

PROGRAMME ÉDUCATIF CAPS-II

COMPÉTENCES AXÉES SUR LA PARTICIPATION SOCIALE

Programme éducatif CAPS-II

destiné aux élèves âgés de 16 à 21 ans

Coordination et rédaction

Direction des services à l'élève et de l'adaptation scolaire
Direction générale des services de soutien aux élèves
Sous-ministériat de la réussite éducative et de la main-d'œuvre

Pour information

Renseignements généraux
Ministère de l'Éducation
1035, rue De La Chevrotière, 27^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 643-7095
Ligne sans frais : 1 866 747-6626

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

ISBN 978-2-555-01645-3 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2025

MOT DU MINISTRE

L'école québécoise a la responsabilité de permettre à tous les élèves d'évoluer et de prendre leur place dans la société. Certains jeunes ont des besoins particuliers, et il est de notre devoir de leur offrir des outils et un accompagnement sur mesure pour les aider à réussir et à s'épanouir. Le Programme éducatif CAPS II – Compétences axées sur la participation sociale – a été conçu dans cet esprit. Il s'adresse aux élèves de 16 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, qui amorcent une transition importante vers la vie adulte. Ce programme fait suite au programme éducatif CAPS-I et poursuit le même objectif : accompagner ces élèves pour qu'ils puissent participer pleinement à la vie en société et réaliser leurs aspirations.

Le programme propose un apprentissage qui tient compte des intérêts, des capacités et des besoins des élèves, afin de les motiver et leur donner le goût d'apprendre. Il leur permet de poursuivre le développement de leurs compétences et d'acquérir les connaissances nécessaires pour faire des choix et prendre leur place dans leur communauté. Le tout repose évidemment sur la collaboration entre la famille et l'école, puisque les parents jouent un rôle de premier plan dans la réussite et l'épanouissement de leur enfant.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration du CAPS-II, dont des enseignantes et enseignants, des directions d'école, des conseillères et conseillers pédagogiques, des agentes et agents des services régionaux de soutien et d'expertise, des professionnelles et professionnels de l'éducation, des chercheuses et chercheurs, et des partenaires du Ministère. Leur savoir-faire et leur implication ont permis de bâtir un programme solide et adapté aux besoins réels des élèves.

L'école existe pour tous nos élèves. Nous avons une grande responsabilité envers ceux qui ont des besoins particuliers, et je suis convaincu que le programme CAPS-II influencera positivement leur parcours.

Bernard Drainville
Ministre de l'Éducation

AVANT-PROPOS

Le programme éducatif CAPS-II est la suite logique du programme éducatif CAPS-I – Compétences axées sur la participation sociale. Il s'adresse aux enseignantes et aux enseignants qui forment les élèves âgés de 16 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère et qui entrent dans une période de transition qui les mènera vers la vie active. Prenant en compte cette réalité, ce programme vise à préparer ces élèves à devenir des citoyennes et des citoyens responsables dans leur communauté et dans la société, prêts à jouer un rôle actif sur le marché du travail. Pour favoriser leur réussite éducative, il précise les orientations à privilégier ainsi que les apprentissages jugés essentiels à leur formation.

Le programme éducatif CAPS-II remplace le programme d'études adapté DÉFIS – Démarche éducative favorisant l'intégration sociale (1996). Il est destiné aux élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère qui ont été exemptés de l'application des dispositions relatives à la grille-matières, comme le prévoit l'article 23.2 du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Ce programme n'est pas associé à un type de regroupement particulier et peut être utilisé en classe ordinaire ou en classe spéciale.

Le premier chapitre du programme expose le contexte général qui a conduit à son élaboration ainsi que les défis qui attendent les élèves âgés de 16 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle. Il présente la triple mission de l'école et les deux visées de formation, qui sont de favoriser la participation sociale et de développer l'autodétermination. Il rappelle aussi les orientations éducatives ainsi que le contexte pédagogique à privilégier qui servent de fondement aux interventions éducatives. En dernier lieu, il décrit les éléments constitutifs et prescrits du programme éducatif CAPS-II que sont les domaines de vie, les domaines complémentaires et les compétences.

L'explication des six compétences du programme est présentée dans le chapitre 2. Ces compétences ont pour but de fournir aux élèves les outils essentiels leur permettant d'agir dans les différentes sphères de leur vie et de s'adapter aux situations variées de la vie en société. Les six domaines de vie ainsi que les cinq domaines complémentaires, retenus pour leur importance et leur pertinence dans la formation des élèves, sont précisés dans le chapitre 3. C'est dans le quatrième chapitre que sont énumérés les éléments d'apprentissage relatifs aux domaines de vie et aux domaines complémentaires. Les éléments d'apprentissage correspondent aux ressources nécessaires au développement des compétences des élèves.

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1 – PRÉSENTATION DU PROGRAMME ÉDUCATIF CAPS-II	2
Le contexte général d'élaboration du programme.....	2
Les défis des élèves présentant une déficience intellectuelle âgés de 16 à 21 ans	4
La triple mission de l'école	6
Instruire pour développer le plein potentiel.....	6
Socialiser pour apprendre à vivre ensemble.....	6
Qualifier pour faciliter l'insertion dans la société	6
Les visées de formation	7
Favoriser la participation sociale.....	7
Développer l'autodétermination	8
Les orientations du programme.....	10
Une formation centrée sur le développement de compétences	10
Une évaluation au service de l'apprentissage.....	14
Un contexte pédagogique adapté à la nature du programme	16
L'école : un milieu de vie	16
Des situations signifiantes et diversifiées	16
Des intervenantes et intervenants impliqués	17
Des ressources appropriées	19
Les éléments constitutifs du programme	20
Les compétences.....	20

Les domaines de vie	21
Les domaines complémentaires.....	21
L'interdépendance des éléments constitutifs du programme CAPS-II	22
Les éléments prescrits	24
CHAPITRE 2 – COMPÉTENCES.....	26
Compétence 1 – COMMUNIQUER.....	28
Sens de la compétence.....	28
Composantes et critères d'évaluation.....	30
Compétence 2 – EXPLOITER L'INFORMATION	31
Sens de la compétence.....	31
Composantes et critères d'évaluation.....	33
Compétence 3 – INTERAGIR AVEC LES AUTRES	34
Sens de la compétence.....	34
Composantes et critères d'évaluation.....	36
Compétence 4 – AGIR AVEC MÉTHODE	37
Sens de la compétence.....	37
Composantes et critères d'évaluation.....	39
Compétence 5 – AGIR DE FAÇON SÉCURITAIRE.....	40
Sens de la compétence.....	40
Composantes et critères d'évaluation.....	42

Compétence 6 – PARTICIPER À DES ACTIVITÉS CONTRIBUTIVES ... 43

Sens de la compétence.....43

Composantes et critères d'évaluation45

CHAPITRE 3 – DOMAINES D'APPRENTISSAGE47

Les domaines de vie 47

Soins personnels et bien-être49

Vie résidentielle.....50

Vie communautaire.....51

Loisirs.....52

Déplacements.....53

Monde du travail bénévole et socioprofessionnel.....54

Les domaines complémentaires..... 55

Français, langue d'enseignement.....55

Mathématique56

Technologies de l'information et de la communication57

Monde des arts57

Activités physiques et sportives58

CHAPITRE 4 – ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE 61

Les éléments d'apprentissage relatifs aux domaines de vie 62

Soins personnels et bien-être..... 63

Vie résidentielle..... 71

Vie communautaire 76

Loisirs..... 79

Déplacements..... 81

Monde du travail bénévole et socioprofessionnel..... 83

**Les éléments d'apprentissage relatifs aux domaines
complémentaires 86**

Français, langue d'enseignement – Communication orale 87

Français, langue d'enseignement – Lecture..... 90

Français, langue d'enseignement – Écriture 93

Mathématique – Arithmétique 95

Mathématique – Mesure..... 98

Technologies de l'information et de la communication..... 101

Monde des arts..... 106

Activités physiques et sportives 108

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 112

CHAPITRE 1

Présentation du programme éducatif CAPS-II

CHAPITRE 1 – PRÉSENTATION DU PROGRAMME ÉDUCATIF CAPS-II

LE CONTEXTE GÉNÉRAL D'ÉLABORATION DU PROGRAMME

Au cours des dernières décennies, une réflexion collective sur l'adaptation de l'école aux nouvelles réalités socioculturelles a mené à un renouvellement du système éducatif. Dans cette foulée, le ministère de l'Éducation a mené des travaux d'envergure, dont la réflexion du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, pour mieux préparer les jeunes à faire face aux défis qui les attendent. Les choix qui ont fait consensus sont présentés dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (1997), qui explique les changements à mettre en place pour prendre le virage du succès. Ce virage consiste à passer de l'accès à l'éducation du plus grand nombre d'élèves au succès du plus grand nombre. Cette orientation, clairement affirmée, a ouvert de nouvelles avenues pour soutenir l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle et s'assurer d'un environnement éducatif permettant de les accompagner vers la réussite.

Pour donner suite à l'énoncé de politique éducative, la *Loi sur l'instruction publique*, modifiée en 1998, officialise la triple mission de l'école, qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier tous les élèves. Cette loi spécifie que le milieu scolaire doit adopter une politique relative à l'organisation des services qui permet de répondre aux besoins de chaque élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Le document *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*, publié en 1999, donne une orientation claire et cohérente quant à la place que doivent occuper les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans la réforme, de façon qu'elles et ils en tirent profit au même titre que les autres élèves. Cette orientation, qui doit guider toute intervention et qui doit mobiliser tous les partenaires, se définit ainsi : « 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 qualification¹. » À cette fin, les défis à relever consistent à accepter que la réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, à se donner les moyens qui favorisent cette réussite et à en assurer la reconnaissance.

En adoptant la Politique d'évaluation des apprentissages en 2003, le Ministère confirme sa vision sur la réussite pour tous les élèves. L'évaluation est considérée comme un levier pour la réussite. Elle doit être au service de l'élève en vue de lui permettre de réaliser des apprentissages qui contribueront à son plein développement intellectuel, affectif et social, et ce, quels que soient ses capacités ou ses besoins. Cette vision traduite dans les orientations retenues dans la Politique doit guider les pratiques évaluatives du personnel enseignant. Les orientations qui portent sur l'évaluation intégrée à

¹ QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999c). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*, p. 17.

l'apprentissage, le jugement professionnel, le respect des différences, la conformité aux programmes et la collaboration entre différents partenaires occupent une place centrale dans l'évaluation des élèves qui présentent une déficience intellectuelle.

La politique gouvernementale *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*, publiée par l'Office des personnes handicapées du Québec et adoptée en 2009, vise à accroître la participation sociale des personnes handicapées. Le droit à l'égalité en est le principal fondement. Des objectifs d'action sont mis de l'avant dans le but de créer une société plus inclusive, solidaire, équitable et respectueuse des choix et des besoins des personnes handicapées et de leur famille. À long terme, les efforts déployés par l'ensemble des partenaires favoriseraient la participation à part entière des personnes handicapées dans la société et auraient des effets bénéfiques pour l'ensemble des citoyens et citoyennes.

En adoptant en 2017 la *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur marque encore son désir de reconnaître la diversité des élèves et leur apport à la société, et donne la priorité à leurs besoins, sans égard pour leur handicap ou leurs difficultés. Cette politique affirme également l'importance de viser l'atteinte du plein potentiel de tous les élèves et de créer des milieux éducatifs inclusifs propices à l'apprentissage.

Dans son avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport publié en 2017, *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, le Conseil supérieur de l'éducation confirme la nécessité de s'adapter à la diversité et aux besoins des élèves. Il recommande au milieu scolaire de mettre en place les conditions essentielles pour répondre aux besoins d'apprentissage de tous les élèves en valorisant la diversité et en favorisant le développement de relations harmonieuses entre le personnel enseignant et les élèves, entre les élèves et avec les parents.

Le Cadre de référence de la compétence numérique, publié par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en 2019, vise le développement d'un ensemble d'aptitudes relatives à une utilisation confiante, critique et créative du numérique pour atteindre des objectifs liés à l'apprentissage, au travail, aux loisirs, à l'inclusion dans la société ou à la participation à celle-ci. Ce Cadre de référence comprend douze dimensions, dont quatre se présentent comme des dimensions incontournables pour favoriser la participation sociale des élèves présentant une déficience intellectuelle : *Développer et mobiliser ses habiletés technologiques, Collaborer à l'aide du numérique, Communiquer à l'aide du numérique, Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés*.

La Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2019-2024, publiée par le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, propose différentes mesures en matière d'insertion socioprofessionnelle et de maintien en emploi des personnes handicapées, dont celles présentant une

déficience intellectuelle. Les mesures proposées favorisent la pleine participation des personnes handicapées au marché du travail et confirment le besoin pour elles de demeurer actives dans la communauté et de se sentir valorisées.

Prenant appui sur les orientations ministérielles et les recommandations d'organismes gouvernementaux, le programme éducatif CAPS-II a été élaboré dans le but d'offrir à tous les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, quelles que soient leurs capacités, les bases nécessaires pour une insertion sociale et professionnelle correspondant à leurs aspirations. Le programme vise à mettre de l'avant les principes d'inclusion, de solidarité et d'équité pour permettre à ces élèves de prendre leur place dans la société.

LES DÉFIS DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE ÂGÉS DE 16 À 21 ANS

La période de 16 à 21 ans marque le début d'une transition importante pour les élèves présentant une déficience intellectuelle, puisqu'au terme de leur formation, elles et ils quitteront le milieu scolaire pour entrer dans une vie active². Durant toute la période scolaire, les activités sont organisées et structurées pour les élèves. La fin de la fréquentation scolaire entraîne des changements dans leur vie qui ont des conséquences sur leur emploi du temps, leur réseau social et leurs activités communautaires, sociales ou professionnelles. Il est donc essentiel de préparer les élèves à

demeurer des membres actifs de la société, à avoir une participation sociale optimale qui leur permettra de s'épanouir dans leur collectivité et de réaliser leurs aspirations. C'est en développant les compétences du programme que les élèves pourront y parvenir.

Les élèves âgés de 16 à 21 ans ont également d'autres défis à relever pour bénéficier d'une participation sociale optimale. L'un de ces défis consiste à enrichir leur bagage de connaissances et de stratégies relatives à la compréhension de messages écrits, à l'utilisation des nombres ainsi qu'à la gestion du temps, de l'espace et de l'argent. Même si ces habiletés ont fait l'objet d'apprentissages dans le cadre du programme éducatif CAPS-I, il importe de poursuivre leur enseignement aux élèves en leur offrant des activités significatives présentées dans de nouveaux contextes et dans une variété de situations. C'est en développant leurs compétences que les élèves consolident ces apprentissages qui favorisent leur autonomie, ce qui leur permet d'être fonctionnels dans la vie quotidienne.

L'arrivée massive des technologies numériques dans tous les domaines de la vie pose un défi aux élèves présentant une déficience intellectuelle, qui doivent pouvoir profiter de ces avancées pour renforcer leur pouvoir d'action au même titre que les autres citoyennes et citoyens. L'école a la responsabilité de mettre en place les conditions permettant aux élèves d'apprendre à utiliser les outils numériques, dont les applications et les interfaces créées pour répondre à leurs besoins, de façon à favoriser le développement de comportements autodéterminés et leur participation sociale. Le

² Dans le présent programme, la personne qui mène « une vie active » accomplit des tâches de la vie quotidienne, fait des choix relatifs à ses loisirs, à ses relations amicales ou amoureuses et exerce un rôle social valorisé dans la communauté qui correspond à ses champs d'intérêt.

numérique doit être une ressource au service des élèves. L'adoption de pratiques pédagogiques qui tiennent compte de l'évolution rapide des outils numériques s'avère essentielle pour développer l'autonomie des élèves au regard de leur utilisation. L'école doit les préparer à en tirer profit pour leur plaisir, mais surtout, pour qu'ils et elles soient capables de faire face aux exigences de la vie quotidienne.

Un autre des défis que les élèves âgés de 16 à 21 ans doivent relever est l'élaboration de leur projet de vie. La démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)³ leur permet d'être accompagnés de manière concertée pour faire des choix en fonction de leurs aspirations, de leurs champs d'intérêt, de leurs besoins et de leurs capacités. Cette démarche a également pour objet de soutenir chaque jeune pendant son passage de l'école vers la vie active. La collaboration de l'élève, des parents, de l'équipe-école et des différents partenaires est l'une des conditions de réussite de cette démarche.

La participation et le rôle de chaque partenaire sont déterminés en fonction des objectifs qui concernent l'élève relativement à son passage à la vie active. Pour ce qui est de l'école, elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves. Le programme éducatif CAPS-II répond à cette mission en amenant les élèves à développer les compétences essentielles pour agir dans les différentes sphères de leur vie. À travers les activités d'apprentissage et les stages, les élèves

apprennent à se connaître, à faire des choix, à assumer de nouvelles responsabilités. Ces activités leur permettent de développer progressivement de l'autonomie et un pouvoir d'agir nécessaires à leur insertion dans la société et à leur participation sociale. Ces apprentissages les aident à préciser leur projet de vie, qui évolue au fur et à mesure de leur formation. En soutenant le développement global de l'élève, le programme éducatif CAPS-II contribue à la démarche TEVA, qui comporte d'autres composantes, dont la collaboration intersectorielle et l'engagement de la famille⁴.

La démarche TEVA prévoit également d'assurer à l'élève et à sa famille la complémentarité et la continuité des services, notamment ceux du réseau de la santé et des services sociaux, qui répondent à ses besoins en fonction de son projet de vie. À cet égard, l'école établit les contacts avec les parents et les partenaires et s'assure de leur collaboration. Elle fait le suivi de la démarche et la révise, au besoin. La planification de la démarche TEVA permet de tenir compte des besoins de l'élève pour organiser les services requis et en maximiser l'accessibilité au moment opportun. Elle permet également une meilleure complémentarité des actions des partenaires impliqués.

³ QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018a). Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA).

⁴ DESMARAIS, Chantal, Élodie ROSS-LÉVESQUE et Sarah MARTIN-ROY (2022). *Pratiques de TÉVA : outil d'analyse pour une équipe-école et ses partenaires*, Québec, Université Laval et Cirris.

LA TRIPLE MISSION DE L'ÉCOLE

L'école a le mandat d'accompagner les élèves vers la réussite et de les outiller pour qu'elles et ils puissent actualiser pleinement leur potentiel, tant sur le plan intellectuel que sur le plan affectif, et ce, pour leur vie personnelle, sociale et professionnelle. Il importe d'accepter que la réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, de leur donner les moyens qui la favorisent et d'en assurer la reconnaissance. En conséquence, la mission poursuivie par l'école est celle d'instruire, de socialiser et de qualifier tous les élèves.

Instruire pour développer le plein potentiel

L'école a comme première responsabilité d'instruire les élèves. Elle joue un rôle essentiel dans le développement de leurs capacités cognitives, même si elle ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage. En tenant compte de la diversité des élèves, l'école met en place un environnement éducatif propice à l'acquisition de connaissances et au développement de compétences. Ces dernières s'avèrent d'autant plus essentielles que les élèves quitteront l'école à la fin de leur formation. En somme, l'école les outille pour leur permettre d'optimiser leurs capacités à fonctionner en société.

Socialiser pour apprendre à vivre ensemble

L'école est un lieu privilégié de socialisation pour les élèves. Elle contribue à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. En tant que communauté constituée d'une diversité de jeunes en quête d'autonomie et d'affirmation, l'école travaille à l'acceptation de la différence et à la prévention des risques d'exclusion en faisant la promotion de valeurs à la base de la démocratie et en veillant à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyennes et citoyens responsables. Enfin, elle multiplie les occasions de participation sociale des élèves, leur permettant ainsi de jouer un rôle au sein de l'école et dans la communauté. La socialisation revêt une importance capitale dans la préparation à une vie active, puisqu'elle permet aux élèves de consolider des habiletés d'interactions sociales qui leur seront utiles.

Qualifier pour faciliter l'insertion dans la société

L'école a le défi de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves et de soutenir leur progression. Elle doit leur offrir des occasions diversifiées pour développer les compétences essentielles à leur participation à la vie en société. La réalisation d'un travail bénévole ou socioprofessionnel leur permet de prendre part à des activités dans la communauté et d'y jouer un rôle valorisé. Chaque élève doit pouvoir quitter l'école avec une attestation de compétences qui confirme qu'elle ou il a complété sa formation, et avec un bilan des acquis qui témoigne des compétences développées, ce qui favorise son insertion dans la société.

LES VISÉES DE FORMATION

Favoriser la participation sociale et développer l'autodétermination constituent les deux visées du programme éducatif CAPS-II. Ces visées ont pour but d'orienter les interventions éducatives auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle pour qu'elles et ils aient la possibilité de participer pleinement à la vie en société en y exerçant tous leurs droits à la mesure de leurs capacités. Ces interventions devraient permettre aux élèves de faire face aux exigences de la vie quotidienne, de prendre part aux activités de la communauté et d'exercer un rôle social valorisé et valorisant. L'école devient ainsi un maillon dans la construction d'une société plus inclusive et plus équitable pour les personnes présentant une déficience intellectuelle.

Favoriser la participation sociale

Dans ce programme, la participation sociale⁵ des personnes présentant une déficience intellectuelle fait référence à trois composantes essentielles : la participation à des activités significatives dans différents contextes de vie selon leur âge et leur culture; l'établissement et le maintien de relations réciproques avec les membres de leur communauté; et l'appartenance à un groupe ou à un réseau social. Elle se manifeste par une présence active des personnes dans des activités qui correspondent à leurs choix, à leurs champs d'intérêt et à leurs aspirations. Des relations réciproques avec leurs pairs et les membres de leur communauté se développent pendant ces activités, qui sont des occasions de recevoir du soutien et des encouragements. Ces expériences permettent aux personnes de jouer un rôle social valorisant et valorisé, ce qui favorise le développement de leur sentiment d'appartenance à un groupe ou à un réseau social. La réalisation d'un travail bénévole ou socioprofessionnel dans la communauté renforce le sentiment d'appartenance et le bien-être des personnes présentant une déficience intellectuelle.

La participation sociale⁶ repose sur des valeurs partagées d'accueil, d'acceptation et de respect de l'autre. Elle s'expérimente d'abord dans des contextes familiaux par des interactions positives et valorisantes, et peut ensuite s'étendre dans la communauté par des

⁵ JULIEN-GAUTHIER, Francine, Colette JOURDAN-IONESCU, Sarah MARTIN-ROY et Julie RUEL (2018). « Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles ». Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités, Québec, Livres en ligne du CRIRES.

⁶ FOUGEYROLLAS, Patrick (2009). « Construire le sens de la participation sociale », *Participation et responsabilités sociales*, Bernes, Éditions scientifiques internationales, p. 115-122.

échanges réciproques et signifiants de même que par des relations de qualité dans différents contextes de vie. Le degré de participation sociale de la personne est déterminé par l'interaction entre ses facteurs personnels et les facteurs environnementaux, qu'ils soient d'ordre social ou physique. Ainsi, l'élève peut se retrouver dans une situation de handicap quand rien n'est fait pour lui permettre de contourner les obstacles environnementaux. À l'opposé, une situation peut favoriser sa participation sociale quand des moyens sont mis en place pour surmonter les obstacles ou introduire des facilitateurs. L'élève peut alors réaliser des activités courantes, établir des relations sociales et exercer des rôles sociaux.

L'école est un environnement familier pour les élèves, dans lequel elles et ils apprennent à exercer leur pouvoir d'action et à développer des liens avec leurs pairs. Dans le cadre du programme éducatif CAPS-I, les élèves ont développé des compétences les incitant à prendre leur place dans les activités vécues à l'école et dans leur milieu de vie. Elles et ils sont maintenant amenés à poursuivre le développement de leurs compétences pour accroître leur participation sociale. Pour ce faire, l'école leur offre des occasions de participer à des activités sociales et sportives, ou à des activités de loisirs, et de prendre part à des projets personnels ou professionnels dans leur communauté. Développer la participation sociale des élèves est une façon pour l'école d'assumer sa mission de socialisation.

Développer l'autodétermination

L'autodétermination est un droit universel reconnu légalement, notamment dans la *Convention relative aux droits des personnes handicapées*⁷. Pour la société, l'enjeu à l'égard des personnes présentant une déficience intellectuelle consiste à créer des conditions qui leur permettent d'éprouver la dignité et le respect auxquels tout être humain a droit. Ainsi, les choix, les souhaits, les désirs et les aspirations de ces personnes doivent être pris en compte autant que possible.

Il existe différentes façons de conceptualiser l'autodétermination. Les éléments conceptuels retenus font l'objet d'un large consensus et peuvent s'appliquer dans un contexte scolaire. Selon le modèle fonctionnel de l'autodétermination⁸ mis à jour par la théorie de l'agent causal⁹, l'autodétermination est définie comme une disposition qui permet à une personne d'agir sur sa vie indépendamment de toute contrainte extérieure, disposition qui suppose l'acquisition d'un ensemble d'habiletés et d'attitudes. Cette personne agit volontairement à partir de ses choix et de ses préférences et trouve sa motivation dans son besoin d'exercer un certain contrôle sur sa vie. Ces actions volontaires sont des manifestations de comportements autodéterminés qui font en sorte qu'elle devient l'agent causal de sa vie. Les comportements autodéterminés manifestés par la personne démontrent à des degrés

⁷ NATIONS UNIES 2006. *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, [En ligne], 211 p. [[Convention relative aux droits des personnes handicapées | OHCHR](#)].

⁸ WEHMEYER, Michael L., et Yves LACHAPELLE (2006). « Autodétermination, proposition d'un modèle conceptuel fonctionnel », *Déficience intellectuelle, savoirs et perspectives d'action*, vol. 1, p. 69-76.

⁹ SHOGREN, Karrie A., Michael L. WEHMEYER, Suzan B. PALMER et Anjali J. FORBER-PRATT (2015). « Causal Agency Theory: Reconceptualizing a Functional Model of Self-Determination ». *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, vol. 50, n° 3, p. 251-263.

divers de l'autonomie, de l'autorégulation, de l'empowerment psychologique et de l'autoréalisation.

- L'**autonomie** est la capacité de la personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins.
- L'**autorégulation** est la capacité de la personne à s'ajuster dans l'action et à s'adapter aux défis que lui pose son environnement.
- L'**empowerment psychologique** est associé à la croyance de la personne quant à sa capacité d'exercer un contrôle sur sa vie.
- L'**autoréalisation** est la capacité de la personne à agir en fonction de la connaissance de ses forces et de ses limites et d'en tirer une satisfaction intrinsèque.

Dans la perspective de ce modèle, l'acquisition des habiletés et des attitudes, dont apprendre à faire des choix, à prendre des décisions, à s'ajuster, à se valoriser et à se fixer des objectifs réalistes, s'avère essentielle pour développer l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle. Les élèves doivent apprendre et exercer régulièrement ces attitudes et ces habiletés afin de devenir graduellement l'agent causal de leur vie. Les technologies utilisées au quotidien possèdent un potentiel extraordinaire pour favoriser l'apprentissage et le maintien de comportements autodéterminés¹⁰. Ces technologies assistent les personnes dans les tâches quotidiennes à accomplir et dans les actions à poser, nécessaires à une participation sociale accrue.

Selon la théorie de l'autodétermination¹¹, tous les êtres humains, peu importe leurs caractéristiques, tendent à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux, à savoir le besoin d'autonomie (être à l'origine de ses propres comportements), le besoin de compétences (se sentir capable d'agir) et le besoin d'appartenance sociale (avoir des liens avec d'autres personnes, appartenir à un groupe social). La satisfaction de ces besoins facilite l'intégrité et le bien-être de la personne. Il est important de reconnaître ces besoins et de lui offrir des conditions susceptibles de les combler par différentes interventions adaptées à son âge. Pour les élèves en transition vers une vie active, il s'agit notamment de les mettre au premier plan de leur projet de vie et de valoriser régulièrement le développement de leurs compétences et l'acquisition de connaissances. La théorie de l'autodétermination postule également qu'il existe différentes formes de motivation, qui se différencient par leur degré d'autodétermination, c'est-à-dire le degré avec lequel une activité est effectuée avec un sentiment de libre choix et de cohérence interne. Instaurer un climat qui soutient l'autonomie des élèves exercera une influence positive sur leur motivation, car il facilite la satisfaction de leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale.

¹⁰ LACHAPELLE, Yves, et Michael L. WEHMEYER (2003). « L'autodétermination », dans TASSÉ, Marc J. et Diane MORIN. *La déficience intellectuelle*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 203-214.

¹¹ DECI, Edward L., et Richard M. RYAN (2000). « The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior », *Psychological Inquiry*, vol. 11, n° 4, p. 227-268.

Le programme éducatif CAPS-II s'inscrit dans la continuité du programme éducatif CAPS-I, qui favorise l'émergence de l'autodétermination des élèves. Le développement de comportements autodéterminés revêt une importance capitale vu l'âge des élèves. Le fait de croire en leur capacité de manifester des comportements autodéterminés est important pour leur développement. Cette croyance amène les enseignantes et enseignants à offrir aux élèves un environnement qui leur permet de faire des choix reflétant réellement leurs propres champs d'intérêt ainsi que de multiples occasions d'apprendre à devenir un agent causal dans leur vie. Les élèves seront ainsi en mesure de reconnaître leurs forces et leurs besoins afin d'agir directement et volontairement sur leur vie, à la mesure de leurs capacités.

LES ORIENTATIONS DU PROGRAMME

Une formation centrée sur le développement de compétences

Privilégier les compétences dans un programme éducatif témoigne du souci de permettre aux élèves de développer des habiletés complexes, essentielles à leur adaptation à un environnement changeant. Pour s'adapter, les jeunes doivent disposer de certaines compétences et des connaissances nécessaires à leur exercice. L'école a le devoir de contribuer à leur développement en fournissant les meilleures conditions d'apprentissage possible pour leur donner accès à une plus grande participation sociale. Un programme centré sur le développement de compétences vise à mieux préparer les élèves à développer leur capacité d'agir tout au long de leur vie.

Le concept de « compétence » retenu dans le présent programme correspond à celui qui a été présenté dans le programme éducatif CAPS-I. Définie comme la capacité de mobiliser des ressources¹² pertinentes pour agir efficacement dans diverses situations, la compétence dépasse le simple savoir-faire. Cette définition évoque trois caractéristiques : agir en contexte, disposer d'un répertoire¹³ de ressources et ajuster ses actions. Chaque compétence fait appel à plusieurs ressources de nature variée et se manifeste dans des contextes qui orientent l'action, contrairement à un savoir-faire pouvant être appliqué isolément en dehors de tout contexte. Une

¹² La majorité des définitions relatives à la compétence privilégient le terme « ressources », qui englobe des éléments d'ordre cognitif, affectif, social et sensori-moteur, au détriment du mot « connaissances », qui restreint les éléments susceptibles d'être mobilisés au domaine cognitif. Source : TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière éducation.

¹³ Le chapitre 4 renferme le répertoire des éléments d'apprentissage qui correspondent aux ressources nécessaires au développement des compétences. Les éléments d'apprentissage sont regroupés selon les catégories suivantes : connaissances, habiletés, stratégies, procédures, techniques.

compétence se développe tout au long du parcours scolaire, et même au-delà, alors qu'un savoir-faire peut devenir automatisé grâce à l'usage fréquent d'exercices d'application.

Les compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme; ce sont les élèves qui les développent. Les élèves y parviennent davantage et mieux si l'enseignante ou l'enseignant les soutient et leur donne régulièrement l'occasion de les exercer. Le soutien porte sur les trois caractéristiques de la compétence : agir en contexte, disposer d'un répertoire de ressources et être capable d'ajuster ses actions. Relier les connaissances et les compétences, accompagner les élèves de manière différenciée et assurer une continuité dans les interventions font partie des pratiques pédagogiques reconnues efficaces pour soutenir le développement optimal des compétences. Le recours à ces pratiques n'exclut pas que les enseignantes et enseignants puissent en adapter ou en combiner d'autres.

Le concept de compétence correspond à la capacité de mobiliser des ressources pour agir efficacement dans différentes situations.

Prendre en compte les caractéristiques de la compétence

Agir en contexte

Les élèves apprennent à agir en contexte en accomplissant le plus souvent possible des tâches de la vie réelle ou qui s'en rapprochent et dont le but leur est connu. Le fait d'accomplir des tâches significatives contribue à ce que les élèves donnent du sens à leurs apprentissages, ce qui agit sur leur motivation. De plus, ces tâches les encouragent à prendre une part active dans leurs apprentissages.

Dans un premier temps, agir en contexte nécessite de comprendre les tâches à accomplir dans un contexte donné. Il s'agit d'une étape importante pour les élèves, puisqu'elle leur permet de mobiliser les ressources pertinentes. Pour les élèves présentant une déficience intellectuelle, comprendre les tâches à accomplir dans un contexte donné est un apprentissage qui requiert le soutien de l'enseignante ou de l'enseignant et qui peut être facilité par la présentation de tâches dans des contextes connus. Toutefois, il importe de présenter une diversité de situations pour que les élèves apprennent à mobiliser les ressources pertinentes en fonction des tâches à accomplir dans une variété de contextes.

Disposer d'un répertoire de ressources

La mobilisation de ressources pertinentes dans un contexte donné suppose la capacité de recourir, de manière intentionnelle, à une diversité de ressources nécessaires à l'exercice de la compétence. Cette capacité repose par ailleurs sur la disponibilité d'un ensemble de ressources diversifiées. La quantité et la qualité des ressources disponibles ont donc un effet certain sur le niveau de compétence en

ce qu'elles offrent aux élèves plus de moyens pour agir dans certaines situations. Certaines ressources sont internes ou propres à chaque élève, telles que les connaissances, les habiletés et les attitudes acquises à l'école et à travers diverses expériences de vie. D'autres ressources sont externes, comme les sources documentaires, les matériaux, les outils, les instruments ou les technologies diverses, sans oublier les personnes auxquelles les élèves peuvent faire appel pour leur expertise et leurs connaissances.

Pour élargir le bagage de ressources des élèves, l'enseignante ou l'enseignant choisit les éléments d'apprentissage en fonction de leurs besoins et de leurs capacités, en relation avec les compétences à développer. L'ensemble des connaissances, des stratégies, des procédures et des techniques est présenté au quatrième chapitre du présent programme. Ces éléments d'apprentissage sont considérés comme des ressources au service des compétences.

Ajuster ses actions

Le concept de compétence implique que les élèves adaptent leurs actions en fonction des exigences de la situation. Ces ajustements peuvent se réaliser en cours d'activité et par un retour réflexif à la fin de celle-ci, avec du soutien. Pour être en mesure de s'ajuster, les élèves doivent bénéficier des rétroactions de l'enseignante ou de l'enseignant, qui les questionne pour vérifier leur compréhension de la tâche et les aider à reconnaître les améliorations souhaitables. Les rétroactions permettent aux élèves d'apprendre, de progresser et d'accroître leur motivation. Elles visent à développer leur capacité à s'ajuster de façon autonome en diminuant graduellement l'aide extérieure selon leurs capacités et leur motivation.

La définition retenue pour la compétence renvoie à la capacité de transfert des apprentissages, qui suppose que les élèves pourront réinvestir ceux-ci efficacement dans des contextes variés. Pour ce faire, les élèves apprennent à exercer leurs compétences dans des contextes dits « habituels »; les élèves interagissent avec des personnes côtoyées régulièrement dans des environnements physiques qui leur sont connus. Au fur et à mesure que les élèves développent leurs compétences, il importe toutefois de leur donner des occasions de les exercer dans des contextes dits « familiers »; les élèves interagissent avec des personnes rencontrées périodiquement ou dans des environnements physiques fréquentés occasionnellement. Selon leurs capacités, et avec le soutien requis, les élèves âgés de 16 à 21 ans devraient avoir de nombreuses occasions d'exercer leurs compétences dans des contextes nouveaux. Dans ces contextes, les élèves interagissent avec des personnes inconnues dans des environnements physiques rarement fréquentés. Les contextes nouveaux offrent aux élèves de nombreuses possibilités de développer et de mettre à profit leurs capacités d'ajustement. Permettre aux élèves d'exercer leurs compétences dans des contextes variés constitue un moyen efficace de favoriser le transfert des apprentissages. La variété des situations doit permettre aux élèves de comprendre que des contextes en apparence différents commandent des actions identiques. Dans le but de provoquer et d'assister le transfert, l'enseignante ou l'enseignant met en évidence pour les élèves les conditions qui font que des situations demandent un transfert des apprentissages. Il ne faut pas attendre que les élèves découvrent ces conditions, il faut plutôt les rendre explicites et entraîner les élèves à les reconnaître dans des situations variées.

Relier connaissances et compétences

Pour que les élèves développent une compétence, il convient de leur proposer, le plus souvent possible, des tâches globales et signifiantes qui leur permettent de solliciter des ressources existantes et d'en acquérir de nouvelles. Il s'avère également nécessaire de planifier de manière ponctuelle des activités visant l'appropriation de nouvelles ressources. Si une démarche procédant du simple au complexe cadre bien avec l'acquisition des savoirs dans une approche par objectifs, il n'en va pas de même pour le développement d'une compétence. Par exemple, pour développer une compétence liée à la préparation des repas, le fait de commencer par la mémorisation des mesures d'hygiène en cuisine, puis de poursuivre par l'acquisition des techniques culinaires, risquerait d'être peu efficace. C'est en préparant des recettes que les élèves acquièrent des connaissances et des habiletés, et les combinent progressivement les unes avec les autres. Néanmoins, des activités axées sur l'apprentissage des techniques de base, comme l'utilisation des ustensiles, demeurent nécessaires, car elles permettent aux élèves de s'exercer, de mettre en place les automatismes requis et d'augmenter leur aisance dans la préparation des repas.

Accompagner de manière différenciée

Tous les élèves ne disposent pas des mêmes ressources; et elles et ils les mobilisent pour accomplir des tâches selon leurs capacités. Pour assurer le développement des compétences, l'enseignante ou l'enseignant est appelé à mettre en place des pratiques pédagogiques qui relèvent de la différenciation afin de tenir compte de l'hétérogénéité de son groupe d'élèves. Les acquis des élèves, leurs différents rythmes d'apprentissage, leurs capacités, leurs

besoins, leurs champs d'intérêt ainsi que les contextes personnels, sociaux et familiaux dans lesquels elles et ils évoluent sont pris en considération, de façon à leur offrir les conditions les plus favorables pour apprendre. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant pourra adopter des stratégies pédagogiques variées, ajuster la difficulté des tâches au niveau de compétence des élèves, les initier à l'utilisation d'outils technologiques, établir des modalités de travail souples et mettre en œuvre des mesures de soutien. Dans l'exemple de la préparation des repas présenté précédemment, deux sortes de recettes sont prévues pour que la tâche à accomplir présente un défi réaliste pour les élèves. Quelques élèves préparent une recette simple, alors que d'autres en cuisinent une qui comporte plusieurs étapes à réaliser et diverses techniques culinaires à appliquer. Des élèves utilisent un tutoriel pour préparer la recette. Des mesures de soutien sont mises en place en fonction des besoins des élèves, si nécessaire. Moduler la complexité des tâches à accomplir et présenter des activités d'apprentissage signifiantes contribuent à stimuler la motivation des élèves.

Assurer une continuité dans les interventions

Le développement de compétences s'inscrit dans un continuum, chaque étape s'appuyant sur ce qui a été intégré à l'étape précédente. Les activités d'apprentissage, conçues pour développer les compétences, sont élaborées dans une logique de continuité et de complémentarité les unes par rapport aux autres. Pour ce faire, il est nécessaire de disposer d'un portrait complet des apprentissages des élèves. De plus, assurer la continuité requiert une concertation entre les divers intervenants et intervenantes pour favoriser l'adhésion à des visées communes et assurer également la cohérence

des activités d'enseignement et d'évaluation. Ainsi, de façon progressive et avec du soutien, les élèves développent les compétences du programme en utilisant les ressources appropriées pour accomplir adéquatement des tâches de complexité variée dans diverses situations et en ajustant leurs actions pour tenir compte des contraintes rencontrées.

Une évaluation au service de l'apprentissage

La volonté de favoriser la réussite de tous les élèves dans le cadre de la refonte des programmes d'études a conduit le Ministère à réaffirmer dans la Politique d'évaluation des apprentissages, adoptée en 2003, l'importance de faire de l'évaluation un levier pour l'apprentissage. La Politique privilégie les valeurs fondamentales et instrumentales qui ont cours dans le contexte éducatif québécois et qui ont fait consensus en matière d'assise à une évaluation de qualité. Ces valeurs fondamentales sont la justice, l'égalité et l'équité, et les valeurs instrumentales retenues sont la cohérence, la rigueur et la transparence. Il est nécessaire de mener l'évaluation dans le respect de ces valeurs pour en assurer la qualité. Inscire l'évaluation des apprentissages dans une perspective de réussite éducative des élèves signifie qu'elle doit leur permettre de réaliser des apprentissages qui contribueront à leur développement global, et ce, quels que soient leurs capacités ou leurs besoins.

Dans l'esprit de la Politique, l'évaluation ne constitue pas une fin en soi. Elle est considérée comme un moyen qui aide les élèves à apprendre et qui aide les enseignantes et enseignants à ajuster et à différencier leurs interventions pédagogiques. Dès lors, les décisions et les actions qui régulent les apprentissages sont fondées sur l'évaluation, dans le quotidien comme à des moments plus stratégiques. Les régulations peuvent porter sur divers objets d'apprentissage et être effectuées à différents moments. Les rétroactions données aux élèves sont fréquentes pour les aider à progresser dans leurs apprentissages. En raison des possibilités de rétroactions et d'ajustements, l'évaluation s'ajoute à l'ensemble des moyens utilisés pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

L'évaluation permet aux enseignantes et aux enseignants de vérifier jusqu'à quel point leurs interventions produisent les effets escomptés sur les apprentissages des élèves, et de les ajuster sur-le-champ ou à brève échéance, si nécessaire. De leur côté, les élèves apprennent à ajuster leurs façons de faire à partir des rétroactions pertinentes et claires qui leur sont données. Avant la remise des bulletins ou à d'autres moments appropriés, l'évaluation vise à rendre compte du niveau de développement des compétences. Les enseignantes et les enseignants mettent en commun les observations consignées et les analysent pour établir de façon concertée le portrait des apprentissages de chaque élève. La prise en compte des observations consignées sur une période donnée permet de repérer les éléments à travailler en priorité et d'ajuster les interventions pédagogiques. L'information est communiquée aux élèves, à leurs parents et aux autres intervenantes et intervenants concernés.

Se conformer au programme est une condition essentielle pour assurer la cohérence de l'évaluation. Dans le programme éducatif CAPS-II, l'évaluation s'inscrit d'emblée dans l'approche par compétences, et elle porte en conséquence sur les cibles de formation que constituent les compétences. L'évaluation des compétences suppose le recours à des situations d'apprentissage et d'évaluation comme celles proposées aux élèves pour développer et exercer leurs compétences. Elles sont générées à partir de l'intention éducative d'un domaine de vie et comportent des tâches adaptées au niveau de compétence des élèves. Par ailleurs, il est essentiel de vérifier, à des moments opportuns, l'acquisition des ressources, puisque celles-ci sont nécessaires au développement des compétences.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation permettent de repérer les manifestations pertinentes des apprentissages des élèves pendant qu'elles ou ils sont en action. Par conséquent, l'observation constitue un moyen incontournable propre à étayer le jugement des enseignantes et enseignants. Les jugements portés s'inscrivent dans le processus d'évaluation. Il s'agit de planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation et de les présenter aux élèves, d'utiliser des outils adéquats élaborés à partir des critères d'évaluation pour l'observation, de consigner suffisamment d'informations pertinentes et de les interpréter en les mettant en relation les unes avec les autres. Afin de porter un jugement évaluatif juste et équitable sur lequel reposent les décisions pédagogiques et administratives, les enseignantes et enseignants doivent accorder de l'importance aux informations recueillies sur les apprentissages des

élèves en s'assurant de leur pertinence et se concerter sur une base régulière.

L'évaluation au service de l'apprentissage est un moyen qui permet aux enseignantes et aux enseignants d'ajuster leurs actions pédagogiques; elle apprend aux élèves à adapter leurs façons de faire à partir des rétroactions. Chaque élève est donc amené à poursuivre ses apprentissages selon ses acquis, ses besoins et ses capacités pour ainsi faire face à des situations comportant des exigences réalistes et progresser de façon continue. De plus, le jugement que portent les enseignantes et les enseignants doit rendre compte du niveau de développement des compétences des élèves tout au long de leur scolarisation et selon les modalités prévues. À cet effet, le guide de soutien en évaluation des apprentissages du programme éducatif CAPS-II¹⁴ constitue un outil de référence commun qui offre au personnel enseignant des balises pour lui permettre de rendre compte du cheminement des élèves.

¹⁴ QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2025). Guide de soutien en évaluation des apprentissages : programme éducatif CAPS-II – Compétences axées sur la participation sociale.

UN CONTEXTE PÉDAGOGIQUE ADAPTÉ À LA NATURE DU PROGRAMME

Un contexte pédagogique qui tient compte des caractéristiques des élèves présentant une déficience intellectuelle et des visées de formation du programme éducatif CAPS-II suppose d'abord que l'école est un milieu de vie pour les élèves. Les élèves y font non seulement des apprentissages scolaires, mais participent à la vie de l'école. Pour développer les compétences du programme, des situations signifiantes et diversifiées leur sont proposées. Les situations sont conçues pour susciter leur engagement et favoriser le transfert des apprentissages. Les intervenantes et intervenants impliqués dans le parcours de formation de l'élève collaborent pour les mener vers une réussite à leur mesure. D'une part, l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle de premier plan dans le développement des compétences des élèves; d'autre part, la direction d'école appuie l'équipe-école et favorise la concertation entre les intervenantes et intervenants scolaires et les partenaires externes. Des ressources matérielles en nombre suffisant sont mises à la disposition des élèves pour répondre à leurs besoins et favoriser les apprentissages. Des partenaires indispensables, comme les parents et d'autres collaboratrices et collaborateurs auxquels l'école peut s'associer, contribuent au développement intégral des élèves et facilitent leur passage à une vie active.

L'école : un milieu de vie

L'école est l'un des milieux de vie importants des élèves, puisqu'elles et ils évoluent quotidiennement dans cet environnement. Comme elle accueille des personnes issues de milieux divers, elle constitue un lieu privilégié pour apprendre aux élèves les comportements inhérents à la vie en société. Au cœur des apprentissages de la vie en collectivité, l'école prévoit des modalités d'organisation et de fonctionnement pour favoriser la participation de tous les élèves aux activités de la vie scolaire. Elle leur offre de nombreuses occasions d'échanger avec diverses personnes et d'entretenir des relations réciproques avec leurs pairs pour les amener progressivement à prendre leur place et à apporter leur contribution. De cette manière, l'école est un milieu de vie propice pour expérimenter des situations réelles d'interactions auxquelles les élèves feront face dans leur vie personnelle, sociale ou professionnelle.

Des situations signifiantes et diversifiées

Pour développer et exercer leurs compétences, les élèves doivent être amenés à faire le plus souvent possible des apprentissages en contexte. Une situation d'apprentissage et d'évaluation représente un moyen efficace à cet égard. Elle se définit comme un ensemble composé d'une ou de plusieurs tâches à accomplir par les élèves pour atteindre le but fixé. La situation d'apprentissage et d'évaluation constitue un outil privilégié pour intégrer les différents éléments du programme. Vu la souplesse qui la caractérise, les enseignantes et enseignants peuvent avoir recours à des approches pédagogiques de

leur choix et sélectionner le contenu correspondant aux besoins des élèves. Une situation d'apprentissage et d'évaluation vise le développement des compétences des élèves, et l'information recueillie contribue à faire le point sur leur développement dans une perspective d'aide à l'apprentissage.

Pour susciter la participation active des élèves, il convient de privilégier des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives. Il s'agit de situations qui répondent à leurs besoins et qui rejoignent leurs champs d'intérêt. Dans ces situations, les élèves ont l'occasion d'accomplir des tâches de la vie réelle ou des tâches qui s'en rapprochent. Qu'elles soient vécues de façon individuelle ou en groupe, les situations d'apprentissage et d'évaluation, pour être significatives, doivent en plus être adaptées aux capacités de chaque élève, tout en lui offrant un défi à sa mesure.

Une compétence peut s'exercer dans un grand nombre de situations. Il faut envisager de proposer aux élèves un ensemble de situations pour chaque compétence en variant les contextes. Il s'agit de sélectionner ou d'élaborer celles qui sont les plus susceptibles de susciter le transfert des apprentissages. Il importe aussi d'en graduer le niveau de complexité en vue d'assurer un développement progressif et continu des compétences et d'amener les élèves à accomplir des tâches de plus en plus complexes au cours d'une année et d'une année à l'autre.

Le recours aux situations d'apprentissage et d'évaluation ainsi qu'aux différentes approches pédagogiques offre aux élèves des conditions propices pour faire les apprentissages du programme, qui visent à mieux les préparer à une vie active. Expérimenter des activités relatives à la vie quotidienne et au monde du travail bénévole et

socioprofessionnel les amène à développer leur autonomie et à accroître leur participation sociale. Les situations d'apprentissage et d'évaluation contribuent à outiller les élèves pour qu'elles et ils puissent faire des choix qui reflètent réellement leurs propres champs d'intérêt, au sortir de leur formation.

Des intervenantes et intervenants impliqués

Rôle du personnel enseignant

L'enseignante ou l'enseignant accompagne les élèves dans le développement de leurs compétences et s'assure de leur faire acquérir les ressources nécessaires à leur exercice. La conception et le choix des situations d'apprentissage et d'évaluation adaptées aux exigences du programme relèvent de ses responsabilités. Compte tenu de la grande diversité des besoins des élèves, la démarche d'enseignement doit être suffisamment différenciée pour s'adapter à leurs caractéristiques individuelles. Pour que les élèves progressent, les interventions sont ajustées à leurs acquis et les approches pédagogiques sont appropriées. Même si le programme est axé sur la prise en compte des besoins et des capacités de chaque élève, l'enseignante ou l'enseignant est responsable d'un groupe. De plus, elle ou il gère sa classe en s'efforçant de concilier les besoins d'encadrement et d'autonomie de chaque élève.

Pour répondre aux besoins diversifiés des élèves, l'enseignante ou l'enseignant collabore avec le personnel des services éducatifs complémentaires. Selon leur champ d'expertise, les intervenantes et les intervenants peuvent offrir des services de soutien à l'enseignante ou à l'enseignant, ou intervenir directement auprès de l'élève. Des intervenantes et intervenants peuvent accompagner les élèves dans

leurs apprentissages et dans les différentes activités organisées à l'école et dans la communauté afin de favoriser leur participation sociale et le développement de comportements autodéterminés. D'autres peuvent proposer au personnel enseignant des pistes d'intervention adaptées aux besoins des élèves.

Les élèves en sont à la dernière étape de leur formation. Par conséquent, il est impératif que l'enseignante ou l'enseignant les prépare le mieux possible aux réalités de la vie en société en les plaçant régulièrement dans des situations réelles, jouant alors un rôle d'intermédiaire entre l'école et la communauté. Les élèves sont amenés à faire face à l'inconnu, à développer leurs capacités d'adaptation et à persévérer dans les situations difficiles. Il importe aussi que les élèves apprennent à mieux connaître leurs forces et à les utiliser comme leviers pour exercer leurs compétences. L'enseignante ou l'enseignant contribue ainsi à l'élaboration du projet de vie des élèves en développant des comportements autodéterminés. Son rôle principal consiste à soutenir certaines actions, à les interroger sur leurs choix et leurs décisions et à alimenter leur réflexion.

L'enseignante ou l'enseignant joue un rôle indispensable dans les relations à établir avec les personnes concernées par la formation des élèves et leur passage à une vie active : l'équipe-école, la famille et les partenaires à l'extérieur de l'école. Il lui faut voir à ce que les actions des intervenantes et intervenants s'inscrivent dans les visées de formation, à savoir la participation sociale et l'autodétermination. Soutenu par l'équipe-école, l'enseignant ou l'enseignante établit les contacts avec les partenaires à l'extérieur de l'école pour s'assurer de leur collaboration.

Rôle de la direction d'école

La direction d'école joue un rôle central dans la mise en œuvre du programme éducatif CAPS-II, qui appelle au partage d'expertise et à une action concertée des personnes impliquées dans le cheminement de l'élève. Elle s'assure que les élèves ont des occasions de participer aux activités de l'école et de prendre part à des projets personnels ou professionnels dans la communauté. La direction appuie le personnel enseignant responsable de l'apprentissage des élèves ayant des besoins diversifiés dans son travail de collaboration avec le personnel de l'école. Elle vise à ce que ses conditions de travail lui facilitent la tâche en s'assurant de la disponibilité des ressources matérielles. La direction favorise une collaboration étroite entre les membres de l'équipe-école et mise sur l'expertise complémentaire du personnel pour répondre aux besoins des élèves. Elle contribue à mettre en place les moyens qui facilitent l'ouverture sur le milieu et favorise l'implication des parents et des autres partenaires, notamment ceux du réseau de la santé et des services sociaux. Leur collaboration est nécessaire pendant la formation des élèves et au moment de la transition vers une vie active.

Des ressources appropriées

Des ressources matérielles

Pour aider les élèves à développer les compétences qui leur seront utiles au quotidien, il importe que l'école dispose de ressources matérielles adéquates. Un premier type de ressources réside dans l'accès à un local équipé d'outils numériques variés en nombre suffisant. Ces outils sont munis de logiciels courants et spécialisés qui répondent aux besoins des élèves. Des outils numériques mobiles personnalisés pour certains élèves sont également disponibles pour leur permettre d'accomplir des tâches.

Des locaux sont aménagés en classes-ateliers dans lesquelles sont reproduites certaines des caractéristiques et des exigences liées à la vie quotidienne. La classe-atelier donne l'occasion aux élèves de développer des compétences pouvant être exercées dans d'autres situations. Il peut s'agir, par exemple, de classe-ateliers portant sur l'entretien d'un domicile, la réparation d'objets divers ou le recyclage. Le type de classe-atelier à mettre en place est déterminé en fonction des habiletés à développer selon les domaines de vie, mais également en fonction des possibilités de réinvestissement dans les différents milieux que les élèves fréquenteront après avoir quitté l'école. Les apprentissages réalisés en classe-atelier constituent un tremplin pour la réalisation d'expériences dans le cadre d'un stage en entreprise ou en tant que bénévole dans la communauté.

Des partenaires indispensables

Les parents jouent un rôle important dans le cheminement scolaire de leur jeune. Comme ils le connaissent bien, ils peuvent transmettre de l'information utile aux intervenantes et intervenants scolaires. D'une part, les parents font connaître leurs attentes à l'endroit de l'école. D'autre part, ils sont informés des visées du programme et du cheminement de leur jeune. À cet effet, des modalités de communication efficaces sont établies entre l'école et les parents pour que ces derniers puissent être des partenaires actifs dans le développement de leur jeune. Ils joueront encore mieux leur rôle s'ils saisissent le sens et les visées du programme et s'ils savent que leurs aspirations sont prises en compte par l'école. La collaboration entre l'école et la famille contribue grandement au développement intégral des jeunes et facilite leur participation sociale.

Les autres partenaires avec lesquels l'école peut s'associer (services sociaux, organismes communautaires, centres d'emploi, entreprises, etc.) sont également indispensables dans le cheminement des élèves et dans leur transition vers une vie active. En raison des responsabilités qui incombent à chacun, ils jouent un rôle complémentaire pour favoriser l'insertion des élèves dans la société. Grâce à des actions concertées, ils peuvent collaborer avec le milieu scolaire à la réalisation des visées de formation du programme. Il est donc important que l'école s'associe à des partenaires à l'extérieur de l'école et qu'elle cherche à faciliter et à maintenir leur collaboration.

LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU PROGRAMME

Pour accompagner les élèves présentant une déficience intellectuelle vers une participation sociale optimale, l'école doit croire en leur capacité d'apprendre et de s'accomplir tout en tenant compte de leurs caractéristiques individuelles. Le programme éducatif CAPS-II a été élaboré dans cette perspective. Conçu comme un système, il s'articule autour de trois éléments constitutifs, complémentaires et interdépendants : les compétences, les domaines de vie, les domaines complémentaires.

Les compétences

Le programme vise le développement de six compétences complémentaires et interdépendantes qui sous-tendent l'acquisition de ressources nécessaires à une participation sociale accrue et au développement de comportements autodéterminés. Dans un souci de continuité, il s'agit des cinq compétences du programme éducatif CAPS-I, qui sont reformulées de manière à établir la progression souhaitée pour des élèves âgés de 16 à 21 ans. Comme les élèves en sont à la dernière étape de leur formation, il apparaît nécessaire d'ajouter une sixième compétence. Cette compétence donne aux élèves l'occasion d'explorer des activités contributives¹⁵ susceptibles de les intéresser pour qu'elles et ils puissent éprouver leurs choix dans le monde du travail bénévole ou socioprofessionnel.

Cette compétence leur permet de se connaître et de mieux connaître les rôles qu'il leur est possible de jouer dans la société. Les six compétences sont les suivantes :

- Communiquer;
- Exploiter l'information;
- Interagir avec les autres;
- Agir avec méthode;
- Agir de façon sécuritaire;
- Participer à des activités contributives.

¹⁵ L'expression « activités contributives » fait référence à des activités de production de biens ou de services, utiles à la collectivité, dans une structure autre que familiale, sous la forme de bénévolat, d'un stage, d'un plateau de travail ou d'un emploi. Elles permettent aux personnes de s'intégrer socialement tout en développant leurs compétences et en se valorisant par le travail.

Les domaines de vie

Les domaines de vie¹⁶ couvrent les sphères de la vie quotidienne dans le but d’amener les élèves à acquérir les ressources nécessaires pour répondre à leurs besoins dans leur vie personnelle, sociale et professionnelle. Les six domaines, retenus pour leur pertinence dans la formation des élèves, sont les suivants :

- Soins personnels et bien-être;
- Vie résidentielle;
- Vie communautaire;
- Loisirs;
- Déplacements;
- Monde du travail bénévole et socioprofessionnel.

Chaque domaine comporte une intention éducative et des axes de développement, qui correspondent à ses composantes essentielles. Des éléments d’apprentissage sont associés à ces axes de développement.

Les domaines complémentaires

Les domaines sont dits « complémentaires » aux domaines de vie, en raison de leur contribution à la formation de l’élève et du fait qu’ils sont nécessaires au développement des compétences. Par exemple, *Agir avec méthode* dans le cadre d’une activité physique requiert des connaissances spécifiques au domaine de vie *Soins personnels et bien-être* et des connaissances reliées au domaine complémentaire *Activités physiques et sportives*. La compétence *Participer à une activité contributive* sollicite des connaissances du domaine de vie *Monde du travail bénévole et socioprofessionnel* et des connaissances des domaines complémentaires, notamment *Français, langue d’enseignement*. Les cinq domaines complémentaires sont les suivants :

- Français, langue d’enseignement;
- Mathématique;
- Technologies de l’information et de la communication;
- Monde des arts;
- Activités physiques et sportives.

Chaque domaine comporte des catégories qui correspondent à ses composantes essentielles, des éléments d’apprentissage sont rattachés à ces catégories.

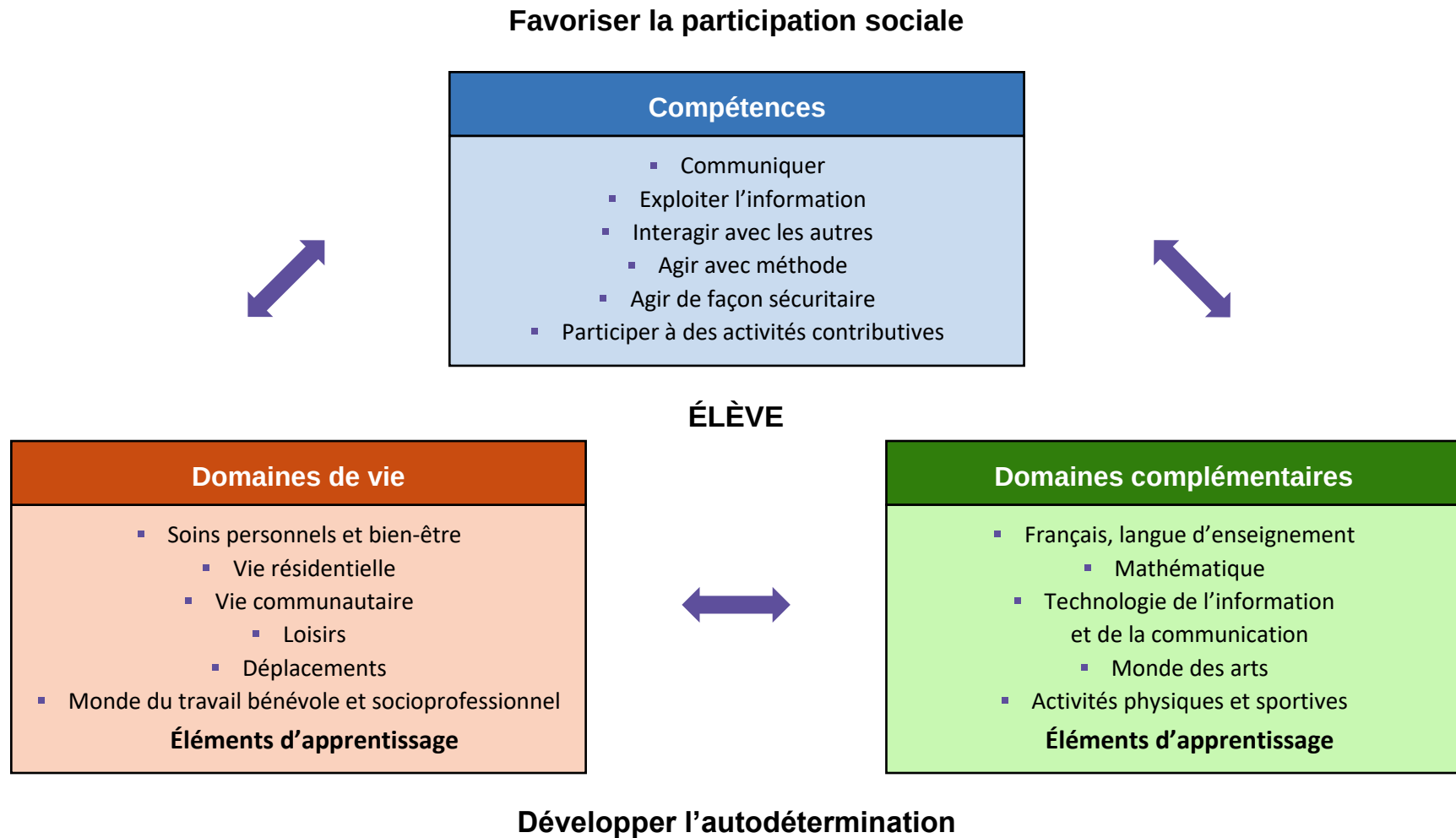
¹⁶ Les domaines de vie retenus s’appuient sur la taxonomie de Richard B. Dever (1997). Source : DEVER, Robert B. (2017). *Habiletés à la vie communautaire : une taxonomie*, Québec, Presses Inter Universitaires.

L'interdépendance des éléments constitutifs du programme CAPS-II

Les éléments constitutifs du programme doivent être considérés comme un tout dynamique pour en assurer la portée sur les apprentissages des élèves. À titre d'exemple, une situation d'apprentissage et d'évaluation générée à partir d'une intention éducative d'un domaine de vie amène les élèves à exercer et à développer une ou des compétences en accomplissant des tâches qui nécessitent la mobilisation d'éléments d'apprentissage du domaine de vie choisi et d'éléments d'apprentissage appropriés d'un domaine complémentaire. Dans ces situations, les élèves sont mis en action dans un contexte donnant lieu à des apprentissages significatifs susceptibles de maintenir leur motivation et de favoriser leur réussite.

La figure 1 présente l'interdépendance des éléments constitutifs du programme éducatif CAPS-II. Les compétences, les domaines de vie, les domaines complémentaires ainsi que les éléments d'apprentissage sont présentés de façon détaillée dans les chapitres suivants.

Figure 1 : Interdépendance des éléments constitutifs du programme éducatif CAPS-II



Les éléments prescrits

Le programme éducatif CAPS-II est un référentiel pédagogique pour les divers intervenants et intervenantes scolaires, qui doivent en respecter les grandes orientations et se conformer aux visées de formation qu'il privilégie. Les éléments prescrits sont énumérés ci-dessous :

- Les compétences;
- Les domaines de vie et les axes de développement;
- Les domaines complémentaires et les catégories.

Le caractère prescrit ne s'applique pas de la même façon à tous les éléments du programme.

- Les six **compétences** sont des objets d'apprentissage et d'évaluation pour tous les élèves chaque année. La fréquence à laquelle les résultats sont transmis aux parents dans le bulletin ainsi que leur mode d'expression sont précisés dans le guide de soutien en évaluation des apprentissages.
- Les six **domaines de vie** doivent être exploités chaque année dans les situations d'apprentissage et d'évaluation. Cependant, tous les axes de développement n'ont pas à être couverts chaque année. L'école a l'obligation de s'assurer que tous les axes de développement seront pris en compte au cours de la formation des élèves.

- Les cinq **domaines complémentaires** sont mis à profit chaque année, car chacun contribue à accroître la participation des jeunes à la vie en société. Toutes les catégories n'ont pas à être couvertes chaque année. L'école a l'obligation de s'assurer que toutes les catégories seront prises en compte au cours de la formation des élèves.

En ce qui a trait aux éléments d'apprentissage de chaque domaine de vie et de chaque domaine complémentaire, il importe de choisir pour chaque élève ceux qui sont les plus susceptibles de soutenir le développement de ses compétences, en tenant compte de ses besoins et de ses capacités. Par conséquent, il n'est pas exigé de couvrir l'ensemble des éléments d'apprentissage.

CHAPITRE 2

Compétences

CHAPITRE 2 – COMPÉTENCES

Le programme éducatif CAPS-II s'inscrit dans une perspective de développement global des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Il vise à les outiller pour qu'elles ou ils puissent faire face aux exigences de leur vie personnelle et apporter leur contribution à la société. La volonté d'accroître le pouvoir d'action des élèves et leur capacité d'avoir un contrôle sur leur vie conduit à faire des compétences les cibles de formation. Le programme comporte six compétences : *Communiquer*, *Exploiter l'information*, *Interagir avec les autres*, *Agir avec méthode*, *Agir de façon sécuritaire*, *Participer à des activités contributives*. Elles sont de diverses natures, de manière à fournir aux élèves des outils essentiels leur permettant de s'adapter aux situations variées de la vie en société. Elles sont également complémentaires et interdépendantes, de sorte que lorsque l'une est sollicitée dans une situation, d'autres peuvent l'être aussi. Les élèves seront appelés à exercer ces compétences dans des situations de la vie courante. À la dernière étape de leur formation, les élèves doivent consolider leurs acquis, acquérir de nouvelles ressources et apprendre à les mobiliser pour exercer leurs compétences de plus en plus efficacement. Pour y arriver, chaque élève doit recevoir un accompagnement adapté pour les développer à la mesure de ses capacités.

Communiquer

Exploiter l'information

Interagir avec les autres

Agir avec méthode

Agir de façon sécuritaire

Participer à des activités contributives

Les compétences du programme sont introduites suivant un cadre de présentation qui est le même pour toutes. Pour chaque compétence, le sens, les composantes et les critères d'évaluation qui s'y rattachent sont présentés.

- Le **sens d'une compétence** expose la nature de celle-ci et sa pertinence pour les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Il favorise une compréhension univoque de la compétence chez les intervenantes ou intervenants scolaires concernés. Le premier paragraphe présente un aperçu général de la compétence, le deuxième expose le rôle de l'école dans le développement de la compétence et donne des exemples d'actions pédagogiques, et le troisième décrit les manifestations de la compétence qui fournissent des repères sur ce qui peut être attendu des élèves à la fin de la formation. Même si des repères sont donnés, il est utile de rappeler que chaque élève développe les compétences à la mesure de ses capacités.
- Les **composantes** d'une compétence permettent, quant à elles, d'en cerner les principaux aspects et d'en saisir la dynamique. L'ensemble des composantes représente le processus habituellement mis en œuvre au cours de l'exercice de la compétence. Bien qu'elles puissent faire l'objet d'interventions particulières, les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent favoriser la mobilisation, à des degrés variables, de l'ensemble des composantes.

- Les **critères d'évaluation** constituent des balises permettant d'observer le cheminement des élèves et de porter un jugement sur le développement de la compétence. Étant donné que les critères sont génériques, des comportements observables doivent être définis pour permettre l'élaboration des outils d'évaluation spécifiques aux situations proposées aux élèves.

COMPÉTENCE 1 – COMMUNIQUER

Sens de la compétence

Communiquer, c’est comprendre les messages¹⁷ émis, qu’ils s’adressent à soi ou à une autre personne, et être compris dans une variété de situations. La compétence à communiquer ne se limite pas à la réception ou à l’émission de messages oraux ou écrits. Elle englobe également les messages reçus ou transmis par les gestes naturels ou appris, les images et les symboles. L’élève communique déjà avec son entourage depuis plusieurs années. C’est en s’appuyant sur ses capacités que l’école amène l’élève à comprendre et à produire des messages dans une plus grande diversité de contextes et à s’ajuster à la situation de communication dans le but de favoriser sa participation active dans la société. L’élève utilise déjà des moyens alternatifs¹⁸ tels que des gestes, des expressions faciales et des outils d’aide à la communication pour communiquer autrement ou mieux avec les autres. Elle ou il doit maintenant apprendre à y recourir plus efficacement dans diverses situations de communication. Même si les occasions d’écoute et de prise de parole sont nombreuses, il est important de prévoir des situations de communication qui permettent à l’élève de faire des apprentissages en lecture et en écriture. Ces apprentissages, essentiels au bon fonctionnement dans la société, aideront l’élève à reconnaître le produit recherché dans

une épicerie, à lire le nom des rues pour trouver un commerce, à s’inscrire à des activités de loisirs, à donner son numéro de téléphone, à signer un document, etc. La compétence *Communiquer* constitue une voie privilégiée pour le développement de comportements autodéterminés qui permettront à l’élève de prendre sa place comme personne et comme citoyen. L’élève apprend, entre autres, à amorcer un échange, à exprimer ses préférences, à s’ajuster au cours d’un échange, à défendre ses droits et à signifier un refus. La communication contribue au développement des autres compétences du programme. Il est donc essentiel que les intervenantes ou intervenants scolaires concernés s’en préoccupent et y consacrent des efforts soutenus.

¹⁷ Un message oral ou écrit est ce qui est énoncé à propos d’un sujet ou d’un thème et transmis en direct ou en différé à l’aide d’un ou de plusieurs supports visuels, sonores ou audiovisuels (papier, voix, écran, etc.). Source : QUÉBEC. MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION (2009). *Programme de formation de l’école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle : Français langue d’enseignement*, p. 110.

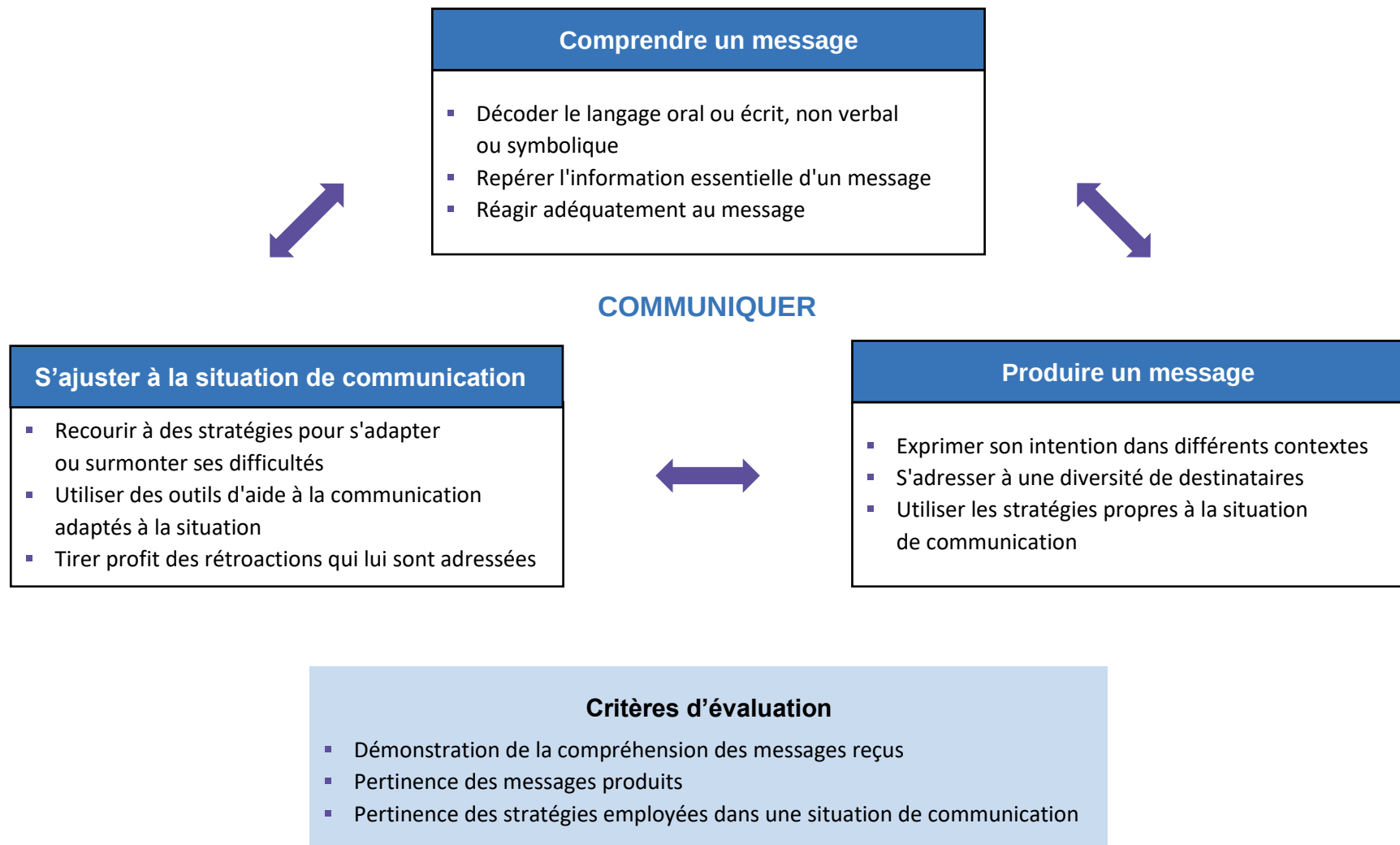
¹⁸ Les moyens de communication dits alternatifs recouvrent tous les moyens humains et matériels permettant de communiquer autrement ou mieux qu’avec les modes habituels et naturels, si ces derniers sont altérés ou absents. Ils viennent compenser ou remplacer un manque ou une grande déficience de parole, un défaut de langage ayant une incidence sur la communication, pour la faciliter sous ses deux versants expressif et réceptif. Source : Présentation sur la communication alternative et améliorée (CAA) donnée en février 2020 par Nathalie Doucet, orthophoniste en déficience intellectuelle et troubles du spectre de l’autisme au Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec.

Le milieu scolaire joue un rôle capital dans le développement de cette compétence en offrant à l'élève de fréquentes occasions de communiquer à l'école ainsi que dans d'autres contextes. Les activités d'apprentissage tiennent compte de l'âge, des capacités et des champs d'intérêt de l'élève et se situent dans des contextes variés pour lui permettre d'acquérir des habiletés de communication. Pour communiquer, l'élève fait appel à l'oral et à l'écrit, en utilisant des moyens alternatifs, au besoin. L'élève a de nombreuses occasions de développer sa compétence à communiquer dans des situations significatives pour elle ou lui, que ce soit écouter pour comprendre la tâche à accomplir, demander de l'aide, échanger avec des personnes de passage à l'école, écrire son nom et ses coordonnées sur un formulaire, envoyer un message texte à une amie ou à un ami, lire un commentaire sur les réseaux sociaux, etc. Toutes ces occasions l'amènent également à prendre conscience de l'importance et de l'utilité de la communication dans différentes situations de la vie quotidienne. Pour développer son autonomie, l'élève élargit son répertoire de connaissances et de stratégies nécessaires à la communication et apprend à s'en servir dans différentes situations. Avec le soutien approprié, elle ou il apprend à utiliser les technologies de l'information et de la communication pour communiquer avec son entourage. À partir des rétroactions fournies régulièrement, l'élève améliore progressivement sa manière de communiquer. Elle ou il choisit les moyens de communication alternatifs qui répondent le mieux à ses besoins et à la situation de communication.

L'élève compétent sur le plan de la communication comprend et émet des messages oraux et écrits en s'adressant à une diversité de destinataires dans une variété de contextes, en utilisant des stratégies propres à la situation de communication. Avec une relative autonomie, elle ou il ajuste sa manière de communiquer en ayant recours à des stratégies pour s'adapter ou surmonter des difficultés. Au terme de sa formation, l'élève peut exprimer ses besoins dans les situations de la vie quotidienne, y répondre et échanger avec les membres de la communauté, ce qui favorise l'exercice de rôles sociaux valorisés.

COMPÉTENCE 1 – COMMUNIQUER

Composantes et critères d'évaluation



COMPÉTENCE 2 – EXPLOITER L'INFORMATION

Sens de la compétence

Exploiter l'information, c'est repérer, dans les sources d'information¹⁹ disponibles, des renseignements utiles répondant à des besoins de la vie quotidienne ou présentant un intérêt. L'élève a déjà consulté plusieurs sources d'information écrites, comme un horaire, une affiche, un site Web ou un menu de restaurant. Elle ou il a également eu accès à des sources d'information orales : vidéo, radio, personne de référence dans un domaine, comme une infirmière ou une bibliothécaire, etc. L'élève doit maintenant apprendre à utiliser les sources d'information utiles ou intéressantes pour elle ou lui avec une relative autonomie. Le développement de cette compétence lui permet d'apprendre à choisir une source d'information répondant à un besoin de la vie quotidienne ou correspondant à un champ d'intérêt, à s'approprier l'information pour sélectionner des données pertinentes et à tirer profit de l'information. L'élève qui peut répondre à ses besoins et découvrir de nouveaux champs d'intérêt développe ainsi la confiance en ses capacités, ce qui favorise sa participation à des activités dans sa collectivité. La compétence *Exploiter l'information* facilite le développement de comportements autodéterminés. L'élève apprend, entre autres, à faire des choix en fonction de ses goûts, à décider d'une action, à reconnaître ses préférences, à s'ajuster aux données disponibles.

L'école joue un rôle essentiel dans le développement de cette compétence en offrant à l'élève des occasions d'avoir recours à des sources d'information sur des supports écrits, visuels, audiovisuels ou multimédias et à des personnes de référence dans des situations variées. L'élève est amené à consulter une variété de sources d'information qui peuvent répondre à ses besoins ou l'amener à découvrir de nouveaux champs d'intérêt, et apprend progressivement à recourir à des stratégies appropriées pour choisir des sources d'information authentiques à sa portée et accéder aux données. Par exemple, elle ou il peut consulter les horaires d'autobus sur une application facile à utiliser pour connaître l'heure de passage de son autobus, avoir recours à son site préféré sur Internet pour écouter de la musique, consulter le dépliant publicitaire de son choix pour faire sa liste d'épicerie, se référer au site Web du cinéma près de son domicile pour connaître les films à l'affiche ou consulter l'employé du bureau d'information du centre commercial pour connaître l'emplacement des toilettes publiques. Avec le soutien de l'enseignante ou de l'enseignant, l'élève apprend à recourir à des stratégies pour consulter des sources d'information, pour repérer les données utiles ou intéressantes et pour y réagir ou les utiliser. L'élève développe sa capacité à s'ajuster à l'information disponible.

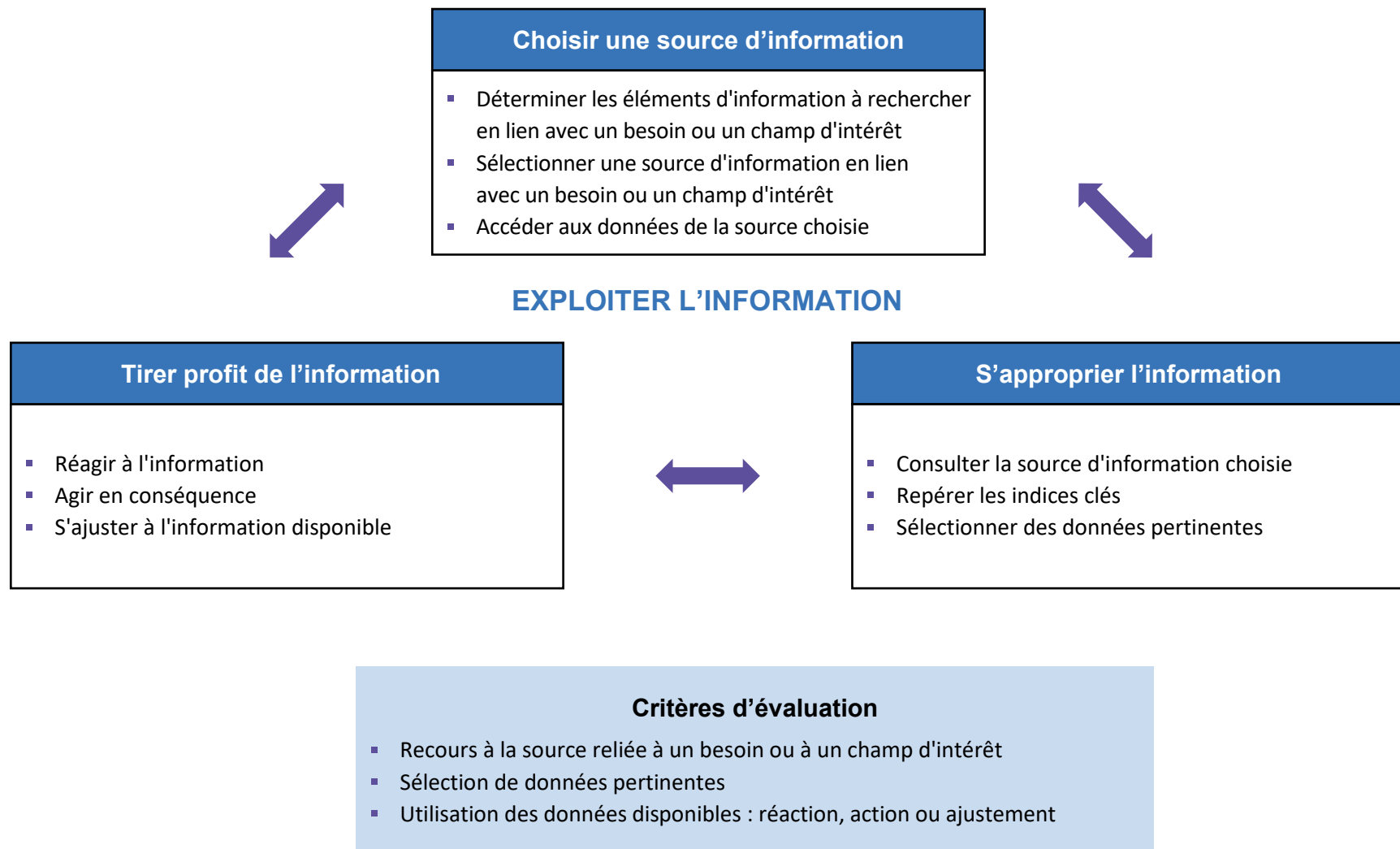
¹⁹ Une source d'information fournit plusieurs données permettant de répondre à une question ou à un besoin. Par exemple, l'horaire de la piscine municipale constitue une source d'information, et les heures des bains libres sont des données.

Si les données ne sont pas disponibles dans la source d'information choisie, elle ou il peut prendre ses décisions en fonction des données accessibles ou rechercher une autre source d'information avec le soutien de l'enseignante ou de l'enseignant. En développant cette compétence, l'élève mobilise des éléments d'apprentissage de divers domaines, notamment ceux reliés aux technologies de l'information et de la communication. L'utilisation d'outils technologiques et de leurs fonctions d'aide constitue une voie privilégiée pour lui permettre d'accéder à l'information. Elle ou il apprend à recourir à des stratégies pour les utiliser de façon sécuritaire.

L'élève qui exploite l'information est en mesure de connaître et d'utiliser des sources d'information sur différents supports dans des situations variées. Parmi les sources d'information consultées fréquemment ou à l'occasion, elle ou il est capable de choisir celle qui répond à un besoin de la vie quotidienne ou qui correspond à un champ d'intérêt, de s'approprier l'information pour sélectionner des données pertinentes et d'en tirer profit. Au terme de sa formation, l'élève réagit ou prend une décision de manière relativement autonome à partir des sources d'information consultées. Elle ou il exerce ainsi davantage de contrôle sur sa vie.

COMPÉTENCE 2 – EXPLOITER L'INFORMATION

Composantes et critères d'évaluation



COMPÉTENCE 3 – INTERAGIR AVEC LES AUTRES

Sens de la compétence

Interagir avec les autres, c'est entrer en relation avec des personnes diverses, tant dans sa vie personnelle que dans la communauté, et entretenir des relations interpersonnelles. L'école étant un lieu privilégié de socialisation, l'élève a eu de multiples occasions de percevoir les avantages de faire partie d'une communauté, de s'ouvrir aux autres et de se préparer à prendre part à la vie en société. L'élève doit maintenant élargir son cercle de relations sociales en interagissant dans diverses situations et en développant des relations amicales, amoureuses et professionnelles. Des occasions lui sont offertes pour participer à des activités qui nécessitent une collaboration avec des personnes à l'école et au sein d'organismes extérieurs à celle-ci. Le développement de cette compétence permet à l'élève d'apprendre à prendre sa place parmi les autres, à tenir compte des autres et à s'ajuster aux exigences de la situation. La collaboration à des travaux d'équipe et à des projets collectifs ainsi que la participation à des activités sociales donnent à l'élève des occasions de prendre de plus en plus la place qui lui revient et de développer son sens des responsabilités. Ainsi, elle ou il s'engage dans des activités qui peuvent l'amener à tisser des liens avec des personnes de son choix pour une participation sociale accrue. La compétence *Interagir avec les autres* contribue au développement de comportements autodéterminés. L'élève apprend, entre autres, à assumer ses responsabilités dans le cadre d'une activité de groupe, à prendre des initiatives pour entrer en relation avec des personnes, à s'affirmer, à choisir ses amies et amis, à résoudre des conflits avec du soutien, à demander de l'aide pour défendre ses droits.

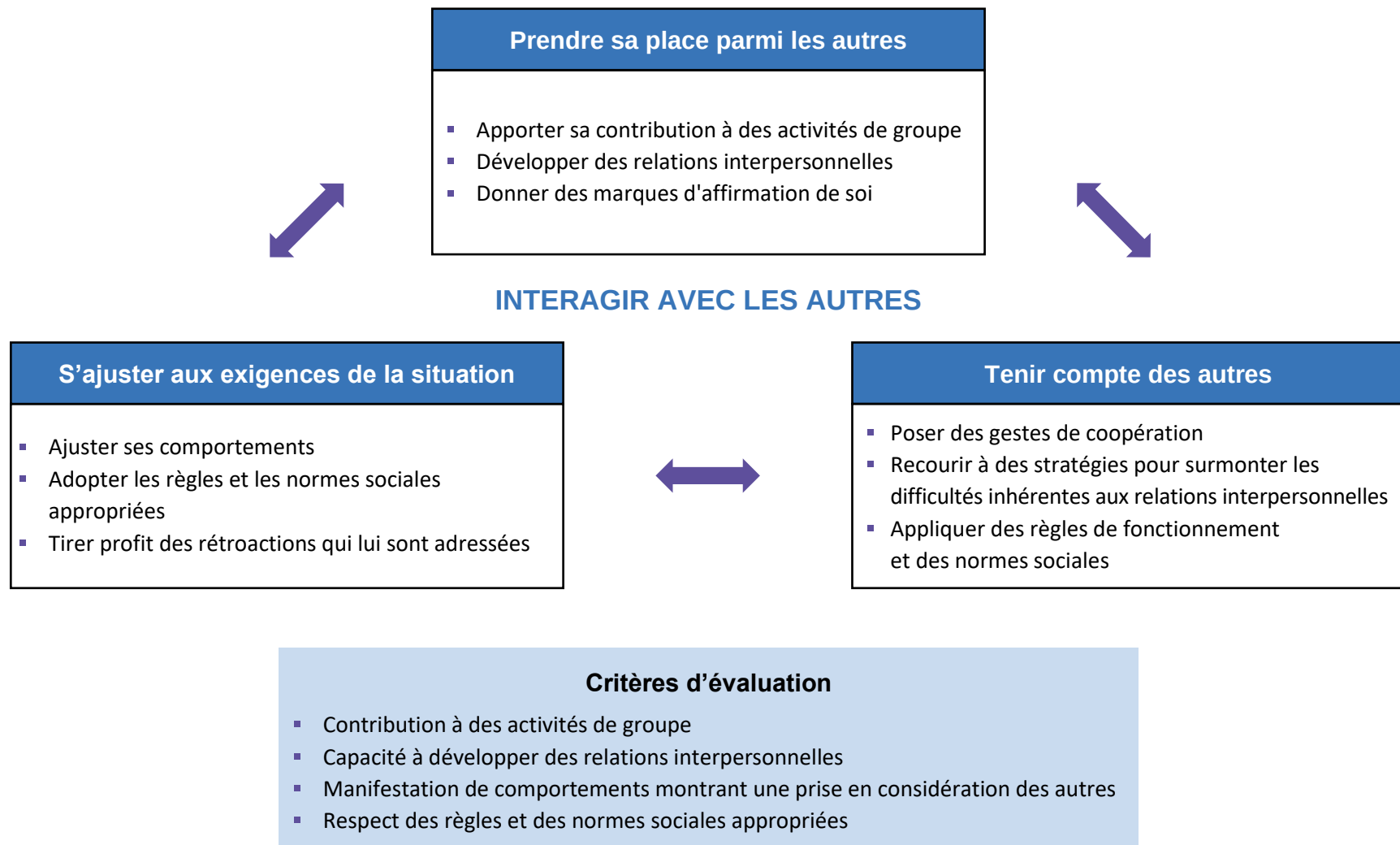
Les occasions de développer cette compétence à l'école sont nombreuses et diverses. L'élève est en interaction avec les autres et fait l'expérience du vivre-ensemble. Ce contexte social lui donne la possibilité de développer des comportements propices à la collaboration et à la création de relations interpersonnelles. L'école doit lui offrir des occasions de les développer dans plusieurs types d'activités, notamment à l'extérieur de celle-ci. En fonction de ses capacités et de son âge, l'élève s'exerce à interagir avec les autres dans le cadre d'une sortie scolaire, dans la création d'une pièce de théâtre à l'école, dans les médias sociaux, dans la réalisation d'une tâche en classe-atelier ou en milieu de travail, etc. Dans ces activités de groupe, elle ou il apporte sa contribution, qu'il s'agisse d'assumer les tâches qui lui sont confiées ou de collaborer à des travaux d'équipe ou à des projets collectifs. Avec du soutien, l'élève apprend à prendre sa place en exprimant ses sentiments et ses idées, en faisant des choix et en prenant des initiatives. Elle ou il développe des manières d'agir pour établir des relations interpersonnelles et les maintenir. L'élève apprend aussi à tenir compte des autres en posant des gestes de coopération ainsi qu'en ayant recours à des stratégies pour surmonter les difficultés inhérentes aux relations interpersonnelles. Elle ou il adopte progressivement des comportements appropriés pour respecter les règles de fonctionnement et les normes sociales : respecter l'autorité en milieu de travail, adopter une attitude courtoise dans ses déplacements, demander l'autorisation avant d'utiliser le bien d'autrui, etc. Avec du soutien, l'élève apprend à appliquer les règles d'éthique dans les

activités de loisirs et de sport et sur les réseaux sociaux. Elle ou il apprend à reconnaître les comportements considérés comme du harcèlement ou de l'intimidation et à y réagir adéquatement. En interagissant avec les autres dans des contextes variés, l'élève s'exerce à jouer différents rôles sociaux et prend graduellement conscience de ses droits et responsabilités, développant ainsi son sentiment d'appartenance à la collectivité.

L'élève qui interagit avec les autres est en mesure de prendre sa place, de tenir compte des autres et de s'ajuster aux exigences de la situation. Elle ou il participe à la vie d'un groupe, collabore à des travaux d'équipe, prend part à des projets collectifs et à des activités sociales. Dans les échanges, l'élève donne des marques d'affirmation de soi tout en prenant en considération les besoins des autres. De plus, elle ou il sait adopter les règles de fonctionnement et les normes sociales appropriées. Au terme de sa formation, l'élève a développé les comportements lui permettant d'entrer en relation avec autrui dans diverses situations, d'entretenir des liens avec des personnes de son choix et d'exercer un rôle actif au sein de la société.

COMPÉTENCE 3 – INTERAGIR AVEC LES AUTRES

Composantes et critères d'évaluation



COMPÉTENCE 4 – AGIR AVEC MÉTHODE

Sens de la compétence

Agir avec méthode, c'est accomplir une tâche spécifique en ayant recours à des procédures appropriées et aux autres ressources requises tout en tenant compte des diverses contraintes. À l'école, comme dans d'autres sphères de sa vie, l'élève a déjà eu plusieurs occasions d'effectuer différentes tâches. Elle ou il est maintenant appelé à enrichir son répertoire de procédures et à les appliquer à des situations plus complexes et plus diversifiées. Le développement de cette compétence permet à l'élève d'apprendre à planifier la tâche à accomplir, à la réaliser et à ajuster ses actions en tenant compte des contraintes dans différents contextes. Pour y arriver, l'élève doit accroître son bagage de connaissances pour accomplir des tâches adaptées à son âge. La compétence *Agir avec méthode* contribue grandement au développement de comportements autodéterminés chez l'élève, ce qui favorise sa participation sociale. En développant cette compétence, l'élève apprend, entre autres, à déterminer le moment qui lui convient pour effectuer une tâche, à faire des choix, à faire face aux imprévus, à prendre conscience que ses actions ont un effet sur le résultat attendu et à reconnaître ses préférences. En devenant de plus en plus autonome dans l'accomplissement des tâches en lien avec les différents domaines de vie, l'élève améliore son sentiment d'efficacité personnelle.

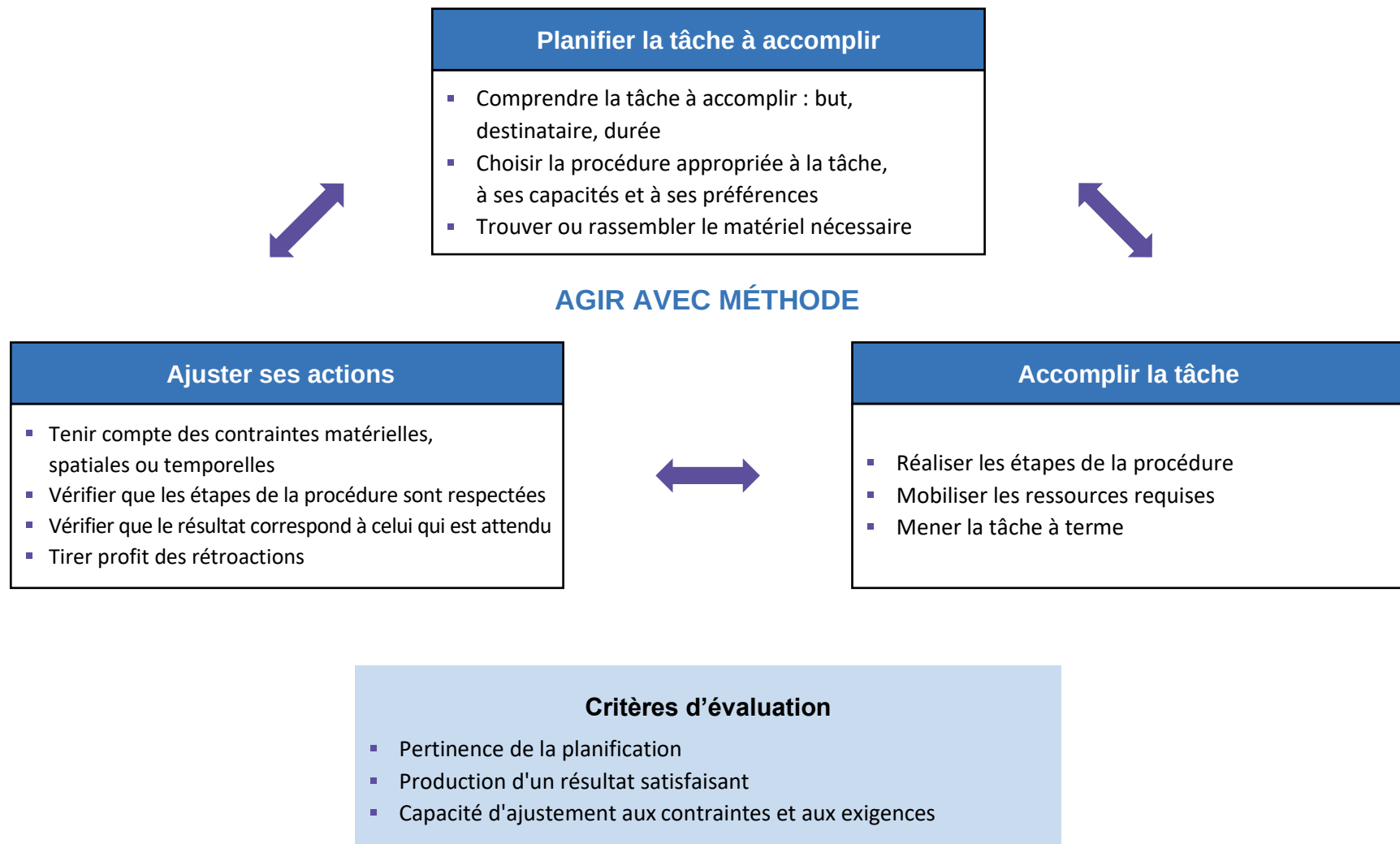
L'école offre à l'élève des occasions d'accomplir des tâches de complexité variée dans différents contextes. Elle s'assure que l'élève acquiert des connaissances et des stratégies et voit à la consolidation des procédures apprises ainsi qu'à l'appropriation graduelle de nouvelles façons de faire pour agir avec méthode. L'élève apprend, avec du soutien, à planifier la tâche à accomplir. L'enseignante ou l'enseignant l'amène à comprendre la tâche à accomplir : le but, la durée, le destinataire, s'il y a lieu. Elle ou il incite l'élève à choisir les procédures qui conviennent le mieux au contexte et à la tâche de même qu'à ses capacités et à ses préférences, et le guide quand il s'agit de trouver ou de rassembler le matériel nécessaire. L'élève développe sa capacité à mobiliser les ressources requises (connaissances, stratégies, techniques, procédures), à faire preuve de persévérance pour mener à terme la tâche et à s'ajuster aux exigences et aux contraintes matérielles, spatiales ou temporelles. Avec du soutien, l'élève apprend à utiliser des applications, par exemple des tutoriels spécialisés, qui lui servent de guide pour réaliser les étapes d'une procédure. Les procédures à suivre peuvent être routinières si les étapes de réalisation sont toujours les mêmes pour une tâche donnée et que l'élève peut les suivre de façon automatique : imprimer un document avec une imprimante habituelle, laver la vaisselle dans sa résidence et faire un appel avec son téléphone intelligent. Toutefois, même dans les procédures routinières, l'élève apprend à faire face à des imprévus : absence de papier dans l'imprimante, contenant de savon à vaisselle vide ou batterie de téléphone intelligent déchargée. L'élève doit aussi suivre

des procédures plus complexes, comme payer un repas, réaliser une œuvre plastique dans le cadre d'un concours ou utiliser Internet pour trouver une vidéo qui l'intéresse. Ces procédures complexes exigent que l'élève se questionne à certaines étapes et fasse des choix. Elle ou il doit alors mobiliser les connaissances ou les stratégies appropriées pour s'ajuster à chaque situation. Guidé par l'enseignante ou l'enseignant, l'élève prend conscience qu'il existe des procédures qui sont plus efficaces que d'autres et apprend à les appliquer dans diverses situations.

L'élève qui agit avec méthode est en mesure de planifier la tâche à accomplir, de mobiliser les ressources requises pour la réaliser et d'ajuster ses actions. Elle ou il peut choisir la procédure appropriée de manière relativement autonome. L'élève mène à terme la tâche en s'ajustant aux exigences et aux contraintes matérielles, spatiales ou temporelles. Elle ou il est capable de répondre aux exigences relatives à la tâche et de reconnaître les améliorations à apporter. Au terme de sa formation, l'élève a acquis un ensemble de ressources lui permettant d'accomplir des tâches dans une variété de situations. Cette compétence lui donne davantage de contrôle sur sa vie au quotidien et peut susciter la motivation nécessaire pour être plus actif dans la société.

COMPÉTENCE 4 – AGIR AVEC MÉTHODE

Composantes et critères d'évaluation



COMPÉTENCE 5 – AGIR DE FAÇON SÉCURITAIRE

Sens de la compétence

Agir de façon sécuritaire, c'est prévoir les comportements à adopter et ceux à éviter pour assurer sa sécurité et adapter sa conduite en conséquence. L'élève a appris à utiliser prudemment les objets usuels, à respecter les règles de sécurité des lieux fréquentés à l'école et à se déplacer avec prudence dans des environnements connus. Elle ou il doit maintenant apprendre à agir de façon sécuritaire dans un contexte plus large pour ensuite être en mesure de faire preuve de prudence au quotidien. Le développement de cette compétence permet à l'élève de reconnaître les manifestations d'une conduite prudente dans les situations de la vie quotidienne, d'adopter des comportements sécuritaires et de réfléchir sur sa façon d'agir. En apprenant à agir de façon sécuritaire, l'élève devient progressivement plus autonome dans ses activités, ce qui favorise sa participation sociale. Par exemple, l'élève qui fait preuve de prudence pourra bénéficier d'une plus grande liberté dans ses loisirs et ses déplacements. La compétence *Agir de façon sécuritaire* contribue au développement de comportements autodéterminés. L'élève apprend, entre autres, à s'adresser à une personne de confiance en présence d'un danger, à demander de l'aide avant d'ouvrir un courriel en cas de doute sur sa provenance, à refuser de communiquer avec des personnes inconnues sur les médias sociaux,

à se fixer un objectif pour améliorer un comportement sur le plan de sa sécurité.

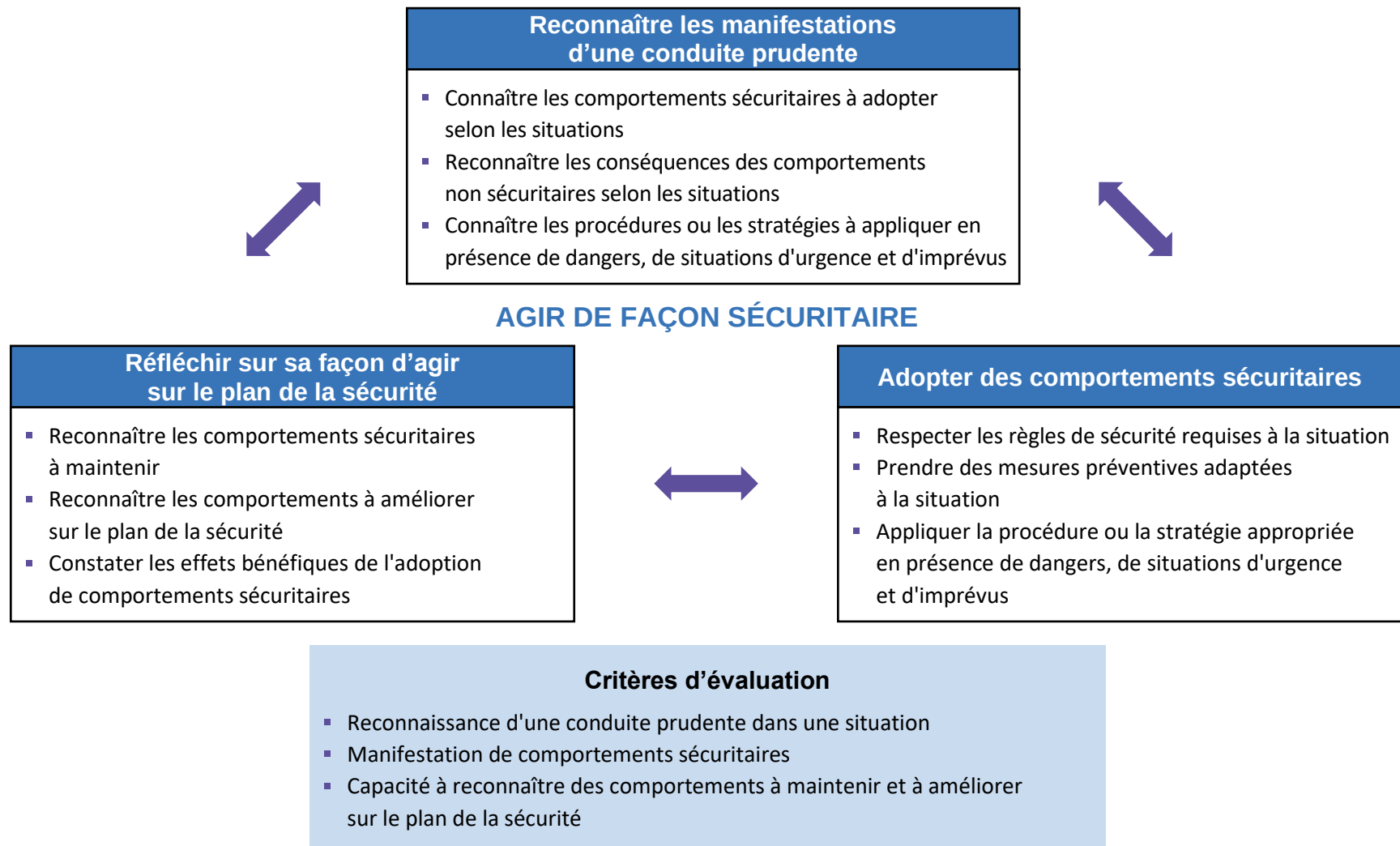
L'école offre à l'élève des occasions de développer sa compétence à agir de façon sécuritaire à travers des situations réelles ou simulées. L'enseignante ou l'enseignant amène l'élève à reconnaître les manifestations d'une conduite prudente en lui apprenant les règles de sécurité, des mesures préventives, les dangers et les situations d'urgence. Par la même occasion, l'élève apprend à connaître les conséquences des comportements non sécuritaires²⁰. L'enseignante ou l'enseignant veille à ce que l'élève s'approprie les règles de sécurité et les applique dans différentes situations. Elle ou il s'assure aussi que l'élève adopte progressivement des mesures préventives dans la pratique d'activités courantes, dans les lieux fréquentés et dans ses déplacements. Avec du soutien, l'élève apprend les procédures ou les stratégies à adopter en présence de dangers, de situations d'urgence, d'imprévus et pour utiliser Internet de façon sécuritaire. Guidé par l'enseignante ou l'enseignant, l'élève reconnaît les comportements à maintenir et ceux à modifier ou à adopter sur le plan de sa sécurité. Elle ou il prend progressivement conscience qu'agir de façon sécuritaire lui permet de participer à un plus grand nombre d'activités de son choix.

²⁰ Les comportements non sécuritaires peuvent avoir des conséquences négatives de divers ordres pour la personne ou pour les autres. Ils peuvent causer des blessures ou des dégâts matériels (ex. : se couper, briser un appareil en raison d'une utilisation inadéquate) ou occasionner des problèmes sur le plan financier ou psychologique (ex. : remplacer le téléphone perdu, être victime d'intimidation après avoir donné ses coordonnées à un inconnu).

L'élève qui agit de façon sécuritaire est en mesure de reconnaître les manifestations d'une conduite prudente dans les situations de la vie quotidienne, d'adopter des comportements sécuritaires et, guidé par les questions de l'enseignante ou de l'enseignant, de réfléchir sur sa façon d'agir. L'élève est capable de reconnaître des comportements à adopter et ceux à éviter pour assurer sa sécurité. Elle ou il applique les règles de sécurité, prend des mesures préventives adaptées aux situations et réagit adéquatement en présence d'un danger, en cas d'urgence ou face à un imprévu. Au terme de sa formation, l'élève connaît les comportements à adopter pour assurer sa sécurité dans ses milieux de vie. Elle ou il développe un sentiment de sécurité qui renforce progressivement la confiance en ses capacités.

COMPÉTENCE 5 – AGIR DE FAÇON SÉCURITAIRE

Composantes et critères d'évaluation



COMPÉTENCE 6 – PARTICIPER À DES ACTIVITÉS CONTRIBUTIVES²¹

Sens de la compétence

Participer à des activités contributives, c'est s'investir dans une démarche permettant de vivre des expériences menant à faire des choix d'activités contributives et à les modifier au fur et à mesure que les champs d'intérêt évoluent. Pour l'élève, les expériences se réalisent à travers la participation à des activités contributives, qui peuvent prendre différentes formes selon ses caractéristiques personnelles et les possibilités du milieu. L'élève doit expérimenter plusieurs activités contributives dans des organismes communautaires ou des milieux de travail. Il peut s'agir d'un engagement bénévole à l'école, d'une collaboration à des activités organisées par un centre communautaire ou encore d'un stage, plus ou moins long, dans un milieu de travail. Le développement de cette compétence permet à l'élève d'apprendre à choisir une activité contributive à sa portée, à l'expérimenter et à faire le point sur sa participation. Cette démarche est réinvestie chaque fois que l'élève participe à une activité contributive. En expérimentant des activités contributives dans différents milieux, l'élève a l'occasion de mieux se connaître et de découvrir de nouveaux champs d'intérêt. La compétence *Participer à des activités contributives* favorise non seulement la participation sociale de l'élève, mais elle a une incidence marquée sur le développement de comportements autodéterminés. L'élève apprend notamment à découvrir ses forces et ses limites, à faire des choix en fonction de ses champs d'intérêt et

de ses capacités, à prendre des décisions, à faire face aux imprévus, à reconnaître sa contribution.

L'école offre à l'élève l'occasion de découvrir différentes possibilités d'activités contributives à sa portée et de vivre des expériences pour faire des choix éclairés quant à sa participation à la vie en société. Soutenu par l'enseignante ou l'enseignant, l'élève reconnaît ses champs d'intérêt et identifie ses principales forces, tant dans ses activités à l'école que dans la communauté. Elle ou il explore d'abord les possibilités d'activités contributives à l'école. Selon ses capacités et ses champs d'intérêt, l'élève envisage ensuite de participer à des activités contributives dans d'autres milieux : un centre de loisirs, une piscine municipale, une banque alimentaire, un garage ou un comptoir de vêtements, etc. Guidé par l'enseignante ou l'enseignant, elle ou il choisit l'activité contributive qui lui convient le mieux en prenant en considération ses champs d'intérêt, ses forces et les possibilités de son environnement, pour ensuite l'expérimenter dans un milieu familier ou non familier. Au cours de l'expérimentation, l'élève réalise les activités prévues : accomplit des tâches et participe à la vie de groupe ou à des rencontres. Elle ou il respecte les principales attentes du monde du travail, les règles de sécurité propres au milieu et les normes sociales. Elle ou il fait le point sur sa participation en étant guidé. Dans ces conditions, l'élève reconnaît

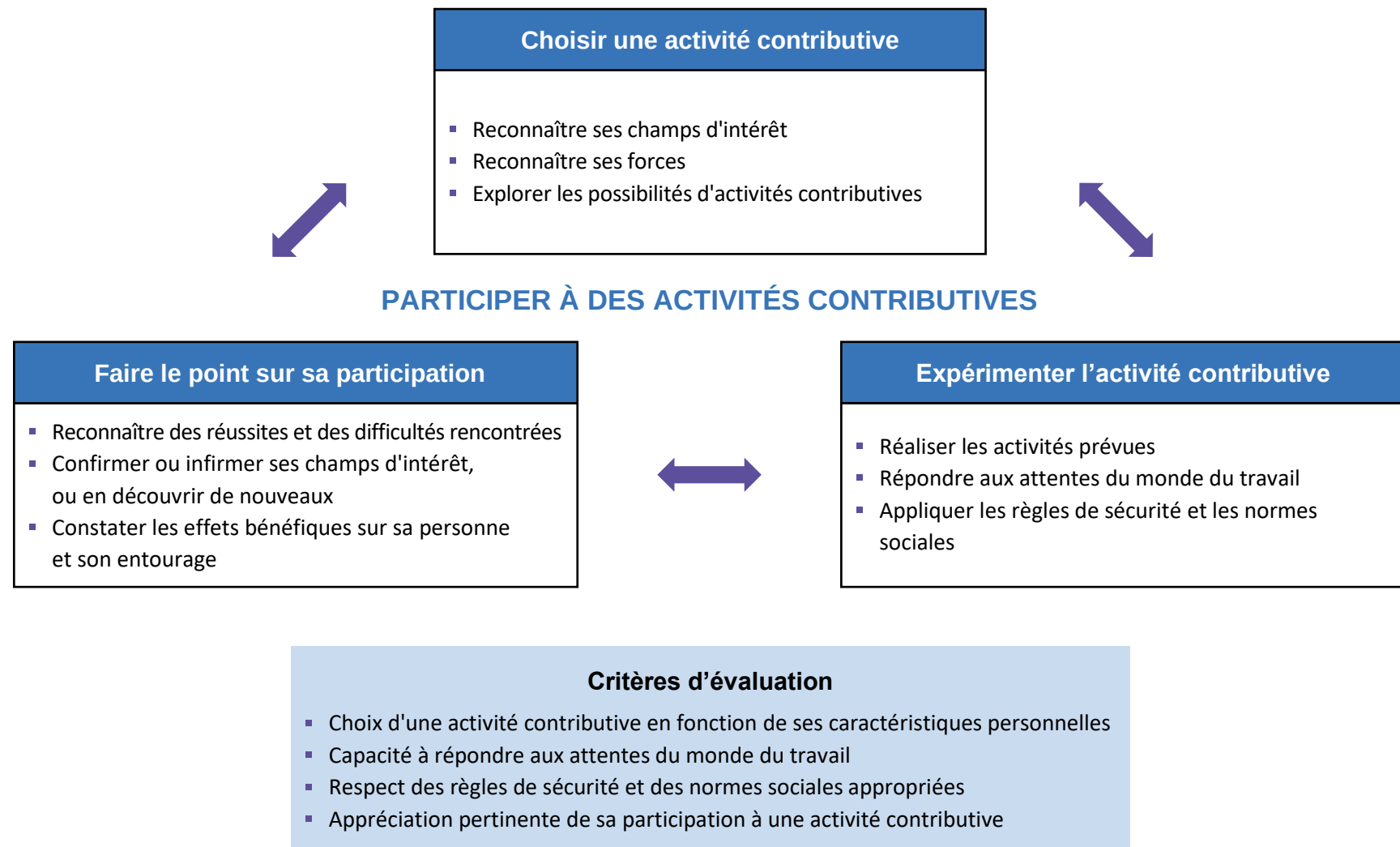
²¹ L'expression « activités contributives » fait référence à des activités de production de biens ou de services, utiles à la collectivité, dans une structure autre que familiale, sous la forme de bénévolat, d'un stage, d'un plateau de travail ou d'un emploi. Elles permettent aux personnes de s'intégrer socialement tout en développant leurs compétences et en se valorisant par le travail.

des réussites ou des difficultés rencontrées au cours de l'activité contributive. Elle ou il précise ses champs d'intérêt à partir de l'expérience vécue et constate les effets bénéfiques que lui apporte cette expérience. L'élève manifeste le souhait de participer à d'autres activités contributives qui l'intéressent.

L'élève qui participe à diverses activités contributives au cours de sa formation est en mesure d'en choisir une qui lui convient. Elle ou il accomplit des tâches et participe à la vie de groupe ou à des rencontres. L'élève répond aux principales attentes du monde du travail et respecte les règles de sécurité et les normes sociales, puis fait le point sur l'ensemble de sa participation en s'appuyant sur les questions et les rétroactions du personnel enseignant et des témoignages d'appréciation. L'élève prend conscience de la satisfaction que lui apporte cette expérience et détermine les défis à relever pour améliorer sa participation à la prochaine activité contributive. Au terme de sa formation, en étant guidé, l'élève pourra en choisir de nouvelles en fonction de ses champs d'intérêt, qui évoluent, et des possibilités qui se présentent.

COMPÉTENCE 6 – PARTICIPER À DES ACTIVITÉS CONTRIBUTIVES

Composantes et critères d'évaluation



CHAPITRE 3

Domaines d'apprentissage

CHAPITRE 3 – DOMAINES D’APPRENTISSAGE

Les domaines d’apprentissage comprennent les domaines de vie et les domaines complémentaires qui forment avec les compétences les trois éléments constitutifs du programme. Tous ses éléments concourent à un même objectif, qui est d’assurer au mieux le développement global de l’élève pour accroître sa participation sociale et son autodétermination. Dans cette logique, les compétences, les domaines de vie et les domaines complémentaires doivent être pris en compte et constituer un tout unifié au sein des situations d’apprentissage et d’évaluation. Ainsi, pour assurer le développement des six compétences décrites de manière décontextualisée, il importe de recourir à des contextes spécifiques, ceux liés aux domaines de vie exploités dans des situations concrètes de la vie quotidienne. Par exemple, la compétence *Communiquer* sera développée dans de nombreuses situations rattachées à différents domaines de vie. Dans ces situations, l’élève accomplit des tâches qui nécessitent la mobilisation de ressources du domaine de vie ciblé et d’autres domaines. Ces domaines sont complémentaires aux domaines de vie. Dans ce chapitre, les six domaines de vie ainsi que les cinq domaines complémentaires retenus sont présentés pour montrer leur contribution particulière dans la formation des élèves et l’esprit dans lequel ils peuvent être exploités en classe.

LES DOMAINES DE VIE

Les domaines de vie couvrent les sphères de la vie quotidienne des élèves. En servant de contextes au développement des compétences, ils contribuent à les préparer aux défis à relever pour participer activement à la vie en société. Les domaines de vie permettent aux élèves d’établir des liens entre leurs apprentissages scolaires et les situations de leur vie quotidienne. Ils donnent du sens aux apprentissages, favorisent le transfert et soutiennent la motivation. Six domaines de vie sont retenus pour leur importance et leur pertinence dans la formation des élèves qui entreront dans une vie active :

Soins personnels et bien-être

Vie résidentielle

Vie communautaire

Loisirs

Déplacements

Monde du travail bénévole et socioprofessionnel

Les domaines de vie comportent des intentions éducatives liées aux visées du programme et destinées à orienter les interventions de l'ensemble des intervenantes et intervenants scolaires. Ils comprennent également des axes de développement auxquels sont associés les éléments d'apprentissage nécessaires pour agir dans les différentes sphères de la vie des élèves. Les domaines de vie sont mis à profit dans les situations d'apprentissage et d'évaluation pour permettre aux élèves de réaliser des apprentissages en lien avec les situations de la vie quotidienne. Dans une situation d'apprentissage et d'évaluation liée à un domaine de vie, l'intention éducative sert de fil conducteur aux interventions, et l'axe de développement ciblé précise les éléments d'apprentissage à mobiliser ou à faire acquérir. Il est possible que plus d'un axe de développement soit retenu dans certaines situations.

Chacun des domaines de vie comporte l'énoncé d'une intention éducative, une présentation succincte ainsi que les axes de développement. La présentation souligne l'importance du domaine dans la formation des élèves et du rôle de l'école. Ensuite, pour chacun des axes de développement, elle donne un aperçu des apprentissages pouvant être réalisés par les élèves. Finalement, la liste des axes de développement est présentée. Rappelons que les domaines de vie ainsi que les axes de développement font partie des éléments prescrits du programme.

Soins personnels et bien-être

Intention éducative

Amener l'élève à adopter des comportements responsables sur le plan de sa santé et favorables à son bien-être.

Présentation

Une bonne santé physique et psychologique est essentielle pour que les élèves se développent harmonieusement et poursuivent leur cheminement scolaire, personnel et professionnel. L'école a un rôle important à jouer, notamment en ce qui a trait à l'adoption de saines habitudes de vie. Elle apporte le soutien approprié aux élèves pour favoriser le plus possible le développement de comportements autodéterminés au regard de leur santé et de leur bien-être.

Le domaine de vie *Soins personnels et bien-être* permet aux élèves d'apprendre à se connaître en identifiant leurs principales caractéristiques personnelles, leurs capacités, leurs besoins en matière de soins, d'alimentation et de sommeil ainsi que les moyens de pouvoir les satisfaire. Pour assurer leur hygiène personnelle, les élèves améliorent leurs techniques relatives aux mesures et aux soins d'hygiène corporelle et leur choix de vêtements en fonction d'une situation. Ce domaine leur permet également de connaître les habitudes favorables et néfastes à leur santé physique et psychologique ainsi que les règles élémentaires sur le plan de la gestion de leur santé afin de pouvoir les mettre en pratique. Dans le but de développer des comportements favorables à leur bien-être, les élèves apprennent à faire des choix quant à leur sécurité, à leurs relations affectives et à leur sexualité. Elles et ils approfondissent

leurs connaissances sur les comportements sécuritaires à adopter, les dangers pour leur sécurité et les procédures à suivre dans les situations d'urgence et en présence d'indices de danger. Les élèves développent des stratégies pour établir et maintenir des relations avec les autres ainsi que les comportements favorables à l'affirmation de soi. Elles et ils apprennent à reconnaître les difficultés inhérentes aux relations interpersonnelles et à avoir recours à des stratégies pour y remédier. Les élèves acquièrent aussi des connaissances et des stratégies qui favorisent une intégration harmonieuse de la dimension sexuelle dans leur vie.

Les axes de développement

- Caractéristiques physiques et émotionnelles
- Hygiène personnelle
- Mode de vie sain
- Gestion de sa santé
- Sécurité en matière de soins personnels et de bien-être
- Relations interpersonnelles
- Sexualité

Vie résidentielle

Intention éducative

Amener l'élève à participer à la vie quotidienne de son lieu de résidence dans un esprit d'entraide.

Présentation

Prendre part à la vie quotidienne dans son lieu de résidence est un moyen efficace pour les élèves d'exercer leur participation sociale, que ce soit chez leurs parents, dans une habitation supervisée ou dans leur propre appartement. Assumer des responsabilités et coopérer nécessitent d'effectuer des apprentissages reliés à ce domaine de vie. Il importe que l'école propose aux élèves des activités qui favorisent leur acquisition.

Le domaine de vie *Vie résidentielle* permet aux élèves d'apprendre à s'impliquer dans leur lieu de résidence. Pour assurer l'entretien de celui-ci, elles et ils sont amenés à utiliser les bons produits et le matériel requis. Les élèves s'exercent à utiliser des ustensiles et des techniques culinaires simples et à appliquer les mesures d'hygiène pour prendre part à la préparation et au service des repas. Ce domaine leur permet d'acquérir les notions de base liées à la gestion de l'argent, ce qui leur donne la possibilité d'avoir un plus grand contrôle sur leurs revenus et leurs dépenses. Les élèves apprennent également les diverses mesures de sécurité à adopter dans une résidence, notamment celles concernant la prévention des incendies.

Le lieu de résidence étant un endroit propice pour socialiser, les élèves développent des comportements favorables à une cohabitation harmonieuse.

Les axes de développement

- Entretien de son lieu de résidence
- Entretien de ses vêtements et du linge de maison
- Préparation et service des repas
- Gestion de l'argent
- Sécurité dans son lieu de résidence
- Relations sociales dans son lieu de résidence

Vie communautaire

Intention éducative

Amener l'élève à utiliser les services de sa communauté en fonction de ses besoins et dans le respect des règles de vie en société.

Présentation

Prendre part à la vie collective en partageant des lieux de vie et tirer profit des services au sein de la communauté en tant que citoyen responsable sont des actions importantes pour une participation sociale active. Une bonne connaissance de l'environnement qui les entoure permet aux élèves de comprendre les façons d'accéder aux biens et aux services et de participer à des activités organisées pour la collectivité. L'école représente un milieu propice pour permettre aux élèves de se représenter leur environnement social et d'apprendre à prendre part à la vie communautaire comme citoyens à part entière.

Le domaine de vie *Vie communautaire* permet aux élèves de connaître les caractéristiques de leur environnement physique et social. L'école, le quartier et la municipalité constituent les principaux milieux de la vie communautaire des élèves. Elles et ils apprennent à connaître les différents services et les moyens d'y accéder pour répondre à leurs besoins ainsi que les comportements sécuritaires à adopter dans ces lieux. Afin de pouvoir assumer leur rôle de citoyen, les élèves acquièrent des connaissances relatives à leurs droits et à leurs responsabilités sociales. En vue de favoriser leurs relations avec

les membres de la communauté, les élèves développent des comportements appropriés quant au respect des règles de fonctionnement des milieux fréquentés et aux normes sociales.

Les axes de développement

- Caractéristiques de son milieu
- Biens et services offerts dans sa communauté
- Droits et responsabilités
- Sécurité dans la vie communautaire
- Relations sociales avec les membres de sa communauté

Loisirs

Intention éducative

Amener l'élève à s'adonner à des activités récréatives de son choix pour améliorer son bien-être.

Présentation

Les loisirs permettent de se divertir et de se détendre tout en contribuant au développement personnel. Un loisir se définit comme une activité individuelle ou collective de nature variée qu'une personne pratique à son domicile ou à l'extérieur, à laquelle elle consacre volontairement du temps. L'école doit amener les élèves à explorer un large éventail d'activités de loisirs afin de les rendre capables de faire des choix personnels et de les préparer à pratiquer leurs activités préférées dans les meilleures conditions. C'est en choisissant librement leurs loisirs que les élèves seront plus motivés à les pratiquer et à persévérer.

Le domaine de vie *Loisirs* permet aux élèves de préciser leurs goûts et leurs champs d'intérêt en matière de divertissement par la découverte d'un éventail d'activités de loisirs accessibles dans leur milieu, telles que les activités ludiques, sportives ou artistiques. Afin d'être en mesure de pratiquer les activités de loisirs qui les intéressent, les élèves apprennent à les planifier en tenant compte des contraintes : horaire, modalités d'utilisation des services, préparatifs, imprévus. Elles et ils acquièrent également les connaissances nécessaires pour respecter les règles de sécurité dans

le cadre de leurs activités de loisirs. Pour créer des liens sociaux harmonieux, les élèves s'initient aux principales règles d'éthique dans la pratique d'activités de loisirs de groupe.

Les axes de développement

- Connaissance de ses champs d'intérêt et de ses préférences
- Diversité des loisirs
- Planification des loisirs
- Sécurité dans les loisirs
- Relations sociales dans ses loisirs

Déplacements

Intention éducative

Amener l'élève à se déplacer dans son environnement immédiat et sa communauté.

Présentation

La capacité à se déplacer de façon autonome dans son environnement est essentielle pour l'accomplissement des activités de la vie quotidienne, qu'il s'agisse de se rendre à l'épicerie, dans un lieu de divertissement ou au travail. L'autonomie dans les déplacements est identifiée en tant qu'aspect prioritaire d'une vie active après la scolarisation. Il est donc important que les élèves apprennent à se déplacer dans leur environnement immédiat et leur communauté. L'école constitue un lieu propice pour faire cet apprentissage. Expérimenter différents trajets dans le cadre rassurant de l'école permet aux élèves de développer une plus grande confiance en leurs capacités relatives aux déplacements.

Le domaine de vie *Déplacements* permet aux élèves d'apprendre à se déplacer dans des environnements familiers ou non. Elles et ils sont amenés à utiliser des outils et des indices visuels pour se repérer dans leur milieu. Afin de faciliter leurs déplacements, les élèves se familiarisent avec les différents moyens pouvant être utilisés pour se déplacer selon leurs besoins, et les éléments à considérer avant leur départ. Pour des déplacements sécuritaires, les élèves apprennent les règles de sécurité à appliquer selon le moyen de déplacement choisi et les mesures préventives à adopter. Elles et ils développent également des stratégies à mobiliser pour faire face à différents types

d'imprévus, qu'ils soient liés à des problèmes dans les moyens de transport ou consécutifs à des erreurs de leur part. Les élèves acquièrent des connaissances leur permettant d'adopter des comportements appropriés avec les personnes rencontrées lors de leurs déplacements.

Les axes de développement

- Moyens pour se repérer dans l'environnement
- Planification de ses déplacements
- Sécurité dans ses déplacements
- Relations sociales dans ses déplacements

Monde du travail bénévole et socioprofessionnel

Intention éducative

Amener l'élève à explorer le monde du travail bénévole et socioprofessionnel dans le but de choisir des activités contributives²² adaptées à ses caractéristiques personnelles.

Présentation

Les activités bénévoles ou socioprofessionnelles constituent une façon d'exercer un rôle social valorisé et un moyen de se sentir utile. En préparant les élèves à faire du bénévolat ou à occuper un emploi, les enseignantes et les enseignants amènent progressivement les élèves à choisir des activités contributives adaptées à leurs champs d'intérêt et à leurs capacités. Une bonne connaissance de soi, des secteurs d'activités dans le monde du bénévolat et du travail ainsi que des comportements requis sont nécessaires. L'école fait en sorte que les élèves apprennent à mieux se connaître et leur offre l'occasion d'explorer et d'expérimenter des activités contributives avec la collaboration de partenaires.

Le domaine de vie *Monde du travail bénévole et socioprofessionnel* permet d'outiller les élèves afin de les rendre capables de choisir des activités contributives adaptées à leurs caractéristiques personnelles. Les élèves apprennent à reconnaître leurs champs d'intérêt, leurs capacités et leurs talents afin d'en tenir compte dans leur choix d'activités. Elles et ils sont amenés à découvrir les secteurs de

bénévolat et d'emplois qui leur sont accessibles. Afin de se préparer à répondre aux attentes du monde du travail, les élèves s'initient aux exigences associées aux tâches à accomplir ainsi qu'aux comportements recherchés. Elles et ils acquièrent des connaissances sur les normes sociales qui s'appliquent au monde du travail, ce qui favorise leur insertion dans le milieu.

Les axes de développement

- Caractéristiques personnelles liées au monde du travail
- Caractéristiques des secteurs de bénévolat et d'emplois
- Attentes du monde du travail
- Sécurité dans le monde du travail
- Relations sociales

²² L'expression « activités contributives » fait référence à des activités de production de biens ou de services, utiles à la collectivité, dans une structure autre que familiale, sous la forme de bénévolat, d'un stage, d'un plateau de travail ou d'un emploi. Elles permettent aux personnes de s'intégrer socialement tout en développant leurs compétences et en se valorisant par le travail.

LES DOMAINES COMPLÉMENTAIRES

Le développement des six compétences sous-tend que l'élève fait l'acquisition d'un répertoire de ressources, dont celles rattachées aux domaines de vie. Les ressources associées aux domaines de vie sont certes essentielles, mais ne couvrent pas l'ensemble des ressources nécessaires pour développer les six compétences et être actif dans la société. Pour que sa participation sociale soit optimale, l'élève doit acquérir d'autres ressources associées à des domaines spécifiques. Cinq domaines sont retenus pour leur importance et leur contribution à la formation des élèves

Français, langue d'enseignement

Mathématique

Technologies de l'information et de la communication

Monde des arts

Activités physiques et sportives

Ces domaines sont complémentaires aux domaines de vie.

Cette section porte sur les cinq domaines complémentaires du programme. Chaque domaine est présenté selon une même logique. Sa contribution à la formation des élèves est d'abord exposée. En second lieu, des pistes sont proposées pour la création d'un environnement pédagogique favorable à l'acquisition des éléments d'apprentissage de ce domaine. Finalement, un résumé des apprentissages pouvant être réalisés par les élèves est présenté.

Français, langue d'enseignement

Le domaine *Français, langue d'enseignement* occupe une place importante dans le projet de formation des élèves, car il contribue à faciliter leur insertion sociale. Elles et ils apprennent à mieux comprendre les normes, les valeurs et les savoirs de leur communauté. Les élèves élargissent leur répertoire de ressources nécessaires pour exprimer leur pensée et transmettre de l'information. L'utilisation de la langue leur permet d'accéder à un ensemble de savoirs servant d'assises à de nombreux apprentissages. Comprendre et utiliser l'information tant orale qu'écrite permet aux élèves de répondre à leurs besoins et de mener une vie active à l'école et en société.

Les élèves ont de nombreuses occasions de faire des apprentissages significatifs en français en participant à la vie de l'école et en étant exposés fréquemment à des situations d'apprentissage et d'évaluation conçues à partir des intentions éducatives des domaines de vie. C'est en enrichissant leur bagage de connaissances et de stratégies en communication orale, en lecture et en écriture que les élèves pourront davantage faire des choix, prendre des décisions,

exprimer leur opinion, pratiquer des activités de loisirs et, ultimement, s'insérer professionnellement.

Dans l'optique d'une pédagogie différenciée, l'enseignante ou l'enseignant tient compte des différences individuelles et prévoit des adaptations pour rendre l'acquisition des éléments d'apprentissage en français accessibles à chaque élève. Certains élèves communiquent au moyen de la parole. D'autres qui éprouvent des difficultés marquées à comprendre ou à se faire comprendre utilisent un outil d'aide à la communication orale. Les élèves peuvent aussi avoir recours à des outils d'aide à la lecture et à l'écriture.

Ce domaine comporte des éléments d'apprentissage en communication orale, en lecture et en écriture, qui sont regroupés en catégories. La communication orale comprend le développement d'un vocabulaire courant et pratique ainsi que la connaissance des intentions de communication et des stratégies nécessaires pour intervenir dans différents contextes. La lecture inclut la reconnaissance et l'identification de mots ou de pictogrammes de même que leur signification. Les élèves apprennent à connaître la variété des intentions de lecture et à développer des stratégies pour comprendre des textes. L'écriture comprend les intentions d'écriture, les connaissances liées à la phrase ainsi que l'orthographe des mots fréquents et utiles. Les élèves apprennent des stratégies pour écrire des mots personnels et fonctionnels ainsi que de courts textes.

Mathématique

La mathématique occupe une place importante dans la réalité de tous les jours. Comme plusieurs champs d'activités y font appel, notamment les médias, la technologie, la météorologie et les sports, les élèves sont régulièrement en présence de situations qui supposent un recours à la mathématique. Le domaine de la mathématique vise à leur faire acquérir l'ensemble des connaissances qui leur permettent d'être fonctionnels en société et à en tirer profit. Les élèves développent ainsi progressivement la confiance en leurs capacités de même que l'autonomie nécessaire pour prendre des décisions et agir dans les situations qui demandent de mobiliser des ressources en mathématique.

Plusieurs objets d'étude de la mathématique sont abstraits. Pour les rendre accessibles aux élèves, l'enseignante ou l'enseignant propose des activités les amenant à utiliser du matériel ou des objets et à s'exercer dans des situations d'apprentissage et d'évaluation conçues à partir des intentions éducatives des domaines de vie. C'est ainsi que les élèves peuvent construire les ressources nécessaires à l'utilisation fonctionnelle des nombres dans des contextes signifiants. Par exemple, comprendre l'information chiffrée de leur environnement les aide à répondre à leurs besoins, à faire des choix judicieux et à assumer des responsabilités.

Ce domaine regroupe les éléments d'apprentissage de deux champs de la mathématique, soit l'arithmétique et la mesure. L'arithmétique comprend l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du sens des nombres ainsi que les connaissances liées aux opérations sur les nombres. La mesure inclut les connaissances et les techniques permettant aux élèves de mesurer des longueurs, des capacités, des masses ainsi que la température et le temps.

Technologies de l'information et de la communication

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont des outils de support au traitement de l'information et à la communication. Leur utilisation est devenue incontournable, vu l'omniprésence du numérique dans toutes les sphères de la vie. Pour les élèves présentant une déficience intellectuelle, les TIC constituent un vecteur d'inclusion et une réponse à des besoins diversifiés. Leur utilisation renforce le pouvoir d'action de ces élèves et leur permet d'être plus autonomes au quotidien. L'exploitation des TIC en classe leur permet de développer des habiletés technologiques et d'en faire usage dans la société et dans leur vie actuelle et future.

Les technologies font maintenant partie de la réalité quotidienne des élèves; certains y recourent même régulièrement. De ce fait, elles et ils sont intéressés par les TIC et motivés à l'idée de s'en servir. Pour maintenir leur motivation et leur permettre d'en tirer davantage profit, des situations d'apprentissage et d'évaluation conçues à partir des intentions éducatives des domaines de vie leur sont proposées. Il importe d'offrir aux élèves un environnement stimulant pour leur permettre d'apprendre à traiter l'information, à communiquer et à créer à l'aide des TIC. C'est à l'intérieur d'un environnement technopédagogique riche que les élèves font l'acquisition des éléments d'apprentissage nécessaires à l'utilisation fonctionnelle et intégrée des TIC dans leur quotidien. Leur utilisation sur une base régulière, comme celle qu'en font les autres jeunes, contribue à renforcer leur sentiment d'appartenance à leur groupe d'âge.

Ce domaine a pour objectif d'amener les élèves à acquérir les connaissances nécessaires pour recourir à des outils technologiques, tels qu'un ordinateur, des outils de traitement de l'information et de la communication, des logiciels ou des appareils numériques mobiles. Les éléments d'apprentissage comprennent le développement d'un vocabulaire approprié aux TIC et la maîtrise de certaines techniques et procédures de base associées à ces outils. L'utilisation d'outils technologiques à diverses fins fait également partie des éléments d'apprentissage qui favorisent un recours efficace aux TIC. À ces éléments s'ajoutent les stratégies à acquérir pour utiliser efficacement et de façon sécuritaire les outils ainsi que pour composer avec des imprévus. De même, l'éthique numérique fait partie des éléments d'apprentissage de ce domaine. Elle se définit comme un ensemble de normes propices à un usage approprié et responsable de la technologie.

Monde des arts

Le monde des arts constitue un apport au développement global des élèves, notamment en enrichissant leur bagage culturel. Il vise à les familiariser avec diverses formes d'expression artistique, à leur faire connaître des choix d'activités, à leur apprendre à profiter de la vie culturelle et à en tirer du plaisir. Ce domaine permet de développer la sensibilité des élèves, de stimuler leur imaginaire, de les aider à faire des choix relatifs à leur participation aux activités contributives ou aux activités de loisirs, maintenant et dans leur vie future.

Pour enrichir leur culture artistique, les élèves ont besoin de vivre des expériences et d'échanger à leur sujet dans une variété de contextes. Conçues à partir des intentions éducatives des domaines de vie, les

situations d'apprentissage et d'évaluation sont des occasions propices pour faire des apprentissages significatifs dans le monde des arts. Ces situations offrent aux élèves la possibilité d'entrer en contact avec des œuvres et des artistes, de fréquenter des lieux culturels et de participer à des événements artistiques. Ainsi, elles et ils sont amenés à constater la présence des arts dans leur quotidien et à découvrir l'existence de différents lieux offrant des activités culturelles et des occasions de pratiques artistiques. En élargissant leur bagage culturel, les élèves sont davantage en mesure de communiquer, d'interagir et de participer à la vie artistique à l'école ou dans la communauté.

Le monde des arts couvre l'ensemble des éléments d'apprentissage en lien avec les quatre disciplines artistiques : art dramatique, arts plastiques, danse et musique. Le choix des éléments d'apprentissage se fait en fonction des champs d'intérêt des élèves, mais aussi en tenant compte de leur environnement immédiat et des particularités régionales. Les éléments d'apprentissage de ce domaine visent à leur faire connaître des œuvres et des artistes reconnus d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. Les élèves sont amenés à découvrir des lieux culturels ainsi que des événements artistiques accessibles qui pourraient les intéresser. Les éléments d'apprentissage comprennent également les œuvres d'art, de diverses périodes artistiques et de styles variés, à explorer avec les élèves afin qu'elles et ils les apprécient, en réalisent ou en interprètent. À ces éléments s'ajoutent les professions ou les métiers liés au monde artistique. Les élèves apprennent également à utiliser les ressources documentaires pour s'informer sur le monde des arts ou pour apprécier les œuvres.

Activités physiques et sportives

La pratique d'activités physiques et sportives a des effets bénéfiques sur la santé physique et psychologique des élèves, et elle prévient les effets négatifs de la sédentarité. Les activités physiques et sportives améliorent les habiletés liées à la motricité globale et à la force musculaire, qui aideront les élèves à être plus autonomes dans leur quotidien. De plus, pratiquer des activités physiques et sportives leur donne la possibilité de développer une perception positive de leurs capacités et de leur valeur personnelle. Les capacités physiques développées et la confiance acquise par la pratique de ces activités leur permettent d'être plus actifs dans la société. Ce domaine vise à faire acquérir aux élèves les connaissances nécessaires pour les inciter à pratiquer sur une base régulière des activités physiques et sportives.

Dans les situations d'apprentissage et d'évaluation conçues à partir des intentions éducatives des domaines de vie, les élèves ont des occasions de se familiariser avec différentes activités physiques et sportives qui améliorent leur santé. Les situations proposées sont adaptées aux capacités physiques des élèves tout en comportant des défis à leur portée; elles leur donnent le goût d'améliorer leur condition physique. C'est en pratiquant une variété d'activités physiques et sportives que les élèves peuvent découvrir celles qu'elles et ils préfèrent pour s'y adonner sur une base régulière. Les élèves développent leurs capacités physiques et découvrent progressivement leurs champs d'intérêt pour prendre des décisions au regard de leur mode de vie.

Les éléments d'apprentissage de ce domaine visent l'acquisition d'habiletés motrices et le développement de comportements sécuritaires et éthiques. Des éléments d'apprentissage les amènent à découvrir des personnalités et des événements inspirants dans le but de susciter la motivation des élèves. Les éléments d'apprentissage liés aux activités physiques et sportives individuelles comprennent les types d'actions motrices et les types d'activités à pratiquer. Ceux qui concernent les activités physiques et sportives collectives se rapportent aux principes d'action au cours des activités, aux types d'activités à pratiquer ainsi qu'aux éléments liés à l'esprit sportif. Les lieux de pratique et les comportements sécuritaires à adopter dans les activités physiques et sportives font également partie des éléments d'apprentissage de ce domaine.

CHAPITRE 4

Éléments d'apprentissage

CHAPITRE 4 – ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

Pour développer les six compétences du programme éducatif CAPS-II, les élèves doivent élargir et approfondir progressivement leur répertoire de ressources et, ainsi, favoriser leur participation sociale et leur autodétermination. Ce chapitre contient le répertoire des éléments d'apprentissage qui correspondent aux ressources nécessaires à leur développement; ceux relatifs aux domaines de vie auxquels s'ajoutent ceux reliés aux domaines complémentaires. Ils correspondent à des connaissances, à des habiletés, à des stratégies, à des procédures ou à des techniques indispensables au développement et à l'exercice des compétences dans diverses situations. Les éléments d'apprentissage ont été choisis en tenant compte de l'étendue de l'âge des élèves et de la diversité de leurs capacités. L'étendue du répertoire amène à faire des choix en fonction des situations et des besoins de l'élève, qui évoluent au fil du temps. Dans les situations d'apprentissage et d'évaluation, les élèves doivent être amenés à mobiliser non seulement des éléments d'apprentissage des domaines de vie pour réaliser des tâches, mais aussi des éléments d'apprentissage appropriés des domaines complémentaires.

Certains éléments d'apprentissage du programme éducatif CAPS-I ont été inclus dans le présent programme, eu égard à leur importance et à leur pertinence pour les élèves âgés de 16 à 21 ans. Ils pourront être acquis ou consolidés dans de nouveaux contextes. L'objectif est de développer chez les élèves leur capacité de transfert des apprentissages, ce qui suppose leur réinvestissement dans des contextes variés. Pour faciliter la compréhension de certains éléments d'apprentissage, des précisions supplémentaires ou des exemples sont fournis. Rappelons qu'il n'est pas exigé de couvrir l'ensemble des éléments d'apprentissage. Ce sont les besoins et les capacités des élèves qui guident l'enseignante ou l'enseignant dans le choix des éléments d'apprentissage, et non pas l'ordre dans lequel ils apparaissent dans les tableaux.

LES ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE RELATIFS AUX DOMAINES DE VIE

Cette section comprend les éléments d'apprentissage relatifs à chacun des domaines de vie du programme : Soins personnels et bien-être, Vie résidentielle, Vie communautaire, Loisirs, Déplacements, Monde du travail bénévole et socioprofessionnel. Pour chaque domaine de vie, l'intention éducative est suivie d'un tableau qui présente les axes de développement ainsi que les éléments d'apprentissage qui leur sont associés. Les domaines de vie et les axes de développement font partie des éléments prescrits dans le programme. Tous les domaines de vie sont couverts chaque année, alors que les axes de développement sont choisis en fonction des besoins et des capacités des élèves, qui évoluent au fil des ans et des défis à relever. Toutefois, tous les axes de développement devront avoir été pris en compte au terme de la formation des élèves.

La poursuite des intentions éducatives inscrites au cœur des domaines de vie requiert la concertation entre le personnel enseignant et les autres intervenantes ou intervenants scolaires concernés pour la planification des activités. Il s'avère important de faire le point en équipe sur les apprentissages à réaliser dans chacun de ces domaines et sur le choix des axes de développement à exploiter, compte tenu de la réalité de chaque élève.

Soins personnels et bien-être

Intention éducative

Amener l'élève à adopter des comportements responsables sur le plan de sa santé et favorables à son bien-être.

SOINS PERSONNELS ET BIEN-ÊTRE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Caractéristiques personnelles physiques et émotionnelles	Ses traits physiques (ex. : poids, taille)
	Ses capacités et ses limites sur le plan physique (ex. : force physique, flexibilité, mobilité)
	Les particularités relatives à son état de santé (ex. : allergie)
	Les réactions de son corps (ex. : bâiller en période de fatigue, rougir, suer à l'effort)
	Ses traits de personnalité (ex. : jovial, bavard, impatient, serviable)
	La gamme des émotions
	La reconnaissance de ses émotions
	La reconnaissance de ses besoins
Hygiène personnelle	- Les techniques et la fréquence des mesures d'hygiène corporelle : - Brosser ses dents - Laver ses cheveux - Laver son corps - Laver ses mains - Utiliser un déodorant - Utiliser une protection hygiénique au moment des règles - Utiliser une culotte d'incontinence, au besoin

SOINS PERSONNELS ET BIEN-ÊTRE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Hygiène personnelle (suite)	▪ Les techniques et la fréquence des soins corporels : • Entretenir ses ongles • Se raser • Se peigner ou se brosser les cheveux • Faire couper ses cheveux
	▪ Les bienfaits physiques et psychologiques d'une bonne hygiène personnelle
	L'habillement ▪ Les caractéristiques d'un vêtement propre ▪ Les vêtements appropriés en fonction de divers éléments : • Sa taille • La température • Les activités • Les circonstances
	Les appareils d'assistance ▪ Les procédures à suivre pour utiliser des appareils d'assistance (ex. : lunettes, orthèses, appareils auditifs) ▪ L'entretien : • Les techniques de nettoyage • Les procédures de rangement • Les techniques pour maintenir les appareils en état de fonctionner (ex. : chargement des piles, ajustements à apporter périodiquement) ▪ Les mesures à prendre lors des activités sportives (ex. : enlever ses appareils auditifs avant d'aller nager)
	▪ Les stratégies pour composer avec les imprévus liés à l'hygiène personnelle, tels qu'un manque de protections hygiéniques ou d'essuie-mains, ou des vêtements salis pendant une activité

SOINS PERSONNELS ET BIEN-ÊTRE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Mode de vie sain	L'alimentation - Les éléments de base d'une saine alimentation : <i>Guide alimentaire canadien</i> - La quantité de nourriture adaptée à ses besoins physiques et à son rythme d'activités - Les conséquences d'une consommation excessive de nourriture (ex. : maux de ventre, surplus de poids)
	Le mode de vie actif - Les activités physiques : - à réaliser chez soi (ex. : monter et descendre les escaliers, effectuer des travaux ménagers, jardiner) - à privilégier dans ses déplacements (ex. : marcher, se déplacer à vélo) - à pratiquer seul ou avec d'autres dans ses loisirs (ex. : nager, jouer au hockey, participer à un cours de danse aérobique) - Les moyens à prendre pour demeurer actif (ex. : choisir des activités adaptées à ses capacités, prévoir du temps pour les pratiquer régulièrement, revoir ses choix au besoin) - Les bienfaits psychologiques (ex. : détente mentale, qualité du sommeil, émotions agréables, etc.) - Les bienfaits physiques (ex. : meilleure capacité de travail, amélioration du tonus musculaire, effets sur le poids, etc.)
	Le sommeil - Les bonnes habitudes de sommeil - La reconnaissance de ses signes de fatigue ou d'un manque de sommeil - Ses besoins en matière de sommeil
	Les habitudes nuisibles à la santé - Les habitudes nuisibles à la santé (ex. : fumer, adopter une mauvaise posture, passer un temps démesuré devant un écran, être sédentaire, consommer de l'alcool de façon excessive) - Les conséquences des habitudes nuisibles sur la santé

SOINS PERSONNELS ET BIEN-ÊTRE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Gestion de sa santé	La santé psychologique - Les façons d'améliorer son bien-être - Les situations qui engendrent du stress et de l'anxiété - Les stratégies pour gérer le stress et l'anxiété (ex. : pratiquer une activité physique, contrôler sa respiration, méditer)
	La santé physique - La description de ses maux, de ses blessures ou de ses problèmes de santé - Les problèmes de santé ou les maux qui nécessitent de consulter du personnel médical (ex. : médecin, infirmière ou infirmier, pharmacienne ou pharmacien) - Les bienfaits liés au respect des directives du personnel soignant après consultation (ex. : éviter une nouvelle infection, diminuer ou éliminer la douleur) - Les techniques de soins de base et de traitement des blessures mineures - La procédure pour la prise de rendez-vous médicaux
	La médication - Les médicaments de base (ex. : acétaminophène, ibuprofène, sirop contre la toux) - Les moyens à mettre en œuvre pour prendre des médicaments selon un horaire ou un calendrier
	Les personnes de référence à contacter en cas de problème de santé psychologique ou physique (ex. : infirmière ou infirmier, dentiste, travailleuse sociale ou travailleur social, médecin de famille)
Sécurité en matière de soins personnels et de bien-être	Les comportements sécuritaires - Les règles de sécurité liées à l'utilisation d'objets, de produits pour les soins personnels et d'appareils (ex. : objets coupants, mousse à raser, sèche-cheveux) - Les mesures préventives liées à sa santé physique (ex. : prise de médicaments selon les directives, examen dentaire périodique, consultation du personnel médical en cas de symptômes persistants)

SOINS PERSONNELS ET BIEN-ÊTRE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Sécurité en matière de soins personnels et de bien-être (suite)	- Les mesures préventives liées à ses relations avec les autres (ex. : placer ses effets personnels dans un endroit sécuritaire pour ne pas risquer de les perdre ou de se les faire voler, accepter de rencontrer une personne inconnue si elle est recommandée par ses proches, avertir une personne significative avant de quitter l'école, sa résidence ou un autre lieu) - Les conséquences des comportements non sécuritaires dans son environnement (ex. : se brûler en utilisant uniquement le robinet d'eau chaude en se lavant les mains, causer des inquiétudes à son entourage en quittant un lieu sans avertir)
	Les dangers potentiels pour sa sécurité - Les indices de danger liés : - aux conditions climatiques (ex. : trottoir glacé, foudre, tempête de neige) - à la vie domestique (ex. : plancher mouillé, odeur inusitée, fumée) - aux comportements présentant une menace physique (ex. : crise de colère, violence physique, agressivité verbale) - Les procédures ou les stratégies à adopter en présence d'indices de danger (ex. : éviter de sortir pendant une tempête, essayer un plancher mouillé, demander de l'aide en cas de violence physique)
	Les situations d'urgence - Les situations d'urgence (ex. : incendie, accident, inondation, vol, empoisonnement, blessure grave) - Les personnes ou les services à joindre selon les situations d'urgence (ex. : pompière ou pompier, policière ou policier, personnel ambulancier, agent ou agente de sécurité, membre du personnel scolaire) - Les procédures ou les stratégies à adopter en cas d'urgence : - Appeler à l'aide - Trouver une personne responsable - Composer le numéro des services d'urgence - Composer le numéro de téléphone d'une ou d'un proche - Les stratégies pour composer avec les imprévus, tels que le retard des services d'urgence, l'absence momentanée de la personne responsable de l'activité, une sortie d'urgence bloquée

SOINS PERSONNELS ET BIEN-ÊTRE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Relations interpersonnelles	▪ Les types de relations interpersonnelles : • Familiales • Amicales • Amoureuses • Professionnelles
	▪ Les caractéristiques des relations interpersonnelles : • Besoins relationnels (ex. : amour, amitié, reconnaissance, valorisation) • Caractéristiques de relations saines (ex. : confiance, non-jugement, honnêteté, plaisir) • Indices de relations malsaines (ex. : violence, propos dévalorisants, sentiment négatif ressenti)
	Les habiletés sociales pour développer des relations interpersonnelles ▪ Aborder une personne : • Établir un contact (ex. : lui sourire, la regarder, s'approcher) • Amorcer une conversation • Se présenter
	▪ Établir une relation avec une personne : • Accepter de faire des activités avec elle (ex. : un repas, un jeu, une sortie) • Faire un compliment • Amorcer régulièrement des conversations • L'inviter à faire des activités ▪ Maintenir une relation positive avec une personne : • Proposer ou accepter des rencontres sur une base régulière • Prendre le temps de l'écouter • Répondre à ses questions • Respecter ses engagements • Faire confiance • Soutenir l'autre (ex. : écoute, réconfort, encouragement, aide physique)

SOINS PERSONNELS ET BIEN-ÊTRE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Relations interpersonnelles (suite)	L'affirmation de soi - Les habiletés sociales à développer pour s'affirmer : - Exprimer des sentiments, des préférences, des goûts - Accepter une proposition qui présente un intérêt pour soi - Exprimer un refus - Faire des choix - Prendre des initiatives (ex. : faire des suggestions, poser des questions, prendre des décisions) - Défendre ses droits
	Les obstacles à l'affirmation de soi (ex. : peur d'être rejeté, peur de faire des erreurs, gêne)
	- Les habiletés sociales à développer pour coopérer : - Aider (ex. : une personne qui demande de l'aide, une personne en difficulté) - Accepter de se faire aider - Partager du matériel - Assumer ses responsabilités - Faire des suggestions - Respecter ses engagements - Féliciter un pair pour l'effort fourni ou pour une réussite - Écouter les idées des autres, même si elles sont différentes des siennes
	Les difficultés inhérentes aux relations interpersonnelles - La gestion des émotions : - Les manifestations appropriées pour exprimer ses émotions - Les stratégies pour réguler ses émotions (ex. : respirer profondément, prendre un temps d'arrêt) - La reconnaissance de l'émotion de l'autre exprimée verbalement ou non verbalement - Les façons de réagir adéquatement à l'émotion de l'autre

SOINS PERSONNELS ET BIEN-ÊTRE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Relations interpersonnelles (suite)	▪ Les conflits : • Les causes d'un conflit (ex. : désaccord non résolu, attentes insatisfaites, jalousie) • Les réactions face à un conflit (ex. : fuite, soumission, affrontement, collaboration) • Les stratégies de résolution de conflit (ex. : expliquer son point de vue, faire des compromis, poser un geste de réparation) • Les conséquences d'un conflit non réglé (ex. : refoulement des sentiments, fragilisation, bris de la relation)
	▪ Les comportements considérés comme du harcèlement ou de l'intimidation : • Des paroles, des gestes, des images et des comportements qui blessent, humilient, excluent socialement une personne • Les moyens de réagir aux comportements inappropriés (ex. : exprimer un refus, demander de l'aide, quitter les lieux)
Sexualité	La sexualité est un thème essentiel à traiter avec les élèves présentant une déficience intellectuelle. Les éléments d'apprentissage qui s'y rattachent sont décrits dans les documents ministériels qui précisent les contenus à couvrir en éducation à la sexualité.

Vie résidentielle

Intention éducative

Amener l'élève à participer à la vie quotidienne de son lieu de résidence dans un esprit d'entraide.

VIE RÉSIDENTIELLE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Entretien de son lieu de résidence	Les mesures d'entretien - Les procédures pour entretenir son lieu de résidence : - L'ensemble du logement (ex. : passer le balai ou l'aspirateur, vider et sortir les poubelles, épousseter, laver les planchers) - La chambre (ex. : faire son lit, changer la literie) - La cuisine (ex. : laver, essuyer et ranger la vaisselle, nettoyer l'évier, la table et le comptoir, nettoyer la cuisinière et le four à micro-ondes) - La salle de bains (ex. : laver le lavabo, le bain, le miroir et la toilette) - L'extérieur du logement (ex. : arroser le jardin, tondre le gazon, pelleter la neige) - Les plantes (ex. : arroser, donner de l'engrais) - La fréquence des mesures d'entretien (ex. : laver la vaisselle tous les jours, nettoyer la cuisinière après utilisation, passer le balai selon le besoin)
	Les produits domestiques - Le produit domestique approprié à la tâche (ex. : savon pour laver la vaisselle, détergent à lessive pour laver les vêtements) - L'utilisation des produits domestiques courants : - La technique d'utilisation - La manipulation sécuritaire - La quantité adéquate - Le rangement sécuritaire - La signification des symboles sur les produits pouvant comporter un danger (ex. : inflammable, poison, corrosif, explosif)

VIE RÉSIDENTIELLE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Entretien de son lieu de résidence (suite)	Les déchets - Les caractéristiques des déchets : - Matières recyclables - Matières non recyclables - Matières organiques - Les pictogrammes associés aux déchets
	Les stratégies pour composer avec les imprévus liés à l'entretien de son lieu de résidence, tels qu'un appareil défectueux, un produit manquant, un produit domestique répandu sur le sol
Entretien de ses vêtements et du linge de maison	Le lavage - La fréquence des lavages - Les procédures d'utilisation des appareils (ex. : laveuse, sècheuse, fer à repasser) - Les techniques pour étendre ses vêtements sur une corde ou sur un support pour les sécher - La signification des symboles
	Le rangement - Les techniques pour plier - Les techniques pour utiliser un cintre - Les endroits appropriés pour le rangement
	Les stratégies pour composer avec les imprévus liés à l'entretien de ses vêtements et du linge de maison, tels qu'un vêtement déchiré, un bouton manquant, une fermeture à glissière coincée
Préparation et service des repas	- Les étapes de la planification des repas : - La composition des repas, des collations et des lunchs à manger à l'extérieur - La composition d'un menu - La liste d'épicerie : nom des aliments et quantité nécessaire - L'achat des denrées alimentaires - Le rangement des denrées alimentaires

VIE RÉSIDENTIELLE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Préparation et service des repas (suite)	La préparation des repas - Les mesures d'hygiène qui sont de mise dans une cuisine (ex. : laver le comptoir, utiliser de la vaisselle propre, se laver les mains) - Les techniques culinaires simples (ex. : peler, couper, tartiner, brasser, mélanger) - L'utilisation des ustensiles et des accessoires de cuisine (ex. : louche, tasse à mesurer, couteau) - Les procédures d'utilisation des appareils courants dans une cuisine (ex. : lave-vaisselle, four à micro-ondes, cuisinière) - Les modes d'emploi pour la cuisson des aliments (ex. : pâtes, mets préparés, conserve) - Les composantes d'une recette : - Les ingrédients - Le matériel requis - Les étapes de la préparation - Le mode de cuisson
	- La conservation des aliments : - Le rangement selon leur catégorie (ex. : les aliments frais dans le réfrigérateur ou le congélateur, les aliments secs dans le garde-manger) - Les erreurs à éviter (ex. : décongeler et recongeler un aliment, laisser un plat trop longtemps sur le comptoir, attendre trop longtemps avant de consommer un aliment)
	Le service des repas - La disposition de la vaisselle et des ustensiles sur la table - Le rangement à la fin du repas - Le transport des aliments entre l'aire de préparation et l'aire de prise des repas - Les stratégies pour composer avec les imprévus liés à la préparation et au service des repas, tels que des aliments périmés, l'absence d'un aliment nécessaire à une recette, un outil ou un ustensile introuvable, le bris de l'équipement nécessaire pour cuisiner ou réchauffer un plat

VIE RÉSIDENTIELLE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Gestion de l'argent	▪ Le vocabulaire et les symboles relatifs à l'argent (ex. : dollar [\$], cent [¢], pièces de monnaie, billets de banque, carte de crédit, carte de débit) ▪ L'identification des pièces de monnaie et des billets de banque (ex. : 1 \$, 2 \$, 5 \$, 10 \$, 20 \$) ▪ La valeur des objets courants ▪ La signification des expressions ou des mots liés aux concepts d'argent (ex. : <i>plus cher, moins cher, solde, rabais, économiser</i>) ▪ Les moyens de gagner de l'argent (ex. : travail pour un employeur, service rendu à sa famille ou à ses voisins, cadeaux) ▪ Les revenus et les dépenses ▪ Les avantages de l'épargne ▪ Les avantages de planifier ses dépenses ▪ La liste des comptes à payer dans une résidence ▪ Les moyens de payer ses comptes : • Au comptoir d'une institution financière • Par paiement électronique • Au guichet automatique • Par prélèvement automatique
Sécurité dans son lieu de résidence	Les comportements sécuritaires ▪ Les règles de sécurité liées à l'utilisation d'objets, de produits domestiques et d'appareils (ex. : objets coupants, allumettes, détergents, bouilloire) ▪ Les règles de sécurité liées à la prévention : • des vols (ex. : verrouiller les portes avant de quitter la résidence) • des accidents (ex. : laisser les planchers et les escaliers libres de tout encombrement) • des dégâts (ex. : fermer les robinets après les avoir ouverts)

VIE RÉSIDENTIELLE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Sécurité dans son lieu de résidence (suite)	- des incendies (ex. : éteindre la cuisinière et le four après usage, surveiller les plats au cours de la cuisson, ne pas déposer d'objets sur ou près des plinthes électriques) - Les conséquences du non-respect des règles de sécurité dans son lieu de résidence (ex. : se couper en tranchant des fruits, occasionner un début d'incendie en oubliant d'éteindre la cuisinière)
Relations sociales dans son lieu de résidence	Les normes sociales - Les comportements à adopter à la table - Le respect de ce qui est mis à sa disposition - Les règles à respecter pour utiliser les biens des autres - Les comportements à adopter dans les espaces communs (ex. : frapper avant d'entrer dans une pièce, fermer la porte des toilettes, limiter les bruits)
	Les règles de fonctionnement de son lieu de résidence (ex. : heures de rentrée, heures de repas, personne à avertir en cas de sortie)
	Les conséquences du non-respect des règles de fonctionnement du lieu de résidence et des normes sociales (ex. : sanction, réprimande, exclusion)

Vie communautaire

Intention éducative

Amener l'élève à utiliser les services de sa communauté en fonction de ses besoins et dans le respect des règles de vie en société.

VIE COMMUNAUTAIRE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Caractéristiques de son milieu	Les caractéristiques de son école (ex. : ordre d'enseignement, services offerts, activités de la vie étudiante)
	Les caractéristiques de son quartier, de sa ville ou de son village (ex. : population, paysage, types d'habitation)
	Les caractéristiques des membres de sa communauté (ex. : origine culturelle, langue)
Biens et services offerts dans sa communauté	- Les types de services offerts dans sa communauté : - Alimentation (ex. : restaurant, épicerie, banque alimentaire) - Santé (ex. : pharmacie, dentiste, clinique médicale) - Finances (ex. : banque, caisse populaire, guichets automatiques) - Habillement (ex. : boutique de vêtements, boutique de chaussures, atelier de couture, cordonnerie) - Communication (ex. : services de téléphonie, services de câblodistribution, services de télécommunication) - Soins corporels (ex. : barbier, salon de coiffure, salon d'esthétique) - Activités récréatives (ex. : cinéma, musée, salle de spectacle, bibliothèque, patinoire, centre communautaire) - Services publics (ex. : service des incendies, service postal, police municipale, centre local d'emploi, collecte des déchets, transport en commun, transport adapté)
	La consommation responsable - Les sources d'influence liées à la consommation (ex. : famille, amis, médias) - L'identification des produits répondant à ses besoins

VIE COMMUNAUTAIRE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Biens et services offerts dans sa communauté (suite)	- La marche à suivre pour obtenir un bien ou utiliser des services offerts dans la communauté : - Localiser le service qui répond à son besoin - Utiliser un moyen de déplacement adéquat - Respecter les étapes à suivre selon le service utilisé
	Les moyens de payer de façon sécuritaire
	- Les moyens de payer les biens et les services offerts dans sa communauté : - Argent - Carte de guichet automatique - Carte de crédit - Paieement électronique
	Les stratégies pour composer avec les imprévus liés au paiement, tels que perdre son portefeuille, manquer d'argent, quitter le commerce sans payer en raison d'une distraction, oublier sa carte de crédit à la maison
Droits et responsabilités	Les droits de la personne (ex. : égalité, intégrité, sécurité, vie privée, travail, liberté d'expression)
	L'âge fixé par la loi pour l'exercice de certains droits
	Les organismes assurant l'exercice des droits des personnes handicapées (ex. : organismes gouvernementaux, organismes communautaires)
	Les responsabilités sociales - Le respect des lois et des règlements - Le respect des droits et des biens d'autrui, des biens publics, de l'environnement - L'entraide, l'engagement - Les comportements écologiques (ex. : économie de l'eau et de l'électricité, recyclage, récupération, achat de produits locaux) - Les conséquences possibles d'un manque de responsabilisation (ex. : conflit, sanction, exclusion d'un groupe, dégradation de l'environnement)

VIE COMMUNAUTAIRE	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Sécurité dans la vie communautaire	- Les comportements sécuritaires - Les mesures préventives liées aux lieux fréquentés (ex. : reconnaître la sortie d'urgence au cinéma, tenir la main courante de l'escalier mécanique dans un centre commercial, marcher autour d'une piscine) - Les mesures préventives liées à l'argent (ex. : sortir un billet à la fois de son portefeuille, garder confidentiel son numéro d'identification personnel, refuser de prêter sa carte de guichet ou sa carte bancaire) - Les conséquences des comportements non sécuritaires dans la vie communautaire (ex. : blesser quelqu'un en sautant dans la piscine, devoir payer les achats encourus par une autre personne à la suite du prêt de sa carte bancaire)
Relations sociales avec les membres de sa communauté	Les règles de vie de l'école
	Les règles de fonctionnement des milieux fréquentés (ex. : garder le silence dans une salle de cinéma, éteindre son téléphone dans une salle d'attente)
	Les normes sociales (ex. : faire preuve de politesse, respecter l'ordre dans une file d'attente, respecter l'intimité des autres, mettre ses déchets à la poubelle)
	Les conséquences du non-respect des règles de fonctionnement des milieux fréquentés et des normes sociales (ex. : sanction, réprimande, exclusion)
	Les manifestations d'un manque de respect (ex. : insultes, gestes obscènes, tapage nocturne, déchets sur la voie publique, vandalisme, vol)

Loisirs

Intention éducative

Amener l'élève à s'adonner à des activités récréatives de son choix pour améliorer son bien-être.

LOISIRS	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Connaissance de ses champs d'intérêt et de ses préférences	▪ Sa situation personnelle (ex. : capacités physiques, situation géographique)
	▪ L'inventaire de ses goûts, de ses talents et de ses champs d'intérêt
	▪ Les obstacles à surmonter pour pratiquer un loisir (ex. : vaincre ses peurs, se faire confiance, ne pas se laisser décourager par les commentaires négatifs)
	▪ Les bénéfices possibles (ex. : détente, plaisir, socialisation)
Diversité des loisirs	▪ Les types d'activités : • Ludiques (ex. : jeux vidéo et de société, confection d'objets décoratifs) • Sportives (ex. : hockey, natation, randonnée pédestre) • Artistiques (ex. : danse, peinture, cinéma, musique)
	▪ Les contextes (ex. : individuel, en groupe; intérieur, extérieur; saisonnier; à domicile, hors du domicile)
	▪ Les facteurs à considérer au moment de faire son choix (ex. : durée, matériel requis, horaire, coût, proximité géographique)
	▪ Les différents services de loisirs dans sa communauté (ex. : cinéma, salon de quilles, piscine municipale, bibliothèque, patinoire, musée, centre des loisirs)
	▪ Les outils de recherche pour explorer les possibilités de loisirs (ex. : publicité, Internet, répertoire d'activités, réseau social)
Planification des loisirs	▪ L'aménagement de l'horaire en fonction de ses choix d'activités
	▪ Les modalités d'utilisation des services (ex. : accès, admission, inscription, réservation)

LOISIRS	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Planification des loisirs (suite)	Les préparatifs (ex. : vérification de l'horaire, préparation du matériel, prévision du transport, des ressources d'accompagnement, des dépenses)
	Les stratégies pour composer avec les imprévus liés à la planification des activités, tels que l'annulation de l'activité, l'impossibilité de se rendre à l'activité, un nouvel horaire
Sécurité dans les loisirs	Les règles de sécurité propres aux loisirs choisis
Relations sociales dans ses loisirs	Les normes sociales (ex. : faire preuve de politesse, respecter l'autorité et ce qui est mis à sa disposition)
	- Les règles d'éthique dans la pratique d'activités de loisirs de groupe : - Utiliser un langage respectueux - Respecter les règlements - Respecter ses engagements - Accepter les erreurs de ses partenaires ou de ses coéquipières ou coéquipiers - Maîtriser ses émotions tant dans la défaite que dans la victoire

Déplacements

Intention éducative

Amener l'élève à se déplacer dans son environnement immédiat et dans la communauté.

DÉPLACEMENTS	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Moyens pour se repérer dans l'environnement	Les points de repère pour se situer dans l'espace (ex. : en haut, en bas, près, loin, à droite, à gauche)
	Les points de repère à l'intérieur d'un édifice (ex. : ascenseur, pictogrammes, bureau d'accueil, numéro du local)
	Les points de repère liés à l'environnement (ex. : édifices publics, maisons, immeubles résidentiels, rues, cours d'eau, végétation)
	La signalisation (ex. : panneaux de signalisation, feux de circulation, passages piétonniers, affiches signalétiques)
	Les outils technologiques (ex. : application mobile, calculateur de trajet, GPS)
Planification de ses déplacements	Les moyens de se déplacer dans sa localité (ex. : bicyclette, autobus scolaire, taxi, transport adapté, transport en commun, automobile)
	- Les éléments à considérer avant un déplacement : - La destination - Le moyen de transport - L'itinéraire - L'horaire (heure de départ et d'arrivée) - Les vêtements appropriés - Le mode de paiement
	Les moyens facilitant la planification des déplacements (ex. : aide-mémoire, liste de vérification)

DÉPLACEMENTS	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Sécurité dans ses déplacements	Les comportements sécuritaires - Les règles de sécurité selon le moyen de déplacement utilisé : - À pied - À bicyclette - En transport en commun - En voiture
	- Les mesures préventives liées à ses déplacements (ex. : avoir une carte d'identité, un numéro de téléphone d'urgence, de l'argent comptant ou un autre moyen de paiement; refuser de suivre une personne inconnue) - Les conséquences des comportements non sécuritaires dans ses déplacements (ex. : se faire frapper en traversant la rue, se faire voler ou se faire battre après avoir suivi une personne inconnue)
	Les stratégies pour composer avec les imprévus liés aux déplacements, tels qu'un changement de l'horaire de transport, un moyen de transport annulé, une rue barrée, s'égarer en route
Relations sociales dans ses déplacements	Les règles relatives aux échanges avec des personnes inconnues dans ses déplacements (ex. : manière d'amorcer un échange, sujet abordé, durée de l'échange)
	- Les normes sociales dans les transports en commun : - Respecter l'ordre dans une file d'attente - Saluer la conductrice ou le conducteur du véhicule - Éviter les bruits dérangeants

Monde du travail bénévole et socioprofessionnel

Intention éducative

Amener l'élève à explorer le monde du travail bénévole et socioprofessionnel dans le but de choisir des activités contributives²³ adaptées à ses caractéristiques personnelles.

MONDE DU TRAVAIL BÉNÉVOLE ET SOCIOPROFESSIONNEL	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Caractéristiques personnelles liées au monde du travail	▪ Son état de santé (ex. : santé physique, psychologique; douleurs, maux récurrents; médication)
	▪ Ses aptitudes (ex. : capacité d'attention, de concentration, d'adaptation; esprit d'initiative; force physique; résistance au stress)
	▪ Ses comportements en groupe et dans ses relations interpersonnelles
	▪ Ses champs d'intérêt et ses talents
	▪ Ses aspirations pour le futur
Caractéristiques des secteurs de bénévolat et d'emplois	▪ Les perspectives dans les domaines du bénévolat et de l'emploi
	▪ Les conditions de travail (ex. : horaire, travail individuel ou en équipe, rémunération)
	▪ Les lieux de travail (ex. : voisinage, entreprise, organisme communautaire, commerce)
	▪ Les difficultés et les contraintes (ex. : changement de routine, imposition d'un horaire, déplacements fréquents; expériences négatives)
	▪ Les avantages des activités contributives (ex. : amélioration de l'estime de soi, rupture de l'isolement, revenu d'appoint)

²³ L'expression « activités contributives » fait référence à des activités de production de biens ou de services, utiles à la collectivité, dans une structure autre que familiale, sous la forme de bénévolat, d'un stage, d'un plateau de travail ou d'un emploi. Elles permettent aux personnes de s'intégrer socialement tout en développant leurs compétences et en se valorisant par le travail.

MONDE DU TRAVAIL BÉNÉVOLE ET SOCIOPROFESSIONNEL	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Attentes du monde du travail	Les exigences associées aux tâches à accomplir ▪ Application de la procédure en vigueur pour accomplir la tâche ▪ Application des méthodes et des techniques de travail spécifiques aux tâches ▪ Respect des normes de qualité (ex. : produit attendu, respect des directives) ▪ L'utilisation des outils et des équipements selon les consignes ▪ L'entretien des outils et des équipements selon les consignes ▪ Le rangement des outils et des équipements selon les consignes ▪ Les stratégies à adopter pour répondre aux exigences relatives aux tâches à accomplir : • Observer une personne expérimentée pour accomplir la tâche • Porter attention aux directives et aux explications • Demander de l'aide • Vérifier sa compréhension de la tâche, des règles de fonctionnement, des règles de sécurité • Demander des explications supplémentaires • Se donner un moyen concret pour suivre toutes les étapes de la procédure (ex. : cocher, rayer l'étape)
	Les comportements recherchés ▪ Persévérance • Maintenir son effort jusqu'à ce que la tâche soit terminée malgré les obstacles et les difficultés • Demeurer calme devant les difficultés, les imprévus et les embûches • Tenter de trouver une solution à un problème ou à un imprévu au lieu d'abandonner • Démontrer une volonté de s'améliorer (ex. : refaire une étape, pratiquer une technique) ▪ Adaptabilité et souplesse • Se conformer aux différentes règles propres au milieu • Accepter de bon gré de faire une tâche nouvelle ou un changement d'horaire • Réagir positivement aux critiques constructives et aux suggestions

MONDE DU TRAVAIL BÉNÉVOLE ET SOCIOPROFESSIONNEL	
Axes de développement	Éléments d'apprentissage
Attentes du monde du travail (suite)	• Accepter d'apporter des corrections ou de faire des ajustements • Gérer son stress dans les situations nouvelles ou difficiles ▪ Fiabilité • Effectuer la tâche sans perdre de temps • Utiliser son temps pour le travail et non à des fins personnelles • Respecter l'heure d'arrivée, de départ et le temps alloué aux pauses • Se présenter sur les lieux de travail selon le calendrier établi • Justifier ses absences, ses retards ▪ Autonomie • Accomplir des tâches sans être supervisé de façon continue • Demander de l'aide aux bonnes personnes et aux bons moments • Démontrer son intérêt et sa motivation au travail • Signaler un problème à une personne de référence • S'engager dans les activités proposées et y participer • Faire preuve d'initiative
Sécurité dans le monde du travail	▪ Les règles de santé et sécurité propres au milieu ▪ Les conséquences du non-respect des règles de santé et sécurité (ex. : se blesser, recevoir un avertissement, se faire congédier)
Relations sociales	▪ Les normes sociales : • Règles de politesse • Respect de la hiérarchie • Respect du matériel • Respect des règles d'hygiène • Tenue vestimentaire appropriée • Respect de l'intimité des autres

LES ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE RELATIFS AUX DOMAINES COMPLÉMENTAIRES

Cette section comprend les éléments d'apprentissage relatifs à chacun des domaines complémentaires du programme : *Français, langue d'enseignement; Mathématique; Technologies de l'information et de la communication; Monde des arts; Activités physiques et sportives*. Pour chaque domaine complémentaire, un tableau présente les éléments d'apprentissage nécessaires au développement des compétences du programme, groupés par catégorie.

Les domaines complémentaires ainsi que les catégories font partie des éléments prescrits du programme. Tous les domaines complémentaires sont couverts chaque année, alors que les catégories sont choisies en fonction des capacités des élèves, qui évoluent au fil des ans. Toutefois, toutes les catégories devront être prises en compte au terme de la formation des élèves.

Français, langue d'enseignement – Communication orale

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT – COMMUNICATION ORALE	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Connaissances	Le vocabulaire à comprendre et à utiliser ▪ Mots fréquents liés aux domaines de vie ▪ Mots liés aux domaines complémentaires
	Les moyens de communication alternatifs²⁴ ▪ Le langage non verbal • Expressions faciales et gestes exprimant des émotions (ex. : la joie, la tristesse, la colère, la peur, la surprise, le dégoût) • Expressions faciales et gestes exprimant l'intérêt ou le désintérêt • Gestes naturels (ex. : pointer un objet de référence, une photographie ou un pictogramme, hocher la tête pour signifier son accord ou son désaccord, pouce en l'air pour exprimer sa fierté ou son accord) • Gestes appris qui font partie d'un répertoire reconnu (ex. : Langue des Signes Québécoise, Mains animées) ▪ Les outils d'aide à la communication • Outils sans technologie (ex. : cartable avec pictogrammes, tableau de communication, photos, affiches) • Aides technologiques (ex. : appareil numérique avec voix enregistrée, synthèse vocale, applications sur des appareils mobiles, logiciels)
	Les intentions de prise de parole et d'écoute ▪ Écouter pour s'informer, pour agir ou pour apprendre ▪ Demander ou transmettre des informations

²⁴ Les moyens de communication dits « alternatifs » recouvrent tous les moyens humains et matériels permettant de communiquer autrement ou mieux qu'avec les modes habituels et naturels, si ces derniers sont altérés ou absents. Ils viennent compenser ou remplacer un manque ou une grande déficience de parole, un défaut de langage ayant une incidence sur la communication, pour la faciliter sous ses deux versants expressif et réceptif. Source : présentation sur la communication alternative et améliorée (CAA) donnée en février 2020 par Nathalie Doucet, orthophoniste en déficience intellectuelle et troubles du spectre de l'autisme au Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec.

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT – COMMUNICATION ORALE	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Connaissances (suite)	- Exprimer ses goûts, ses émotions, ses champs d'intérêt, ses besoins ou écouter ceux des autres - Partager ses idées ou écouter celles des autres - Écouter ou raconter une histoire ou un événement
Stratégies	Les stratégies d'écoute - Prendre une posture d'écoute (ex. : signes d'attention, regard dirigé vers la personne qui parle, langage corporel) - Faire preuve d'une écoute attentive (ex. : maintenir le contact visuel, donner des signes d'approbation, faire des gestes d'appui) - Porter attention au langage non verbal de l'autre (ex. : gestes, expressions faciales) - Utiliser des gestes ou des expressions faciales pour montrer son incompréhension, son intérêt, son accord ou son désaccord - Répéter ou reformuler ce qui a été dit pour montrer sa compréhension
	Les stratégies pour intervenir dans un contexte d'échange - Amorcer un échange en recourant à un geste, un mot ou une phrase - Demander la parole au cours de l'échange en recourant à un geste, un mot ou une phrase - S'exprimer au bon moment - Parler assez fort pour se faire comprendre - Respecter le tour de parole - Respecter le sujet de la conversation - Signifier à l'interlocutrice ou à l'interlocuteur son incompréhension par un geste ou un mot, ou en combinant un mot ou un geste - Poser des questions pour obtenir plus d'information ou des clarifications

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT – COMMUNICATION ORALE	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Stratégies (suite)	▪ Réagir aux propos entendus au cours de l'échange ▪ Terminer l'échange en recourant à un geste, un mot ou une phrase ▪ Recourir à des outils d'aide à la communication Les stratégies pour s'ajuster à différents contextes d'échanges ▪ Adapter la distance physique en fonction de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur (ex. : amie ou ami, directrice ou directeur de l'école, personne du service de police en visite à l'école) ▪ Ajuster le volume de sa voix en fonction du lieu ou de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur (ex. : à la bibliothèque, à la conductrice ou au conducteur d'autobus) ▪ Ajuster son débit en fonction de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur ▪ Réparer un bris de communication quand l'interlocutrice ou l'interlocuteur n'a pas compris (ex. : répéter, parler plus fort, faire un geste, utiliser un autre outil d'aide à la communication) ▪ Tenir compte des règles relatives à différents contextes d'échanges (ex. : discussion en groupe ou en dyade, échange avec une amie ou un ami en public, entretien avec les responsables d'un stage) ▪ Ajuster ses propos selon les interlocutrices ou interlocuteurs (ex. : amie ou ami, parent, intervenante ou intervenant scolaire, supérieure ou supérieur hiérarchique, personne inconnue)

Français, langue d'enseignement – Lecture

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT – LECTURE	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Connaissances liées aux mots et aux pictogrammes	Les mots connus à l'oral à reconnaître à l'écrit - Les mots fréquents et utiles : - De son environnement immédiat (ex. : le nom d'un commerce ou d'un service, d'un aliment, d'un produit domestique courant) - Dans les documents de type formulaire (ex. : <i>nom, adresse, cocher, encrer, signature</i>) - Les formules d'usage souvent utilisées dans divers contextes : - Les salutations (ex. : <i>bonjour, au revoir, à bientôt</i>) - Les remerciements (ex. : <i>merci beaucoup, je te remercie, c'est gentil</i>) - Les souhaits (ex. : <i>félicitations, bonne fête, bonne journée, bonnes vacances</i>)
	La signification des pictogrammes - Dans les lieux publics (ex. : logos de restaurants et de magasins, symboles des toilettes, logo du système de transport public, panneaux d'interdiction, panneaux de signalisation routière destinés aux piétons) - Dans l'environnement immédiat de l'élève (ex. : dans son agenda, dans une séquence de travail, dans sa classe)
Connaissances liées à la phrase	Les mots ou les groupes de mots porteurs de sens - Les marqueurs de temps (ex. : <i>aujourd'hui, demain, matin, soir, avant, maintenant, après</i>) - Les marques de négation (ex. : <i>ne... pas, ne... jamais</i>) - Les mots interrogatifs (ex. : <i>quand, comment, pourquoi, qui, quoi, est-ce que</i>) - Les mots essentiels à la compréhension (ex. : l'action et qui fait l'action)
	Le rôle des signes de ponctuation - Point - Point d'interrogation - Point d'exclamation

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT – LECTURE	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Connaissances liées au texte	Les intentions de lecture - Se divertir (ex. : album, bande dessinée, magazine) - S'informer (ex. : horaire, menu, dépliant publicitaire) - Agir (ex. : règles de jeux, consignes, recettes, règlements) - Comprendre (ex. : banque de mots avec pictogrammes, dictionnaires thématiques et visuels)
Stratégies	Les stratégies de reconnaissance de pictogrammes - Reconnaître les pictogrammes présentés dans des environnements différents - Reconnaître les pictogrammes présentés sous des formes différentes
	Les stratégies de reconnaissance de mots dans divers contextes - Reconnaître spontanément en contexte les mots connus à l'oral et à l'écrit : - Fréquents et utiles - Présentés sur des supports différents (ex. : un produit domestique sur des contenants différents) - Présentés avec des caractères d'imprimerie différents (ex. : pain-PAIN, lait-Laît) - Répétés souvent dans un texte - Identifier les mots, connus à l'oral, mais non à l'écrit, à partir d'une combinaison de moyens ou d'indices : - Les illustrations ou les photos - Le contexte - Les outils de référence (ex. : dictionnaire mural, affiches, abécédaire, pictogrammes) - Les premières lettres du mot - La longueur du mot (ex. : mot formé de trois lettres, mot composé)
	Les stratégies de gestion de la compréhension Préparation à la lecture : - Déterminer le but de sa lecture - Observer la page couverture d'un livre ou la page d'accueil d'un site Web (ex. : titre, mots-clés, illustrations)

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT – LECTURE	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Stratégies (suite)	Compréhension des phrases : - Repérer les signes qui délimitent les phrases pour mieux comprendre le texte (ex. : majuscule, point, point d'interrogation, point d'exclamation) - Repérer l'information importante dans une phrase : - Identifier ce dont on parle - Identifier les mots porteurs de sens - Repérer l'action et qui fait l'action Compréhension des textes lus : - S'appuyer sur différents indices pour dégager l'information importante d'un texte : - Les indices graphiques (ex. : grosseur des lettres, caractères gras ou italiques, soulignement) - Les mots ou expressions qui attirent l'attention - Les répétitions - Repérer l'information pertinente dans un court texte : - Les réponses à ses questions (ex. : la date de naissance de sa vedette préférée sur un site Web) - Les données nécessaires pour faire un choix (ex. : une activité dans un programme de loisirs) - Les informations utiles pour agir (ex. : les étapes de préparation d'une recette, les instructions d'un jeu de société) - Pour fournir les renseignements demandés (ex. : remplir un formulaire d'inscription à un loisir ou de demande d'emploi) - Des événements dans un fait divers ou dans un récit
	Les stratégies pour surmonter ses difficultés - Recourir à des outils d'aide à la lecture (ex. : rétroaction vocale par synthèse vocale, mise en évidence du mot lu) - Relire un mot ou une phrase pour tenter d'en comprendre le sens - Recourir à un outil de référence (ex. : banque de mots avec pictogrammes, dictionnaire thématique et visuel, dictionnaire électronique) - Demander de l'aide

Français, langue d'enseignement – Écriture

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT – ÉCRITURE	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Connaissances	Les intentions d'écriture - Transcrire ou noter de l'information utile (ex. : noter un rendez-vous, préparer une liste d'achats) - Fournir de l'information (ex. : écrire son adresse, remplir un formulaire d'inscription à une activité ou pour une demande d'emploi, écrire son identifiant et son mot de passe) - S'exprimer (ex. : écrire une carte de vœux, une lettre, un texto, un courriel) - Créer (ex. : rédiger un livre numérique, une courte histoire imaginée)
	La phrase - L'ordre des mots - Majuscule au début de la phrase - Point à la fin de la phrase : - Point - Point d'interrogation - Point d'exclamation
	L'orthographe des mots les plus fréquents - Les mots utiles : - Renseignements personnels (ex. : <i>nom, adresse</i>) - Concernant ses champs d'intérêt - Pour répondre à des besoins fonctionnels - Les formules d'usage utilisées dans divers contextes : - Les salutations (ex. : <i>bonjour, à bientôt</i>) - Les remerciements (ex. : <i>merci beaucoup, c'est gentil</i>) - L'expression de sentiments (ex. : <i>j'aime, je suis contente ou content, je suis triste</i>) - Les souhaits (ex. : <i>félicitations, bonne fête, bonne journée, bonnes vacances</i>)

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT – ÉCRITURE	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Stratégies	Les stratégies de planification ▪ Déterminer la ou le destinataire ▪ Déterminer le but de son message ▪ Prendre en compte le contexte ▪ Organiser ses idées selon un plan ou à l'aide d'un outil numérique (ex. : carte conceptuelle, application)
	Les stratégies de rédaction et de révision ▪ Reproduire un court message d'après un modèle ▪ Modifier un modèle pour écrire une phrase ou un court texte répondant au but de son message ▪ Choisir, parmi une banque de mots, ceux qui conviennent pour traduire le but de son message ▪ Écrire des phrases à l'aide d'expressions ou de mots connus ▪ Relire ses phrases pour s'assurer que tous les mots sont présents ▪ Vérifier que les signes délimitant la phrase sont présents (ex. : majuscule, point)
	Les stratégies pour surmonter ses difficultés ▪ Recourir à des outils d'aide à l'écriture (ex. : prédicteur de mots avec assistance pictographique, reconnaissance vocale pour produire un texte, conversion d'un texte phonologique en texte orthographique) ▪ Demander de l'aide ▪ Faire relire son texte

Mathématique – Arithmétique

MATHÉMATIQUE – ARITHMÉTIQUE	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Lecture, écriture et sens de renseignements composés de numéros	■ La lecture : • Taille d'un vêtement ou pointure de chaussures • Adresse et numéro d'appartement ou de bureau • Numéro de téléphone • Numéro d'une salle de cinéma • Numéro de page • Numéro de bus • Chaînes de télévision • Numéro de carte de débit ou de crédit ■ L'écriture • Adresse et numéro d'appartement • Numéro de téléphone • Numéro d'assurance sociale
Lecture, écriture et sens des nombres	■ La signification des expressions ou des mots liés : • au concept de quantité (ex. : <i>aucun, tous, quelques-uns, plusieurs, peu, beaucoup</i>) • à la comparaison de quantités (ex. : <i>égal, pareil, plus, moins, de plus, de moins, le plus grand, le plus petit</i>) ■ La lecture des nombres dans la vie quotidienne (ex. : prix d'un repas à la cafétéria ou au restaurant, nombre de fruits requis dans une recette, prix dans un dépliant publicitaire, nombre de comprimés sur l'étiquette d'un médicament) ■ L'écriture des nombres dans la vie quotidienne (ex. : indication du nombre d'articles à acheter sur la liste d'épicerie, nombre de fruits consommés chaque jour dans un programme alimentaire, prix des articles à vendre dans une activité de financement)

MATHÉMATIQUE – ARITHMÉTIQUE	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Lecture, écriture et sens des nombres (suite)	■ Le dénombrement dans des situations de la vie quotidienne (ex. : nombre de chandails propres, de points dans un jeu de société, de personnes présentes, de comprimés restant dans un contenant) ■ La comparaison de nombres dans des situations de la vie quotidienne (ex. : une caisse de 24 bouteilles contient plus qu'une caisse de 12 bouteilles, un chandail à 15,49 \$ coûte moins cher qu'un chandail à 21,49 \$) ■ La signification du pourcentage dans la vie quotidienne (ex. : 80 % de probabilité de précipitations signifie que les risques de pluie sont élevés, 10 % de rabais sur un article signifie que le rabais est petit par rapport à son coût initial, 5 % ou moins d'un ingrédient dans un aliment, c'est peu; 15 % ou plus dans un aliment dans son régime quotidien, c'est beaucoup) ■ Le sens de la fraction : division d'un élément ou d'un ensemble d'éléments en parties équivalentes (ex. : partager 8 crayons-feutre entre 2 élèves, partager un gâteau entre 4 amis) ■ Le vocabulaire lié à la fraction : <i>demi, quart, tiers</i> ■ La représentation concrète, imagée ou symbolique de fractions dans la vie quotidienne (ex. : une demi-pizza, $\frac{1}{4}$ de tasse de lait)
Sens des opérations et opérations sur les nombres	■ La signification des expressions ou des mots liés : • à l'addition et à la soustraction (ex. : <i>additionner, somme, ajouter, soustraire, différence, enlever</i>) • à la multiplication et à la division (ex. : <i>multiplier, répéter, diviser, séparer</i>) ■ Le sens de l'addition et de la soustraction ■ Le sens de la multiplication et de la division ■ Le vocabulaire et les symboles des quatre opérations : • Addition : plus (+) • Soustraction : moins (-) • Multiplication : fois ou multiplié par (x) • Division : divisé par (÷)

MATHÉMATIQUE – ARITHMÉTIQUE	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Sens des opérations et opérations sur les nombres (suite)	■ Les touches usuelles de la calculatrice : • Les chiffres de 0 à 9 • +, -, x, ÷ • On, off • C, CE ou AC pour effacer • . pour la virgule dans les prix à payer (ex. : le prix d'un téléphone) ■ Utilisation de la calculatrice pour effectuer des opérations sur des nombres dans les situations de la vie quotidienne (ex. : additionner le prix de 2 ou 3 articles, calculer la différence de prix entre 2 produits)

Mathématique – Mesure

MATHÉMATIQUE – MESURE	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Longueur	▪ Le vocabulaire et les symboles liés aux principales unités de mesure de longueur conventionnelles : • millimètre (mm) • centimètre (cm) • mètre (m) • kilomètre (km) ▪ La signification des expressions ou des mots liés au concept de comparaison de longueurs (ex. : <i>plus long que</i>, <i>plus haut que</i>, <i>plus court que</i>, <i>plus large que</i>, <i>égal à</i>) ▪ Les situations de la vie quotidienne qui font appel à la mesure de longueur (ex. : distance à parcourir pour se rendre chez une amie ou un ami, tour de taille en vue de l'achat d'un vêtement, taille de son sportif préféré) ▪ Les instruments usuels servant à mesurer la longueur (ex. : règle, ruban à mesurer, compteur de vélo) ▪ Les stratégies pour mesurer une longueur : • Choisir l'instrument adapté à la situation • Appliquer la technique appropriée pour utiliser l'instrument • Lire la mesure en fonction de la graduation sur l'instrument (ex. : 80 cm, 5 km)
Température	▪ Le vocabulaire et les symboles liés aux unités de mesure de température : • degré Celsius (°C) • degré Fahrenheit (°F) ▪ La signification des expressions ou des mots liés au concept de comparaison de températures (ex. : <i>plus froid que</i>, <i>plus chaud que</i>, <i>pareil à</i>) ▪ Les situations de la vie quotidienne qui font appel à la mesure de température (ex. : la température extérieure avant de sortir, la cuisson adéquate de la viande) ▪ Les instruments usuels servant à mesurer la température (ex. : thermomètre pour la température extérieure, pour la cuisson, pour le corps)

MATHÉMATIQUE – MESURE	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Température (suite)	▪ Les stratégies pour mesurer la température : • Choisir l'instrument adapté à la situation • Appliquer la technique appropriée pour placer correctement le thermomètre • Respecter le temps recommandé pour obtenir une mesure précise si nécessaire • Lire la mesure en fonction de la graduation de l'instrument (ex. : 25 °C)
Capacité	▪ Le vocabulaire et les symboles liés aux principales unités de mesure de capacité : • millilitre (ml) • litre (L) • tasse (t) • cuillère à thé (c. à t.) • cuillère à soupe (c. à s.) ▪ La signification des expressions ou des mots liés au concept de comparaison de capacités (ex. : <i>plein, vide, plus que, moins que, égal à</i>) ▪ Les situations de la vie quotidienne qui font appel à la mesure de capacité (ex. : la quantité d'ingrédients pour la préparation d'une recette, la quantité requise d'un produit pour nettoyer un plancher, la dose d'un médicament à prendre) ▪ Les instruments usuels servant à mesurer la capacité (ex. : tasse à mesurer, cuillère à thé, cuillère à soupe) ▪ Les stratégies pour mesurer une capacité : • Choisir l'instrument adapté à la situation • Placer l'instrument horizontalement • Verser le liquide ou l'ingrédient sec jusqu'à l'atteinte de la mesure souhaitée
Masse	▪ Le vocabulaire et les symboles liés aux principales unités de mesure de masse : • gramme (g) • kilogramme (kg) • livre (lb) ▪ La signification des expressions ou des mots liés au concept de comparaison de masses (ex. : <i>plus lourd que, moins lourd que, plus léger que</i>)

MATHÉMATIQUE – MESURE	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Masse (suite)	▪ Les situations de la vie quotidienne qui font appel à la mesure de masse (ex. : le poids d'une barquette de viande, d'un paquet de riz, d'une boîte de pâtes alimentaires) ▪ Les instruments usuels servant à mesurer une masse (ex. : balance culinaire, pèse-personne) ▪ Les stratégies pour mesurer une masse : • Choisir l'instrument adapté à la situation • Placer l'instrument sur une surface horizontale plane • S'assurer que la flèche pointe vers le zéro ou que le cadran à affichage numérique indique zéro avant de placer l'objet ou de monter sur la balance • Lire la mesure en fonction de la graduation de l'instrument (ex. : 60 kg, 120 lb, 5 g)
Temps	▪ La signification des mots liés au temps (ex. : <i>seconde, minute, heure, jour, semaine, mois, année</i>) ▪ La signification des abréviations <i>AM</i> et <i>PM</i> ▪ Les instruments qui font appel à la mesure du temps dans la vie quotidienne (ex. : montre, horaire, agenda) ▪ La lecture de différents codages de l'heure (ex. : 3 h 15, 03 : 15, <u>3:15</u>, 15 h 15) ▪ La lecture de l'heure sur des instruments à affichage numérique (ex. : montre, réveille-matin, horloge) ▪ La lecture de l'heure sur des instruments à affichage analogique ▪ La lecture de renseignements comportant des indications de temps sur différents supports : • modèles d'horaire variés (ex. : cours, autobus, émissions de télévision, cinéma) • agenda ou calendrier • minuterie ▪ L'utilisation des instruments pour la gestion du temps dans les situations de la vie quotidienne (ex. : planification d'une journée, durée d'une tâche, horaire pour les soins personnels, date d'un rendez-vous médical, heure d'une sortie, temps requis pour la cuisson d'un plat) ▪ L'équivalence entre les unités de mesure du temps (ex. : 1 journée comprend 24 heures, 1 semaine correspond à 7 jours) ▪ Les stratégies pour composer avec les imprévus liés à la gestion du temps, tels qu'un changement d'horaire, un réveil en retard ou un changement d'heure

Technologies de l'information et de la communication

TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Vocabulaire	- Les mots fréquents et utiles relatifs : - aux outils technologiques (ex. : <i>ordinateur, tablette numérique, téléphone intelligent, crayon numérique</i>) - aux périphériques (ex. : <i>clavier, écran tactile, imprimante, stylet</i>) - à l'organisation de l'information (ex. : <i>bureau, menu, dossier, fichier</i>) - aux applications (ex. : <i>messagerie électronique, traitement de texte, navigateur Web</i>)
Techniques et procédures de base	Le téléphone intelligent, la tablette numérique et le baladeur numérique - Allumer et éteindre l'appareil - Utiliser l'écran tactile (ex. : <i>toucher, faire glisser, écarter, pincer</i>) - Ouvrir et fermer une application - Utiliser un clavier tactile avec les doigts ou un stylet (ex. : <i>majuscule, chiffres, lettres, option microphone</i>) - Utiliser les icônes universelles (ex. : <i>batterie, Wi-Fi, réseau cellulaire</i>) - Recharger la batterie de l'appareil au moment opportun - Nettoyer l'écran - Reconnaître ses contacts - Reconnaître les applications de base - Télécharger une application
	L'ordinateur - Allumer et éteindre l'appareil - Ouvrir et fermer l'écran - Ouvrir et fermer une session - Utiliser la souris (ex. : <i>souris standard, inversée ou adaptée</i>) ou un pavé tactile - Utiliser le clavier standard ou adapté - Utiliser l'écran tactile

TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Techniques et procédures de base (suite)	▪ Trouver, ouvrir et fermer un document ▪ Trouver, ouvrir et fermer une application ▪ Utiliser les icônes universelles (ex. : batterie, Wi-Fi, corbeille, volume des haut-parleurs) ▪ Recharger la batterie de l'appareil au moment opportun ▪ Nettoyer l'écran
Utilisation d'outils technologiques	Le courriel ▪ Ouverture et fermeture de la boîte de réception ▪ Utilisation des différentes fonctions : • Répondre • Répondre à tous • Envoyer • Supprimer un message • Transférer ▪ Écriture d'un courriel : • Remplir les sections avant d'écrire le message (ex. : à, objet) • Écrire le texte au bon endroit • Ajouter des pièces jointes, photos ou émojis au message ▪ Distinction entre les messages lus et les messages non lus
	Le Web ▪ Les fonctions du Web (ex. : trouver de l'information, magasiner, se divertir) ▪ L'utilisation d'un navigateur (ex. : onglets, champ de recherche, boutons de navigation, favoris) ▪ L'accès à un site Web (ex. : recherche par mots-clés, adresse)
	Le traitement de texte ▪ Les principales fonctions : • Formatage (ex. : police, mise en page, insertion)

TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Utilisation d'outils technologiques (suite)	• Enregistrement (ex. : nom de fichier, dans un dossier) • Impression (ex. : nombre de copies, choix de l'imprimante)
	Les aides technologiques ▪ Aide à la communication orale (ex. : tableau de communication avec voix enregistrée) ▪ Aide à la lecture (ex. : rétroaction vocale par une synthèse vocale) ▪ Aide à l'écriture (ex. : prédicteur de mots avec assistance pictographique, conversion d'un texte phonologique en texte orthographique) ▪ Aide à la réalisation de tâches (ex. : tutoriels personnalisés, messages vocaux ou visuels présentant les différentes étapes d'une tâche)
	Les logiciels et les applications ▪ Divertissement : • Prendre, visionner ou modifier des photos • Écouter ou créer de la musique • Réaliser, visionner ou modifier des séquences vidéo • Lire ou créer des livres numériques • S'adonner à des jeux • Suivre son équipe sportive préférée ▪ Communication : • Lire et écrire des textos • Faire des appels audio et vidéo • Participer à une visioconférence • S'informer sur l'actualité (ex. : journaux, revues, infolettres) • Utiliser les réseaux sociaux • Gérer la liste de ses contacts

TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Utilisation d'outils technologiques (suite)	■ Déplacement : • Utiliser une application de géolocalisation • Consulter les horaires de transport en commun ■ Organisation : • Gérer le temps (ex. : alarmes, calendrier) • Suivre une séquence ou une routine • Prendre des notes ou faire des listes ■ Gestion de l'argent : • Faire des transactions bancaires • Calculer un pourboire ou un rabais ■ Réponse à différents besoins : • Connaître la météo • Commander un repas • Acheter ou télécharger une application • Suivre un programme d'entraînement
	Les stratégies visant une utilisation efficace ■ Choisir la bonne application en fonction de la tâche à accomplir (ex. : utiliser l'application de téléphone pour faire un appel avec un cellulaire, utiliser la messagerie textuelle pour donner une brève information) ■ Consulter un aide-mémoire pour utiliser un outil technologique ou un logiciel ■ Vérifier le niveau de charge de la batterie ■ Avoir des stratégies pour composer avec les imprévus ou les problèmes technologiques les plus fréquents, tels qu'un manque de papier dans l'imprimante, un avertissement relatif à la charge de la batterie, l'apparition d'un message de virus dangereux, une panne

TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Sécurité dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication	Les stratégies visant une utilisation sécuritaire Le Web - Utiliser les sites jugés sécuritaires par l'adulte - Repérer des indices montrant qu'un site est fiable (ex. : cadenas ou autre icône reconnue à côté de l'adresse du site Web, site officiel d'un magasin ou d'un organisme gouvernemental) - S'assurer que le site est fiable avant de fournir un renseignement personnel - Demander de l'aide (ex. : pour s'assurer de la fiabilité d'un site, en cas de doute ou de fraude) Réseaux sociaux - Reconnaître les indices de cyberintimidation - Se référer à une personne-ressource pour vérifier s'il s'agit de cyberintimidation - Demander de l'aide en cas d'intimidation - Partager des photos ou des documents uniquement avec des personnes connues - Fournir des informations personnelles uniquement aux personnes connues Courriel - Reconnaître les demandes d'informations personnelles dans les courriels - Demander de l'aide avant d'ouvrir un courriel en cas de doute sur sa provenance Gestion des mots de passe - Connaître l'utilité d'un mot de passe - Choisir un mot de passe sécuritaire - Garder ses mots de passe de façon sécuritaire
Éthique numérique	Les règles d'éthique dans les courriels, les réseaux sociaux et les textos - Ne pas écrire de messages haineux - Éviter d'employer uniquement des majuscules - Ne pas publier de photos compromettantes - Demander l'autorisation avant de transférer un message reçu - Aviser la personne concernée si l'on souhaite transmettre ses coordonnées ou une photo d'elle

Monde des arts

MONDE DES ARTS	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Artistes	Les artistes à découvrir - Les artistes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs (ex. : comédiennes et comédiens, peintres, danseuses et danseurs, musiciennes et musiciens, chanteuses et chanteurs) - Les artistes connus localement - Ses artistes préférés
Lieux culturels	Les lieux culturels à fréquenter - Les lieux de son environnement immédiat (ex. : cinéma, maison de la culture, bibliothèque) - Les lieux reconnus (ex. : musée, lieu patrimonial, théâtre, école de formation artistique, salle de spectacle) - Les places publiques intérieures ou extérieures (ex. : entrée d'un édifice municipal, parc, jardin, promenade thématique) - Ses préférences au regard des lieux culturels fréquentés
Événements artistiques	Les événements artistiques auxquels participer - Les spectacles présentés à l'école ou dans un lieu de diffusion de la culture (ex. : concerts, productions théâtrales, productions chorégraphiques) - Les expositions (ex. : peinture, sculpture, photographie) - Les festivals (ex. : théâtre, cinéma, danse, musique) - Ses préférences au regard de sa participation aux événements artistiques
Œuvres d'art	Les œuvres d'art à apprécier, à réaliser ou à interpréter, de diverses périodes artistiques et de styles variés - Les réalisations d'élèves en art dramatique, en arts plastiques, en danse ou en musique - Les œuvres dramatiques (ex. : comédie, drame) - Les œuvres visuelles (ex. : peinture, sculpture, productions numériques) - Les œuvres chorégraphiques (ex. : danse classique, danse contemporaine, danse sociale, danse folklorique)

MONDE DES ARTS	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Œuvres d'art (suite)	- Les œuvres musicales (ex. : musique classique, jazz, country, rock, comédie musicale, musique folklorique) - Les styles cinématographiques (ex. : court métrage, animation, documentaires) - Les principales techniques relatives aux œuvres à réaliser ou à interpréter
Professions ou métiers liés au monde artistique	Les professions ou les métiers à découvrir - En art dramatique (ex. : autrice ou auteur, comédienne ou comédien, maquilleuse ou maquilleur, metteuse ou metteur en scène, éclairagiste, scénographe, costumière ou costumier) - En arts plastiques (ex. : artiste, designer, graphiste, photographe, cinéaste) - En danse (ex. : chorégraphe, interprète, créatrice ou créateur de maquillage, de costumes, de vidéos) - En musique (ex. : instrumentiste, chanteuse ou chanteur, choriste, technicienne ou technicien de studio d'enregistrement) - Les professions ou les métiers correspondant à ses champs d'intérêt - Une ou des tâches à expérimenter dans le cadre d'une activité contributive
Ressources documentaires	Les ressources documentaires à utiliser pour s'informer sur le monde des arts ou pour apprécier les œuvres - Livres, revues imprimées - Films, vidéoclips - Supports numériques - Diffusions en direct ou en différé à la radio, à la télévision ou en ligne (ex. : documentaire, entrevue, spectacle) - Publicités imprimées, télévisuelles ou en ligne (ex. : programme, affiche, bande-annonce) - Sites Web (ex. : artiste, compagnie de théâtre ou de danse, groupe musical, salle de spectacle) - Nouvelles ressources documentaires intéressantes pour soi

Activités physiques et sportives

ACTIVITÉS PHYSIQUES ET SPORTIVES	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Personnalités et événements inspirants	- Les personnalités reconnues sur la scène sportive d'hier et d'aujourd'hui - Ses personnalités de la scène sportive préférées - Les événements sportifs locaux, régionaux ou internationaux (ex. : tournoi de hockey à l'école, compétition régionale, Jeux olympiques) - Les expositions liées au sport (ex. : dans un musée, dans un centre culturel, dans une bibliothèque)
Activités physiques et sportives individuelles	Les types d'actions motrices - Les actions de locomotion (ex. : courir, sauter, contourner, franchir, rouler, grimper) - Les actions de non-locomotion (ex. : tourner, pivoter, pirouetter, adopter des postures) - Les actions de manipulation (ex. : lancer, frapper un objet avec ou sans matériel, attraper)
	Les activités à pratiquer - Les types d'activités : - Les activités cardiorespiratoires (ex. : marche rapide, course à pied, vélo, conditionnement physique sur musique, natation) - Les activités de renforcement musculaire (ex. : exercices de musculation avec ou sans appareil, circuit d'entraînement) - Les activités de souplesse (ex. : exercices d'assouplissement et d'étirement, yoga) - Les principales techniques reliées aux diverses activités physiques pratiquées - Les activités correspondant à ses capacités et à ses limites sur le plan physique

ACTIVITÉS PHYSIQUES ET SPORTIVES	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Activités physiques et sportives collectives	Les principes d'action au cours des activités - Les actions de coopération (ex. : se placer et se déplacer en fonction de ses coéquipières ou coéquipiers, synchroniser ses mouvements ou ses actions avec ceux de ses coéquipières ou coéquipiers) - Les actions d'opposition (ex. : feinter en variant la vitesse et la direction de ses mouvements ou de ses actions motrices) - Les actions de coopération-opposition (ex. : attaquer le but adverse, faire circuler l'objet, se démarquer)
	Les activités à pratiquer - Les types d'activités : - Les activités de duel (ex. : tennis, badminton) - Les activités collectives (ex. : soccer, hockey, volleyball) - Les activités de combat (ex. : lutte, judo) - Les principales règles relatives aux diverses activités physiques pratiquées - Les activités correspondant à ses capacités et à ses limites sur le plan physique
	Les règles d'éthique - Le respect des règles liées à l'activité - Le respect des pairs et de l'arbitre (ex. : utiliser un langage respectueux, aider une ou un partenaire en difficulté, accepter d'intégrer à l'équipe un élève moins habile) - Le respect des rôles (ex. : respecter les décisions de l'arbitre, éviter d'empiéter sur l'espace de jeu de son coéquipier ou de sa coéquipière en double) - L'appréciation des beaux jeux (ex. : féliciter un pair ou l'adversaire) - L'acceptation de la victoire et de la défaite (ex. : maîtriser ses émotions, quelle que soit l'issue de la partie) - Les règles les plus difficiles à respecter en fonction de soi

ACTIVITÉS PHYSIQUES ET SPORTIVES	
Catégories	Éléments d'apprentissage
Lieux de pratique	▪ Lieux de pratique à l'extérieur (ex. : environnement immédiat, sentier pédestre, piste cyclable, parc municipal) ▪ Lieux de pratique à l'intérieur (ex. : chez soi, aréna, centre d'entraînement, gymnase, centre de loisirs)
Sécurité dans les activités physiques et sportives	Les comportements sécuritaires ▪ Les règles de sécurité relatives aux différentes activités physiques pratiquées individuellement ou collectivement (ex. : règles de sécurité en natation, au tennis, au hockey) ▪ Les mesures préventives liées à la pratique d'activités physiques et sportives : • Placer, utiliser et ranger le matériel de façon appropriée • Adopter une tenue vestimentaire appropriée à l'activité pratiquée et au contexte (ex. : porter des chaussures adéquates, se vêtir selon les conditions climatiques) • Respecter les étapes d'une séance d'activité physique (ex. : échauffement, période d'activité, retour au calme) • Doser ses efforts selon sa condition physique



Références bibliographiques

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGRAN, Martin, et collab. (2016). « Employment Social Skills: What Skills Are Really Valued? », *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, vol. 39, n° 2, p. 111-120. <https://doi.org/10.1177/2165143414546741>.
- AGRAN, Martin et collab. (2012). « Asking Students about the Importance of Safety Skills Instruction: A Preliminary Analysis of What They Think Is Important », *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, vol. 37, n° 1, p. 45-52. <https://doi.org/10.2511/027494812800903265>.
- ALLAL, Linda (2002). « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire », dans DOLZ, Joaquim et Edmée OLLAGNIER (dir.). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 75-94. <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0075>.
- AYRES, Kevin Michael, Linda MECHLING et Frank J. SANSOSTI (2013). « The Use of Mobile Technologies to Assist with Life Skills/Independence of Students with Moderate/Severe Intellectual Disability and/or Autism Spectrum Disorders: Considerations for the Future of School Psychology », *Psychology in the Schools*, vol. 50, n° 3, p. 259-271. <https://doi.org/10.1002/pits.21673>.
- BARIL, Gérard, Gaëtan TREMBLAY et Christian TELLIER (2006). *Déficiência intellectuelle et participation sociale : recherche sur le renforcement du réseau de soutien des personnes par le développement social local dans la région de Lanaudière*, Centre de réadaptation La Myriade, 114 p. [https://laressource.ca/images/ressources/deficience_intellectuelle_et_participation_sociale.pdf].
- BASTIEN, Robin, Claude RENARD et Marie-Claire HAELEWYCK (2015). « L'autodétermination : une porte d'entrée vers la promotion de la santé des personnes avec déficiência intellectuelle », *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris, 10 p. [<https://hal.science/hal-01186599/document>].
- BEAUPRÉ, Pauline (1994). « Saint-Laurent, L. (1994). *L'éducation intégrée à la communauté en déficiência intellectuelle*. Montréal : Les Éditions Logiques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 3, p. 616-616. <https://doi.org/10.7202/031757ar>.
- BÉDARD, Andréanne, et Marie-Josée DROLET (2013). Choisir de gagner : le défi des saines habitudes de vie pour les jeunes ayant une limitation fonctionnelle. Guide facilitant les interventions lors de la pratique d'activités physiques et sportives chez les jeunes ayant une déficiência intellectuelle. [https://bel.uqtr.ca/id/eprint/1910/1/Guide_D%C3%A9ficience_Intellectuelle_Final_2.pdf].
- BEAUMONT, Claire, Josée LAVOIE et Caroline COUTURE (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*, Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, 97 p. [https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf].

- BOUCK, Emily C. (2012). « Secondary Students with Moderate/Severe Intellectual Disability: Considerations of Curriculum and Post-School Outcomes from the National Longitudinal Transition Study-2 », *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 56, n° 12, p. 1175-1186. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01517.x>.
- BOUTIN, Martine (2012). *L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. [En ligne]. [\[orientation socioprofessionnelle deficienc.pdf\]](#).
- BOWEN, François, et collab. (2006). « L'acquisition et le développement des habiletés sociales », dans Line Massé, Nadia Desbiens et Catherine Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. p. 213-226.
- BOWMAN, Jessica A., et collab. (2019). « Effective Mathematics Instruction for Students with Moderate and Severe Disabilities: A Review of the Literature », *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol. 34, n° 4, p. 195-204. <https://doi.org/10.1177/1088357619827932>.
- BRADY, Nancy C., et collab. (2016). « Communication Services and Supports for Individuals with Severe Disabilities: Guidance for Assessment and Intervention », *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 121, n° 2, p. 121-138. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.2.121>.
- BROUARD, François, Sophie LARIVET et Ouafa SAKKA (2010). « Social Entrepreneurship and Citizen Participation », *Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research*, vol. 1, n° 1, p. 46-64. <https://anserj.ca/index.php/cjnser/article/view/38>.
- BROWDER, Diane M., et collab. (2006). « Research on reading Instruction for Individuals with Significant Cognitive Disabilities », *Exceptional Children*, vol. 72, n° 4, p. 392-408. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440290607200401>.
- CAOQUETTE, Martin (2014). Étude descriptive des pratiques d'intervention en CRDITED favorisant l'autodétermination d'adultes présentant une déficience intellectuelle : la perspective des intervenants, Thèse (Ph. D.), Université du Québec à Trois-Rivières, 282 p. [En ligne]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7356/>.
- CAOQUETTE, Martin, et Yves LACHAPELLE (2014). « Perceptions et pratiques des intervenants en soutien à l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle », *Revue internationale de communication et de socialisation*, vol. 1, n° 1, p. 21-34. <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.11919333.v1>.
- CAOQUETTE, Martin, et collab. (2016). « Les pratiques d'intervention favorisant l'autodétermination d'adultes présentant une déficience intellectuelle : la perspective des intervenants », *Revue internationale de communication et de socialisation*, vol. 3, n° 2, p. 107-126. <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.11905560.v2>.

- CAOINETTE, Martin, Sarah PELLERIN et Catherine CHARETTE (2022). « Une conception développementale et écosystémique de l'autodétermination pour l'accompagnement des personnes ayant une déficience intellectuelle », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, vol. 94, n° 2, p. 43-59. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0043>.
- CARON-PICHÉ, Joanne (2015). « La différenciation pédagogique : les pratiques d'enseignants en classe spéciale dédiée aux élèves ayant une déficience langagière », [En ligne], *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, hors série, août, p. 36-45. [<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30643>].
- CÈBE, Sylvie, et Jean-Louis PAOUR (2012). « Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle », *Le français aujourd'hui*, vol. 177, n° 2, p. 41-53. [<https://www.researchgate.net/publication/269522792>].
- CHADWICK, Darren D., Sally QUINN et Chris FULLWOOD (2017). « Perceptions of the Risks and Benefits of Internet Access and Use by People with Intellectual Disabilities », *British Journal of Learning Disabilities*, vol. 45, n° 1, p. 21-31. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bld.12170>.
- CHINER, Esther, Marco GOMEZ-PUERTA et M. Cristina CARDONA-MOLTO (2017). « Internet and People with Intellectual Disability: An Approach to Caregivers' Concerns, Prevention Strategies and Training Needs », *Journal of New Approaches in Educational Research*, vol. 6, n° 2, p. 153-158. <https://doi.org/10.1111/bld.12192>.
- COBIGO, Virginie, Yves LACHAPELLE et Diane MORIN (2010). « Choice-Making in Vocational Activities Planning: Recommendations from Job Coaches », *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, vol. 7, n° 4, p. 245-249. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00273.x>.
- CORBEIL, Richard, Alain MARCOTTE et Claude TRÉPANIER (2009). « Inventaire des habiletés pour la vie en appartement : IHVA », [En ligne], *Groupe de recherche et d'étude en déficience du développement (GREDD)*. [https://gredd.org/wip/?page_id=526].
- DECI, Edward L., et Richard M. RYAN (2000). « The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior », *Psychological Inquiry*, vol. 11, n° 4, p. 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- DESMARAIS, Chantal, Élodie ROSS-LÉVESQUE et Sarah MARTIN-ROY (2022). *Pratiques de TÉVA : outil d'analyse pour une équipe-école et ses partenaires*, [En ligne], Québec, Université Laval et Cirris. [[Microsoft Word - Questionnaire - Outil de transfert de connaissances 3mai2022.docx](#)].
- DEVER, Richard B. (1997). *Habiletés à la vie communautaire, une taxonomie*, Québec, Presses Inter Universitaires, 153 p.

- DOUCET, Nathalie (2019). « Présentation sur la communication alternative et améliorée (CAA) », *5 mythes sur les outils pour communiquer sans la parole*, [En ligne]. [<https://ciusssmq.ca/blogue/32/5-mythes-sur-les-outils-pour-communiquer-sans-la-parole/>].
- DOWDEN, Patricia (1997). « Augmentative and Alternative Communication Decision Making for Children with Severely Unintelligible Speech », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 13, n° 1, p. 48-59. <https://doi.org/10.1080/07434619712331277838>.
- EISENMAN, Laura T., et collab. (2015). « “I Think I’m Reaching My Potential”: Students’ Self-determination Experiences in an Inclusive High School », *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, vol. 38, n° 2, p. 101-112. <https://doi.org/10.1177/2165143414537349>.
- EI SHOURBAGI, Sahar (2006). *Étude des besoins d’habiletés alphabètes des personnes qui ont des incapacités intellectuelles*, [En ligne], Thèse (Ph. D.), Université de Montréal, 226 p. [https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/NR30896.PDF?oclc_number=310152389].
- FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES CENTRES DE RÉADAPTATION EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE ET EN TROUBLES ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT (2013). *La participation sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement : du discours à une action concertée*, [En ligne], Montréal, La FQCRDITED, 100 p. [<https://laressource.ca/images/ressources/Participation-sociale.pdf>].
- FONTANA-LANA, Barbara et Geneviève PETITPIERRE (2017). « Designing a Training Programme to Promote the Exercise of Self-Determination and Civic Engagement in Individuals Having an Intellectual Disability », *Creative Education*, vol. 8, n° 6, p. 975-992. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2017.86071>.
- FOUGEYROLLAS, Patrick (2009). « Construire le sens de la participation sociale », *Participation et responsabilités sociales : un nouveau paradigme pour l’inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle*, Bernes, Éditions scientifiques internationales, p. 115-126.
- FOUGEYROLLAS, Patrick (2016). « Influence d’une conception sociale, interactionniste et situationnelle du handicap au sein d’un mécanisme de suivi de la mise en œuvre du droit à l’égalité : Le modèle québécois », *Revue française des affaires sociales*, n° 4, p. 51-61. <https://doi.org/10.3917/rfas.164.0051>.
- FOUGEYROLLAS, Patrick, et collab. (2019). « The Disability Creation Process Model: a Comprehensive Explanation of Disabling Situations as a Guide to Developing Policy and Service Programs », *Scandinavian Journal of Disability Research*, vol. 21, n° 1. <https://doi.org/10.16993/sjdr.62>.

- GAUCHER, Charles. « Patrick Fougeyrollas, La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2010, 315 p. » *Recherches sociographiques*, vol. 52, n° 2, p. 434-435. <https://doi.org/10.7202/1005711ar>.
- GRANDISSON, Marie, Sylvie TÉTREAU et Andrew R. FREEMAN (2010). « Le sport : promoteur de la santé et de la participation sociale en déficience intellectuelle », [En ligne], *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 21, p. 54-65. [<https://rfdi.org/index.php/1/article/view/148>].
- HAELEWYCK, Marie-Claire (2013). « Comment favoriser l'autodétermination des jeunes en situation de handicap afin de développer leur identité personnelle? » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 3, n° 63, p. 207-217. <https://doi.org/10.3917/nras.063.0207>.
- HAMEL, Geneviève, et Carmen DIONNE (2007). « La transition de l'école à la vie active des personnes présentant une déficience intellectuelle », *Éducation et francophonie*, vol. XXXV, n° 1, p. 23-36. <https://doi.org/10.7202/1077953ar>.
- HORVAIS, Jean (2019). « Perceptions et intentions d'enseignants et d'enseignantes ayant en charge des élèves adolescents DI/TSA concernant leur éducation aux médias », *Formation et profession*, vol. 27, n° 3, p. 77-90. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.481>.
- JACQUES, Line, et Gaëtan TREMBLAY (1998). « L'amélioration de la communication chez les personnes présentant une déficience intellectuelle sévère ou profonde : un défi à relever en équipe, [En ligne], *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 9, n° 1, p. 15-29. [<https://rfdi.org/index.php/1/article/view/305>].
- JACQUES, Marie-Hélène (2013). « Observer et accompagner les modifications identitaires chez l'adolescent avec retard mental lors de la transition élève/travailleur », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 3, n° 63, p. 29-42. <https://doi.org/10.3917/nras.063.0029>.
- JOBIN, Véronique, et Clermont GAUTHIER (2018). « Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique », *Brock Education Journal*, vol. 18, n° 1. <http://dx.doi.org/10.26522/brocked.v18i1.109>.
- JOLICOEUR, Edith, et Francine JULIEN-GAUTHIER (2019). « Méthodes d'enseignement de la lecture pour les personnes ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère », [En ligne], *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 42, n° 1, p. 196-221. [<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3469>].
- JONNAERT, Philippe, et collab. (2006). « La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de : l'agir compétent », [En ligne], *Bureau international d'éducation de l'UNESCO*, 32 p. [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147356>].

- JOURDAN-IONESCU, Colette, et Francine JULIEN-GAUTHIER (2013). « Encourager l'expression du point de vue des personnes ayant une déficience intellectuelle », *Psychopathologie et handicap de l'enfant et de l'adolescent*, p. 155-172. <https://doi.org/10.3917/eres.scell.2013.01.0153>.
- JOURDAN-IONESCU, Colette, Hubert GASCON et Francine JULIEN-GAUTHIER (2021). *Pratiques inclusives en déficience intellectuelle : grille d'observation des comportements de communication de l'enfant*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 378 p.
- JUDGE, Sharon, et Dolores IZUZQUIZA GASSET (2015). « Inclusion in the Workforce for Students with Intellectual Disabilities: A Case Study of a Spanish Postsecondary Education Program », [En ligne], *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 28, n° 1, 2015, p. 121-127. [<https://eric.ed.gov/?id=EJ1066318>].
- JULIEN-GAUTHIER, Francine, Colette JOURDAN-IONESCU et Julien HÉROUX (2012). « L'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes qui ont des incapacités intellectuelles », *Développement humain, handicap et changement social*, vol. 20, n° 1, 2012, p. 91-99. [<https://id.erudit.org/iderudit/1086773ar>].
- JULIEN-GAUTHIER, Francine, et collab. (2018). « Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles », [En ligne], *Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités*. Québec, Livres en ligne du CRIRES, 2018, p. 86-117. [[julien-gauthier_desmarais_tetreault_2018_0.pdf](#)].
- JULIEN-GAUTHIER, Francine, et collab. (2016). « La participation sociale de jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation », [En ligne], *Revue internationale de communication et de socialisation*, vol. 3, n° 2, p. 155-180. [https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2016-Vol-3-2_Julien-Gauthier-et-al_v2-smk-2017-06-24.pdf].
- JURKOWSKI, Janine M. (2008). « Photovoice as Participatory Action Research Tool for Engaging People with Intellectual Disabilities in Research and Program Development », *Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 46, n° 1, p. 1-11. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2008\)46\[1:PAPART\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2008)46[1:PAPART]2.0.CO;2).
- KIM, Yu Ri (2010). « Personal Safety Programs for Children with Intellectual Disabilities », [En ligne], *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, vol. 45, n° 2, p. 312-319. [<https://www.jstor.org/stable/23879815>].
- LA GUARDIA, Jennifer G., et Richard M. RYAN (2000). « Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications », [En ligne], *Revue québécoise de psychologie*, vol. 21, n° 2, p. 281-304. [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_LaGuardiaandRyan_Personalgoals-French.pdf].

- LACHAPELLE, Yves, et collab. (2022). « Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, vol. 94, n° 2, p. 25-42. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0025>.
- LACHAPELLE, Yves, et collab. (2011). « L'utilisation d'un assistant au déplacement : étude de cas en déficience intellectuelle », [En ligne], *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 22, p. 63-68. [<https://rfdi.org/index.php/1/article/view/138>].
- LACHAPELLE, Yves, et collab. (2013). « Expérimentation d'une technologie mobile d'assistance à la réalisation de tâches pour soutenir l'autodétermination de personnes présentant une déficience intellectuelle », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 24, p. 96-107. <https://doi.org/10.7202/1021267ar>.
- LACHAPELLE, Yves, et Michael L. WEHMEYER (2003). « L'autodétermination », dans TASSÉ, Marc J. et Diane MORIN. *La déficience intellectuelle*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 203-214.
- LANDURAN, Audrey (2018). Conception et validation d'assistants numériques de soutien à l'autodétermination pour les personnes présentant une déficience intellectuelle, [En ligne], Thèse (Ph. D.), Université de Bordeaux, 83 p. [https://www.researchgate.net/publication/333565241_Conception_et_validation_d_assistants_numeriques_de_soutien_a_l_autodetermination_pour_les_personnes_presentant_une_deficience_intellectuelle].
- LANDURAN, Audrey, et Bernard N'KAOUA (2018). « Projet de vie : regard des adultes avec une trisomie 21 et des aidants (familles et professionnels) », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 28, p. 61-69. <https://doi.org/10.7202/1051099ar>.
- LEMAY, Raymond (1996). « La valorisation des rôles sociaux et le principe de normalisation : des lignes directrices pour la mise en œuvre de contextes sociaux et de services humains pour les personnes à risque de dévalorisation sociale », [En ligne], *La Revue internationale de la valorisation des rôles sociaux*, vol. 2, n° 2, p. 15-21. [<https://socialrolevalorization.com/wp-content/uploads/2021/03/Lemay-1996-La-VRS-et-la-Normalisation.pdf>].
- LETOURMY, Alain (2003). « Environnement, vie sociale et citoyenneté », *Revue française des affaires sociales*, n° 1, p. 287-305. <https://doi.org/10.3917/rfas.031.0287>.
- LIGHT, Janice (1989). « Toward a Definition of Communicative Competence for Individuals Using Augmentative and Alternative Communication Systems », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 5, n° 2, p. 137-144. <https://doi.org/10.1080/07434618912331275126>.

- LIGHT, Janice, et David MCNAUGHTON (2014). « Communicative Competence for Individuals who Require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New era of Communication? », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 30, n° 1, p. 1-18. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>.
- LUSSIER-DESROCHERS, Dany, et collab. (2017). « Bridging the Digital Divide for People with Intellectual Disability », *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, vol. 11, n° 1. <http://dx.doi.org/10.5817/CP2017-1-1>.
- LYSAGHT, Rosemary, et collab. (2011). « Injury Incidence and Patterns in Workers with Intellectual Disability: A Comparative Study », *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, vol. 36, n° 4, p. 284-288. <https://doi.org/10.3109/13668250.2011.625927>.
- MADAUS, Joseph W., et collab. (2010). « Teaching Food Safety Skills to Students with Disabilities », *Teaching Exceptional Children*, vol. 42, n° 4, p. 44-51. <https://doi.org/10.1177/004005991004200405>.
- MARTIN-ROY, Sarah, et Francine JULIEN-GAUTHIER (2017). « Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active », [En ligne], *Initio, Revue sur l'éducation et la vie au travail*, n° 6, p. 31-51. [https://www.initio.fse.ulaval.ca/wp-content/uploads/2022/08/Martin-Roy_INITIO_no.6_printemps_2017.pdf].
- MARTIN-ROY, Sarah, Francine JULIEN-GAUTHIER et Colette JOURDAN-IONESCU (2015). « Favoriser la résilience des élèves ayant une déficience intellectuelle lors de la transition de l'école à la vie active », [En ligne], *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation*, p. 64-67. [https://crires.ulaval.ca/full-text/resilience_assistee_reussite_educative_et_readaptation.pdf].
- MENGUE-TOPIO, Hursula et Yannick COURBOIS (2011). « L'autonomie des déplacements chez les personnes ayant une déficience intellectuelle : une enquête réalisée auprès de travailleurs en établissement et service d'aide par le travail », [En ligne], *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 22, p. 5-13. [https://www.researchgate.net/publication/220043085_L'autonomie_des_deplacements_chez_les_personnes_deficientes_intellectuelles_une_enquete_realisee_aupres_de_travailleurs_en_etablissement_et_service_d'aide_par_le_travail].
- MENGUE-TOPIO, Hursula, Yannick COURBOIS, et Pascal SOCKEEL (2015). « Acquisition des connaissances spatiales par la personne présentant une déficience intellectuelle dans les environnements virtuels », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 26, p. 88-101. <https://doi.org/10.7202/1036413ar>.
- MOREAU, André C., et Véronique POMERLEAU (2021). Compétences à développer et apports des approches et pratiques pédagogiques en littératie aux cycles primaire et secondaire des jeunes présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère : synthèse des connaissances, Université du Québec en Outaouais, 5 p. [[Rapport de recherche, programme Actions concertées](#)].

- MORRISSETTE, Joëlle, et Marie-Françoise LEGENDRE (2012). « L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées », [En ligne], *Éducation Sciences & Society*, vol. 2, n° 2. [[L'évaluation des compétences en contexte scolaireL des pratiques négociées](#)].
- NATIONS UNIES (2006). *Convention relative aux personnes aux droits des personnes handicapées*, [En ligne], 211 p. [[Convention relative aux droits des personnes handicapées | OHCHR](#)].
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*, [En ligne], 84 p. [https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Documents_administratifs/Politique_a_part_entiere_Acc.pdf].
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2023). *La transition de l'école à la vie active : rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de planification de la transition au Québec*, OPHQ Drummondville, 48 p. [https://cap.banq.qc.ca/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0005685927&locale=fr].
- PELLETIER, Julie E., et Mireille JOUSSEMET (2014). « Le soutien à l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle », *Revue de psychoéducation*, vol. 43, n° 1, p. 37-55. <https://doi.org/10.7202/1061199ar>.
- PERRENOUD, Philippe (1997). « Construire des compétences dès l'école », Paris, ESF éditeur, 125 p.
- POTVIN, Lyne, et collab. (2018). « L'intégration à l'emploi des personnes présentant une déficience intellectuelle et en situation linguistique minoritaire : état des lieux et pratiques prometteuses », *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 24, n° 1, p. 42-67. <https://doi.org/10.7202/1051520ar>.
- PROULX, Jean (2008). *Qualité de vie et participation sociale : deux concepts clés dans le domaine de la déficience intellectuelle. Une recension des écrits*, 8^e éd., Montréal, Laboratoire de recherche sur les pratiques et les politiques sociales, École de travail social, UQAM, Cahiers du LAREPPS : no 07-08, 33 p.
- PRUD'HOMME, Luc, André DOLBEC et Marie-Hélène GUAY (2011). « Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p. 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>.
- QUÉBEC. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, [En ligne], 165 p. [<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>].

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2006). Support des stages en milieu de travail et Intégration en emploi : évaluation des services pour les personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement. Phase 1 – Étude qualitative, 105 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2006). Support des stages en milieu de travail et Intégration en emploi : évaluation des services pour les personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement. Phase 2 – Étude quantitative, 111 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2006). Support des stages en milieu de travail et Intégration en emploi : évaluation des services pour les personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement. Phase 3 – Rapport synthèse, 82 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, [En ligne], 41 p. [<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39878>].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, [En ligne], 61 p. [<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/services-educatifs-complementaires/Presentation-services-educatifs-complementaires.pdf>].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention, [En ligne], 50 p. [[Cadre de référence](#)].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2006a). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire, 354 p.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, [En ligne], 612 p. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire : Intégration linguistique, scolaire et sociale*, [En ligne], 95 p. [[Programme de formation de l'école québécoise \(PFEQ\) | Gouvernement du Québec](#)].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017a). *Politique de l'activité physique, du sport et du loisir : au Québec, on bouge!* [En ligne], 44 p. [[Politique-Au-Quebec-on-bouge.pdf](#)].

- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017b). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, [En ligne], 84 p. [[Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir | BAnQ numérique](#)].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018a). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)*, [En ligne], 24 p. [[Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active \(TEVA\)](#)].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018b). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*, [En ligne], 85 p. [[Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur - La réussite au cœur de la révolution numérique Gouvernement du Québec](#)].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019a). *Cadre de référence de la compétence numérique*, [En ligne], 34 p. [[Cadre de référence de la compétence numérique](#)].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019b). *Fondements de la pratique sportive au Québec*, [En ligne], 54 p. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Fondement-pratique-sportive-au-Quebec.pdf].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999c). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*, [En ligne], 35 p. [[Une école adaptée à tous ses élèves](#)].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (2019). *Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2019-2024 : pour un Québec riche de tous ses talents*, [En ligne], 53 p. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/emploi-solidarite-sociale/publications-adm/rapport/STRAT_snph_2019-2024_MTESS.pdf].
- ROCQUE, Sylvie, Jean VOYER, Jacques LANGEVIN, Catherine DION, Marie-Josée NOËL et Louis-Martin PROULX (2002). « Participation sociale et personnes qui présentent des incapacités intellectuelles », [En ligne], *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 13, p. 62-67. [<https://rfdi.org/index.php/1/article/view/496>].
- ROOT, Jenny R., et collabo. (2018). « Contextualizing Mathematics: Teaching Problem Solving to Secondary Students with Intellectual and Developmental Disabilities », *Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 56, n° 6, p. 442-457. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.6.442>.
- ROWLAND, Charity (1990). « Évaluation de la compétence de communication », *Matrice de communication*, [En ligne], mis à jour en 1996 puis en 2004. [https://communicationmatrix.org/Content/Translations/Matrice_de_communication.pdf].

- RUEL, Julie, André C. MOREAU et Francine JULIEN-GAUTHIER (2015). « Des pratiques à privilégier pour une transition vers la vie adulte de qualité : perspective de chercheurs québécois », [En ligne], *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, vol. 3, p. 30-36. [[Des pratiques à privilégier pour une transition vers la vie adulte de qualité : perspective de chercheurs québécois](#)].
- RUEL, Julie, et collabo. (2016). « Éléments clés, enjeux et retombées d'une démarche de rédaction inclusive réalisée avec des adultes ayant de très faibles compétences en littératie », *Language and Literacy*, vol. 18, n° 2, p. 113-131. <https://doi.org/10.20360/G25P5T>.
- SARRAZIN, Coralie (2012). « À propos de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle », *Développement humain, handicap et changement social = Human Development, Disability, and Social Change*, vol. 20, n° 3, p. 93-101. <https://doi.org/10.7202/1086603ar>.
- SARRAZIN, Coralie (2013). Autodétermination et déficience intellectuelle : l'expérience d'une institution suisse : le village d'Aigues-Vertes, Édilivre, 146 p.
- SAUNDERS, Alicia F., et collab. (2013). « Solving the Common Core Equation: Teaching Mathematics CCSS to Students with Moderate and Severe Disabilities », *Teaching Exceptional Children*, vol. 45, n° 3, p. 24-33. <https://doi.org/10.1177/004005991304500303>.
- SAUNDERS, Alicia F., Diane M. BROWDER et Jenny R. ROOT (2016). « Teaching Mathematics and Science to Students with Intellectual Disability », *Handbook of Research-Based Practices for Educating Students with Intellectual Disability*, p. 351-372. <https://doi.org/10.1177/0022466910369942>.
- SHOGREN, Karrie A., et collab. (2018). « The Impact of Personal Characteristics on Scores on the Self-Determination Inventory: Student Report in Adolescents with and without Disabilities », *Psychology in the Schools*, vol. 55, n° 2, p. 1013-1026. <https://doi.org/10.1002/pits.22174>.
- SHOGREN, Karrie A., et collab. (2015). « Causal Agency Theory: Reconceptualizing a Functional Model of Self-Determination », [En ligne], *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, vol. 50, n° 3, p. 251-263. [<https://www.jstor.org/stable/24827508>].
- SKOUGE, James R., et collab. (2007). « Technologies for Self-Determination for Youth with Developmental Disabilities », [En ligne], *Education and Training in Developmental Disabilities*, vol. 42, n° 4, p. 475-482. [<https://eric.ed.gov/?id=EJ779228>].
- SIMONATO, Isabelle, et Sophie DUCHESNEAU (2019). *Le programme FU-T : programme de formation à l'utilisation des technologies*. Centre de partage d'expertise en intervention technoclinique, 217 p.

- SU Chwen-Yng, Yueh-Hsien LIN, Yuh-Yih WU et Ching-Chiang CHEN (2008). « The Role of Cognition and Adaptive Behavior in Employment of People with Mental Retardation », *Research in Developmental Disabilities*, vol. 29, p. 83-95. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.12.001>.
- TARDIF, Jacques (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière éducation, 363 p.
- TREMBLAY, Marc, et collab. (2013). « Modèle des fonctions d'aide un pont entre la théorie et la pratique », *Solutions des aides technologiques*, [En ligne], 13 p. [[Modèle des fonctions d'aide un pont entre la théorie et la pratique /](#)].
- VALIQUETTE, Christine, Ann SUTTON et Bernadette SKA (2010). « La pratique orthophonique au Québec auprès d'individus ayant une déficience intellectuelle qui utilisent une aide à la communication avec sortie vocale = Speech-Language Pathology Practices in Quebec with Individuals who Have an Intellectual Disability and Use », [En ligne], *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, vol. 34, n° 2, p. 110-123. [https://www.cjslpa.ca/files/2010_CJSLPA_Vol_34/No_02_81-152/Valiquette_sutton_ska_CJSLPA_2010.pdf].
- VAN LAARHOVEN-MYERS, Traci E., et collab. (2016). « Promoting Self-Determination and Transition Planning Using Technology: Student and Parent Perspectives », *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, vol. 39, n° 2, p. 99-110. <https://doi.org/10.1177/2165143414552518>.
- WEHMEYER, Michael L (2005). « Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-examining Meanings and Misinterpretations », *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, vol. 30, n° 3, p. 113-120. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>.
- WEHMEYER, Michael L., et Brian H. ABERY (2013). « Self-Determination and Choice », *Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 51, n° 5, p. 399-411. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1352/1934-9556-51.5.399>.
- WEHMEYER, Michael, et collab. (2001). *Guide d'utilisation de l'échelle d'autodétermination pour adultes du LARIDI*, [En ligne], 41 p. [http://w3.ugo.ca/transition/tva/wp-content/uploads/1A3_Guide_d%C2%B4utilisation_l%C2%B4-%C3%89chelle_d%C2%B4Autod%C3%A9termination_adulte.pdf].
- WEHMEYER, Michael L., et Yves LACHAPELLE (2006). « Autodétermination, proposition d'un modèle conceptuel fonctionnel », *Déficience intellectuelle, savoirs et perspectives d'action*, vol. 1, p. 69-76. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0025>.

