec des mouvements latéraux de la langue (autonomie dans l'alimentation)
Imiter des mimiques	Imiter des bruits divers, tels un toussotement ou un claquement de langue (communication non formelle)	Participer à des jeux associant des gestes à des comptines	Gribouiller (motricité fine)	
Imiter de nouveaux mouvements avec plus ou moins de facilité			Se déplacer d'un endroit à un autre (motricité globale)	
Tirer sur une corde pour prendre un anneau				

Stade 5 – Réactions circulaires tertiaires

L'enfant commence à effectuer des apprentissages par essais et erreurs. Il découvre de nouveaux comportements et les varie en fonction d'objectifs qui ne cessent de changer. En constante recherche de nouveauté, il reproduit de nombreux sons directement ou de mémoire et il imite des gestes faisant appel à des parties de son corps accessibles ou non à son regard par répétitions successives.

L'enfant est maintenant apte à utiliser certains objets de son environnement, puisqu'il établit un lien entre sa propre position dans l'espace et leur emplacement. Il peut donc empiler, remplir, renverser et tirer des objets. À ce stade, il a conscience des effets de la gravité et de l'inertie. Il est capable d'utiliser des objets pour interagir avec l'environnement.

Cognition	Communication	Motricité
Imiter un mouvement corporel en jouant avec une poupée ou une marionnette	Imiter des sons, produire des onomatopées et reproduire des parties de mots familiers	Reproduire un trait de crayon (motricité fine)
Imiter un nouveau mouvement		Insérer des chevilles dans un panneau alvéolé et placer des cubes les uns sur les autres (motricité fine)
Retrouver un objet caché à sa vue		Empiler des blocs Remplir un contenant
Manipuler adéquatement de petits objets et en placer dans un contenant		Tirer des objets
Utiliser un accessoire pour atteindre un objet (un bâton) et renverser un contenant pour prendre un élément du contenu		Renverser un objet

Stade 6 – Création de nouveaux moyens à l'aide de combinaisons mentales

L'enfant peut maintenant effectuer des représentations mentales. La répétition fréquente des modèles n'est plus aussi nécessaire. Une forme de planification mentale s'effectue avant l'exécution d'une activité. Ses actions sont spontanées et découlent d'une étape de la démarche de résolution de problèmes.

L'enfant peut reproduire avec facilité des actions et des comportements dont il a été témoin, déterminer mentalement l'emplacement d'un objet caché par d'autres et contourner des obstacles pour l'atteindre. Il est maintenant apte à relier une cause à des effets et à prévoir un événement à partir d'une cause.

Motricité	Cognition
Insérer de menus objets dans une ouverture, un contenant, etc., en un temps relativement court (motricité fine)	Réaliser des tâches simples après en avoir observé l'exécution
Reproduire des mouvements corporels préalablement observés (motricité globale)	Tenter d'actionner des objets

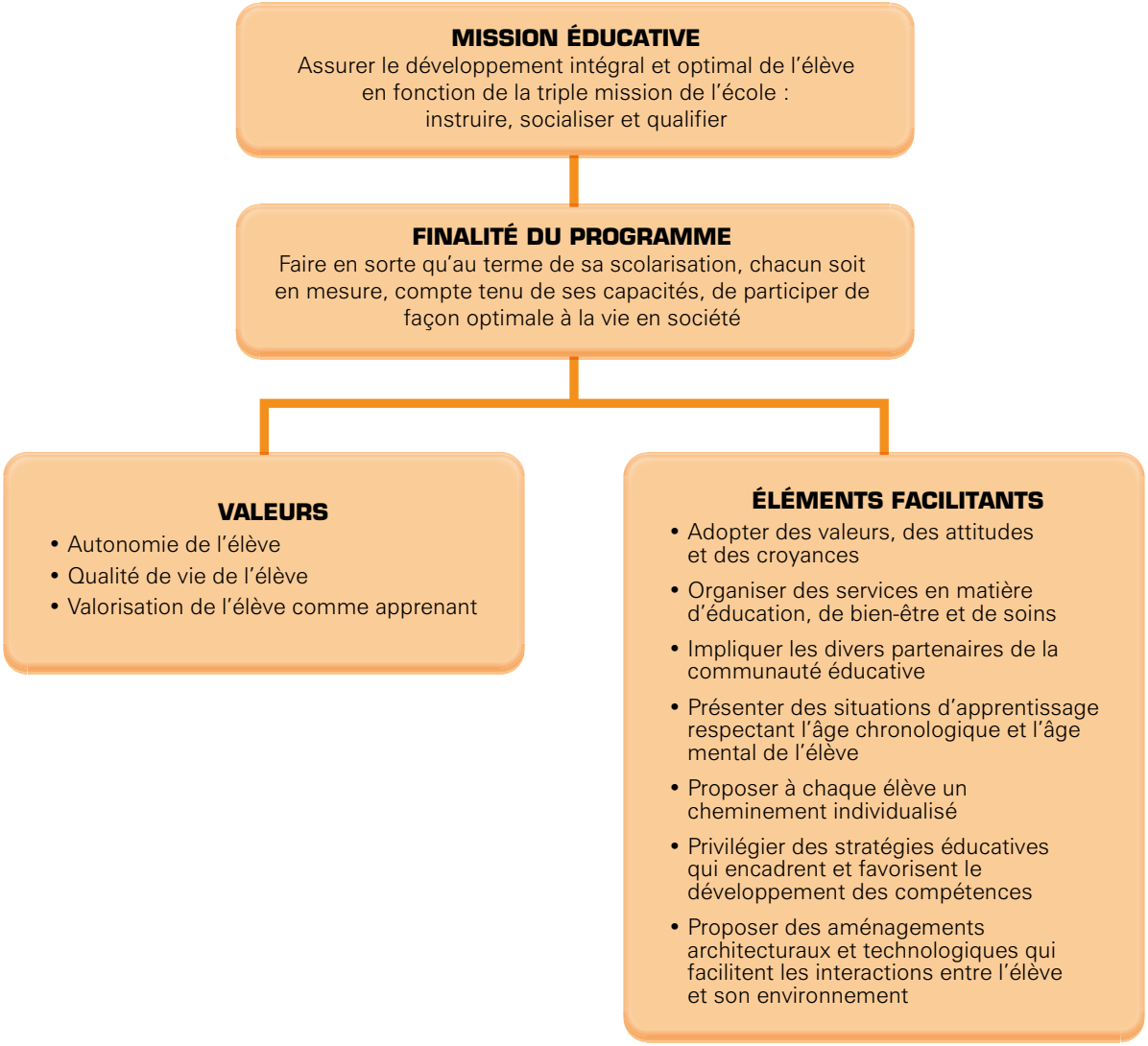
Pensée préopératoire

L'enfant se crée des images mentales lui permettant d'évoquer des objets en leur absence. À chaque objet correspond progressivement un souvenir image qu'il peut évoquer, transportant ainsi son monde dans sa tête. Toutefois, ce monde correspond uniquement à sa réalité particulière. Comme il est essentiellement centré sur le point de vue propre de l'enfant, nous disons que ce type de pensée est égocentrique.

Cognition	Communication	Socialisation
Se représenter des actions en pensée (expérience mentale)	Développer un langage personnalisé particulier	Amener les autres à adopter son point de vue
Utiliser des signes et des symboles		
Jouer à faire semblant avec ou sans un objet		

ANNEXE III : Tableau synthèse du programme

TABLEAU SYNTHÈSE DU PROGRAMME



Annexe III (suite)

COMPÉTENCES					
MOTRICITÉ	**AFFECTIVITÉ**	**SOCIALISATION**	**COMMUNICATION**	**CONNAISSANCE**	**VIE COMMUNAUTAIRE**
Agir efficacement sur le plan sensorimoteur	Exprimer adéquatement ses besoins et ses émotions	Interagir avec son entourage	Communiquer efficacement avec son entourage	S'adapter à son environnement	S'engager dans des activités de son milieu
Composantes de la compétence • Manifester de l'intérêt pour l'exploitation de ses capacités sensorielles et motrices • Adapter ses actions aux contraintes de la tâche ou de l'environnement • Exécuter de façon intentionnelle des actions faisant appel à la motricité fine et à la motricité globale	**Composantes de la compétence** • Reconnaître ses besoins et ses émotions • Se différencier des autres • Ajuster l'expression de ses besoins et de ses émotions	**Composantes de la compétence** • Entrer en relation avec différentes personnes • Suivre les règles de la vie de groupe • Manifester de l'intérêt pour la vie de groupe	**Composantes de la compétence** • Vouloir communiquer • Produire des messages • Comprendre des messages	**Composantes de la compétence** • Explorer son environnement • Recourir à différents éléments de son environnement pour agir • Ajuster ses actions	**Composantes de la compétence** • Effectuer des choix parmi certaines activités • Exécuter différentes tâches • S'ajuster aux exigences de l'activité

Références

APPRENdRE
COMMUNIQUER
RÉUSSIR
SAVOIR
AGIR
BOUGER
COMPRENdRE
INTERAGIR

ASSOCIATION AMÉRICAINE SUR LE RETARD MENTAL. *Retard mental : définition, classification et système de soutien*, Behaviora, traduit de l'américain sous la direction de Diane Morin, 2003.

BORDIGNON, Thierry, Christiane VANDEPUITE et Francis LOWENTHAL. « Comment favoriser le développement cognitif et la structuration de la pensée chez des enfants présentant un retard mental ? », *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action*, tome 2, sous la direction de H. Gascon, D. Boisvert, M. C. Haelewyck, J. R. Poulin et J. J. Detraux, Québec, Presses Inter Universitaires, 2006, p. 253-262.

BRAY, Norman, Kevin D. REILLY, Lisa F. HUFFMAN, Kathryn L. FLETCHER, Mark VILLA et Vivek ANUMOLUS. *Mental Retardation and Cognitive Competencies*, Laboratoire de développement cognitif, Université de l'Alabama, 2003, 8 p.

BUCHEZ, Fredi p. et Jean-Louis PAOUR. « Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive », *Enfance*, vol. 57, mars 2005.

CONSEIL DE LA SANTE ET DU BIEN-ÊTRE, *La participation comme stratégie de renouvellement du développement*, Québec, 1997, 119 p.

CORCORAN, James R. « Affect Abilities Training : A Competency Based Method for Counselling Persons with Mental Retardation », *Journal of Career Education*, juin 1982, p. 301-311.

COUBOIS, Yannick. « Quelques éléments pour comprendre l'approche cognitive de la déficience intellectuelle », *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action*, tome 2, sous la direction de H. Gascon, D. Boisvert, M. C. Haelewyck, J. R. Poulin et J. J. Detraux, Québec, Presses Inter Universitaires, 2006, p. 205-220.

DESROSIERS, Francine p. *Polyhandicap et réadaptation : compréhension des besoins et principes d'intervention*, Montréal, Behaviora, 1998, 17 p.

DESROSIERS, Francine p. *Polyhandicap et réadaptation : guide à l'intention des parents et des intervenants*, Montréal, Behaviora, 1998, 157 p.

DIONNE, Carmen, Jacques LANGEVIN, Jean-Louis PAOUR et Sylvie ROCQUE. « Le retard du développement intellectuel », dans Habimana, E., L. Éthier, D. Petot et M. Tousignant, *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1999, p. 317 342.

DORÉ, Robert, Serge WAGNER et Jean-Pierre B., Carmen DIONNE, Jacques LANGEVIN, Jean-Louis PAOUR et Sylvie ROCQUE. « Le retard du développement intellectuel », dans Habimana, E., L. Éthier, D. Petot et M. Tousignant, *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1999, p. 317 342.

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

GAGNIER, Jean-Pierre et Richard LACHAPELLE. *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle*, Presse de l'Université du Québec, 2003, 284 p.

HAELEWYCK, Marie-Claire et Sandrina PALMADESSA. « Aide-moi à faire tout seul ! Les stratégies d'autorégulation mises en place par des élèves présentant un retard mental en situation d'apprentissage », chap. 11, dans Nader-Grosbois, Nathalie, *Régulation, autorégulation, dysrégulation*, Mardaga, 2007, p. 189-200.

HAELEWYCK, Marie-Claire et Nathalie NADER-GROSBOIS. « L'autorégulation : porte d'entrée vers l'autodétermination des personnes avec retard mental ? », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 15, no 2, p. 173-186.

JONNAERT, Philippe, Johanne BARRETTE, Domenico MASCIOTRA et Mane YAYA. *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent*, Genève, Bureau international d'éducation de l'UNESCO, 2006, 25 p.

L'ABBÉ, Yvon et Diane MORIN. *Comportements agressifs et retard mental : compréhension et intervention*, Eastman, Behavioria, 1999, 622 p.

LAVAL, Virginie. *La psychologie du développement : modèles et méthodes*, Éditions Armand Colin, 2002, 192 p.

LEGENDRE, Marie-Françoise. « Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation », *Revue de l'AQFLS*, vol. 23, no 1, 2001, p. 12-31.

LEGENDRE-BERGERON, Marie-Françoise. *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*, Gaëtan Morin, 1980, 238 p.

LEMAY, Jacques. *Principes fondamentaux de l'action éducative auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle profonde et multihandicapés*, Service régional de soutien et d'expertise en déficience intellectuelle (régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches), Québec, 2001, 100 p.

NADER-GROSBOIS, Nathalie. « Comment l'autorégulation chez de jeunes enfants à déficience intellectuelle et à autisme opère-t-elle en situation d'évaluation développementale ? », chap. 4, dans Nader-Grosbois, Nathalie, *Régulation, autorégulation, dysrégulation*, Mardaga, 2007, p. 59-78.

PIAGET, Jean. *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1967, 339 p.

PIAGET, Jean. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1966, 370 p.

PROULX, Renée, Jean-Pierre GAGNIER et Jérôme GUAY. « Empowerment des personnes présentant une déficience intellectuelle : concepts et enjeux », *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action*, tome 1, sous la direction de H. Gascon, D. Boisvert, M. C. Haelewyck, J. R. Poulin et J. J. Detraux, Québec, Presses Inter Universitaires, 2006, p. 43-52.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA), Québec, 2006, 24 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES. *Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences*, Québec, 2005, 14 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, 2003, 66 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2003, 77 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*, Québec, 2002, 59 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, 2001, 342 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1999, 163 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 1999, 56 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉLÉMENTAIRE ET DU SECONDAIRE. *Programme d'études des classes d'enfants déficients*, Service d'information du ministère de l'Éducation, 1968, 386 p.

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

QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *De l'intégration sociale à la participation sociale : politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches*, Québec, 2001, 111 p.

ROCQUE, Sylvie, Jacques LANGEVIN, Caroline DROUIN et Jocelyne FAILLE. *De l'autonomie à la réduction des dépendances*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999, 107 p.

ROUSSEAU, Nadia, Carmen DIONNE, Nathalie CAUCHON et Gilles BELANGER. « Inclusion scolaire et sociale : distinctions conceptuelles et réflexions sur les pratiques », *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action*, tome 1, sous la direction de H. Gascon, D. Boisvert, M. C. Haelewyck, J. R. Poulin et J. J. Detraux, Québec, Presses Inter Universitaires, 2006, p. 87 98.

SAINT-LAURENT, Lise. *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*, Montréal, Éditions Logiques, 1994, 281 p.

TASSÉ, Marc J. « Déficience intellectuelle : la définition et le système de classification de l'AAMR », *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action*, tome 1, sous la direction de H. Gascon, D. Boisvert, M. C. Haelewyck, J. R. Poulin et J. J. Detraux, Québec, Presses Inter Universitaires, 2006, p. 23 30.

TASSÉ, Marc J. et Diane MORIN. *La déficience intellectuelle*, Boucherville, Gaëtan Morin, 2003, 433 p.

TREMBLAY, Mireille et Yves LACHAPELLE. « Participation sociale et démocratique des usagers à la planification et à l'organisation des services », *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action*, tome 1, sous la direction de H. Gascon, D. Boisvert, M. C. Haelewyck, J. R. Poulin et J. J. Detraux, Québec, Presses Inter Universitaires, 2006, p. 77-86.

VIGOTSKY, Lev. S. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XX1V, no ¾, 1994, p. 793-820.

WEHMEYR, Michael L. et Yves LACHAPELLE. « Autodétermination, proposition d'un modèle conceptuel fonctionnel », *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action*, tome 1, sous la direction de H. Gascon, D. Boisvert, M. C. Haelewyck, J. R. Poulin et J. J. Detraux, Québec, Presses Inter Universitaires, 2006, p. 69-76.

WEITZMAN, Elaine. *Apprendre à parler avec plaisir*, Toronto, Le Centre Hanen, 1992, 322 p.

Éducation,
Loisir et Sport
Québec

19-8011