

Programme éducatif adapté aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde



Programme éducatif adapté aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde

**Version mise à l'essai
Octobre 2004**

Remerciements

Nos remerciements s'adressent à tous ceux et celles qui ont contribué de près ou de loin aux travaux relatifs à l'élaboration de ce programme éducatif, notamment les quatre-vingt-quinze élèves des quinze commissions scolaires réparties dans six régions du Québec : Montérégie, Montréal, Estrie, Capitale-Nationale, Bas-Saint-Laurent, Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine.

Nous adressons des remerciements particuliers à l'équipe de rédaction ainsi qu'à tous les enseignants qui ont participé à la validation et contribué par leur compétence à la publication de ce programme éducatif adapté aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde.

Direction générale de la formation des jeunes

Margaret Rioux-Dolan, *directrice générale*

Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC)

Denise Gosselin, *directrice*

Rédaction

Élise Bujold, *DASSC*

Angèle Brisson,

Service régional de soutien et d'expertise en déficience intellectuelle, Estrie

Jacques Lemay,

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

Comité de travail

Johanne Fournier,

Conseillère pédagogique, Commission scolaire de Montréal

Caroline Germain,

Service régional de soutien et d'expertise en déficience intellectuelle, Montérégie

Andrée Gosselin,

Psychologue, Commission scolaire de Montréal

France Royer,

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

Coordination

Liette Picard, *DASSC*

Conception graphique et mise en pages

Conception Graphique BCGD

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, 2004-04-00131

ISBN 2-550-42687-8

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Table des matières

Première partie – L'ÉLÈVE

LA DÉFINITION DE L'ÉLÈVE AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE PROFONDE	2
LE PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP	2
LES CARACTÉRISTIQUES ET LES BESOINS DES ÉLÈVES	5
Aspect cognitif	5
Aspect communicatif	6
Aspect affectif	7
Aspect social	8
Aspects moteur et physique	8
DES SERVICES APPROPRIÉS AUX BESOINS DES ÉLÈVES	10

Deuxième partie – LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES

LES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION	14
L'OBJECTIF GÉNÉRAL DU PROGRAMME ÉDUCATIF ADAPTÉ	14
LES PRINCIPES DIRECTEURS	14

LES VALEURS À PRIVILÉGIER	14
L'autonomie	15
Le pragmatisme	15
La qualité de vie	15
La valorisation du rôle social	15
Le respect de l'intégrité et de la globalité de la personne	16
La valorisation de l'élève comme apprenant	16

Troisième partie – LE PROGRAMME

LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU PROGRAMME	18
LE CONTENU DU PROGRAMME	20
Compétence 1 Agir efficacement sur le plan sensoriel et moteur dans différents contextes	20
Compétence 2 Savoir montrer adéquatement ses émotions	23
Compétence 3 Interagir de façon harmonieuse avec les autres	26
Compétence 4 Communiquer efficacement avec son entourage	29
Compétence 5 Construire sa connaissance du monde	32

Compétence 6	
Participer à la vie communautaire	35

Quatrième partie – L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'ACTION ÉDUCATIVE AUPRÈS DES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE PROFONDE	40
L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE INDIVIDUALISÉE	42
LES MODALITÉS D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE	42
La stimulation basale	42
La démarche « Snoezelen »	43
L'intégration sensorielle	43
LES MODALITÉS D'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE	44
Les activités thématiques	44
L'activité structurée	44
Le poste de travail en classe-atelier	44
Le stage de travail	44

Cinquième partie – L'ÉVALUATION

LA NATURE DE L'ÉVALUATION	47
LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION	47
L'aide à l'apprentissage	47
La reconnaissance des compétences	47
LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION	47
LES MOYENS ET LES OUTILS D'ÉVALUATION	50
Des outils pour la prise d'information	50
Des outils de consignation de l'information	50
Des outils pour l'interprétation de l'information	50
LES COMMUNICATIONS AUX PARENTS	51
Le bulletin scolaire et le bilan des apprentissages	51
Les autres outils de communication aux parents	51

ANNEXES

Annexe I	
Description de l'intelligence sensori-motrice et de la pensée préopératoire	54
Annexe II	
Tableau de synthèse du programme	60

BIBLIOGRAPHIE	64
----------------------------	-----------



Première partie L'élève

Première partie

L'élève

LA DÉFINITION DE L'ÉLÈVE AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE PROFONDE

Dans le présent programme d'éducation, lorsqu'on parle de l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde, on fait référence à la définition du ministre de l'Éducation apparaissant dans le document intitulé *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)* : définitions :

« L'élève handicapé ou handicapée en raison d'une déficience intellectuelle moyenne à sévère ou une déficience intellectuelle profonde est celui dont l'évaluation des fonctions cognitives faite par une équipe multidisciplinaire au moyen d'examen standardisés, révèle un fonctionnement général qui est nettement inférieur à celui de la moyenne et qui s'accompagne de déficiences du comportement adaptatif se manifestant dès le début de la période de croissance¹. »

« Une déficience intellectuelle est qualifiée de "profonde", lorsque l'évaluation fonctionnelle de l'élève révèle qu'il présente les caractéristiques suivantes :

- des limites importantes sur le plan du développement cognitif rendant impossible l'atteinte des objectifs des programmes d'études des

classes ordinaires et requérant l'utilisation d'un programme adapté;

- des habiletés de perception, de motricité et de communication manifestement limitées, exigeant des méthodes d'évaluation et de stimulation individualisées;
- des capacités fonctionnelles très faibles sur le plan de l'autonomie personnelle et sociale entraînant un besoin constant de soutien et d'encadrement dans l'accomplissement des tâches scolaires quotidiennes.

L'évaluation fonctionnelle de cet élève peut également révéler la présence de déficiences associées (physiques et sensorielles) ainsi que des troubles neurologiques et psychologiques et une forte propension à contracter diverses maladies². »

Le résultat obtenu à une échelle de développement ou à un examen standardisé des fonctions cognitives révélant un quotient de développement inférieur à 20-25 est habituellement considéré comme le signe d'une déficience intellectuelle profonde. Ce résultat est le plus souvent transformé en quotient de développement. Il s'agit ici d'un écart statistique entre l'âge de développement observé et l'âge chronologique.

La gravité du retard de développement et la présence de diverses anomalies ou déficiences associées

sont souvent liées. La possibilité que des déficiences plus ou moins nombreuses et plus ou moins graves soient associées à la déficience intellectuelle fait de cette catégorie d'élèves un groupe très hétérogène.

LE PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP

Pour situer l'action éducative exercée auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde, il est essentiel de comprendre comment s'opère le processus de production du handicap. Le modèle de référence est celui conçu par le Comité québécois sur la classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps³.

Dans le but de bien faire comprendre les concepts en cause dans ce modèle, ceux-ci seront définis et illustrés au moyen d'un exemple.

Cause

« Une cause est un facteur de risque qui a effectivement entraîné une maladie, un traumatisme ou toute autre atteinte à l'intégrité ou au développement de la personne⁴. »

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)* : définitions, Québec, 2000, p. 13.

2. *Ibid.*, p. 14.

3. P. FOUGEYROLLAS et autres, *Classification québécoise : processus de production du handicap*, RIPPH/SCCIDH, 1998.

4. *Ibid.*, p. 34.

Une anomalie congénitale ou acquise se produisant chez une personne constitue un facteur de risque. Prenons le cas de quelqu'un qui a manqué d'oxygène à la naissance. Ce manque devient une cause s'il provoque effectivement une atteinte du système nerveux. Très tôt, les parents se rendent compte de la situation et s'adressent à des spécialistes qui confirment la déficience.

Déficience

« Une déficience correspond au degré d'atteinte anatomique, histologique ou physiologique d'un système organique⁵. »

Par exemple, une atteinte du système nerveux au niveau du cortex cérébral peut entraîner une déficience du système osseux et articulaire, des problèmes de coordination motrice, de posture et d'équilibre ainsi que des retards importants pour ce qui est des fonctions cognitives.

Incapacité

« L'incapacité résulte de toute réduction partielle ou totale de l'aptitude d'une personne à accomplir des activités de base ou élémentaires selon l'âge, le sexe et la norme fonctionnelle dans le groupe humain de référence⁶. »

Par exemple, les déficiences décelées chez la personne entraînent des incapacités importantes (sur les plans de la locomotion, du langage verbal et de la prononciation distincte des sons, du contrôle des sphincters), de même que des difficultés à s'alimenter et à réaliser des activités impliquant des processus mentaux élémentaires.

Facteurs environnementaux

Les facteurs environnementaux sont de deux ordres : social et physique.

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

Obstacle

« Un obstacle correspond à un facteur environnemental qui entrave la réalisation des habitudes de vie lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques d'une personne)⁷. »

Par exemple, un ameublement ou un matériel standard devient un obstacle et entrave l'exécution des activités de base de la vie de la personne. Il est donc de première importance d'identifier les obstacles afin de mettre en place les facilitateurs qui lui permettront d'agir dans les différentes situations de la vie.

Faciliteleur

« Un facilitateur correspond à un facteur environnemental qui favorise la réalisation des habitudes de vie lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels⁸. »

Par exemple, l'utilisation d'un tableau de communication et le recours à une personne-ressource en communication sont des facilitateurs.

Situation de handicap

« Une situation de handicap correspond à la réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles)⁹. »

Par exemple, la personne atteinte d'une déficience finit par se trouver en situation de handicap si rien n'est fait pour lui permettre de contourner les obstacles. La situation de handicap est le résultat d'un processus dynamique mettant en jeu les facteurs liés à la personne et à l'environnement. Elle s'oppose à la situation de participation sociale, qui consiste pour la personne à accomplir les gestes nécessaires à la réalisation des habitudes de vie. Il convient de préciser ici que les habitudes de vie incluent, en plus des activités personnelles essentielles au maintien de la vie, les activités de la vie quotidienne, notamment les tâches domestiques.

L'éducation au regard de l'atténuation du handicap

Le grand défi sur le plan pédagogique consiste à trouver comment agir sur les éléments de la dynamique de façon à atténuer, ralentir, voire inverser le processus de production du handicap et en conséquence à réduire le handicap. L'élève ayant une ou

5. *Ibid.*, p. 34.

6. *Ibid.*, p. 35.

7. *Ibid.*, p. 35.

8. *Ibid.*, p. 36.

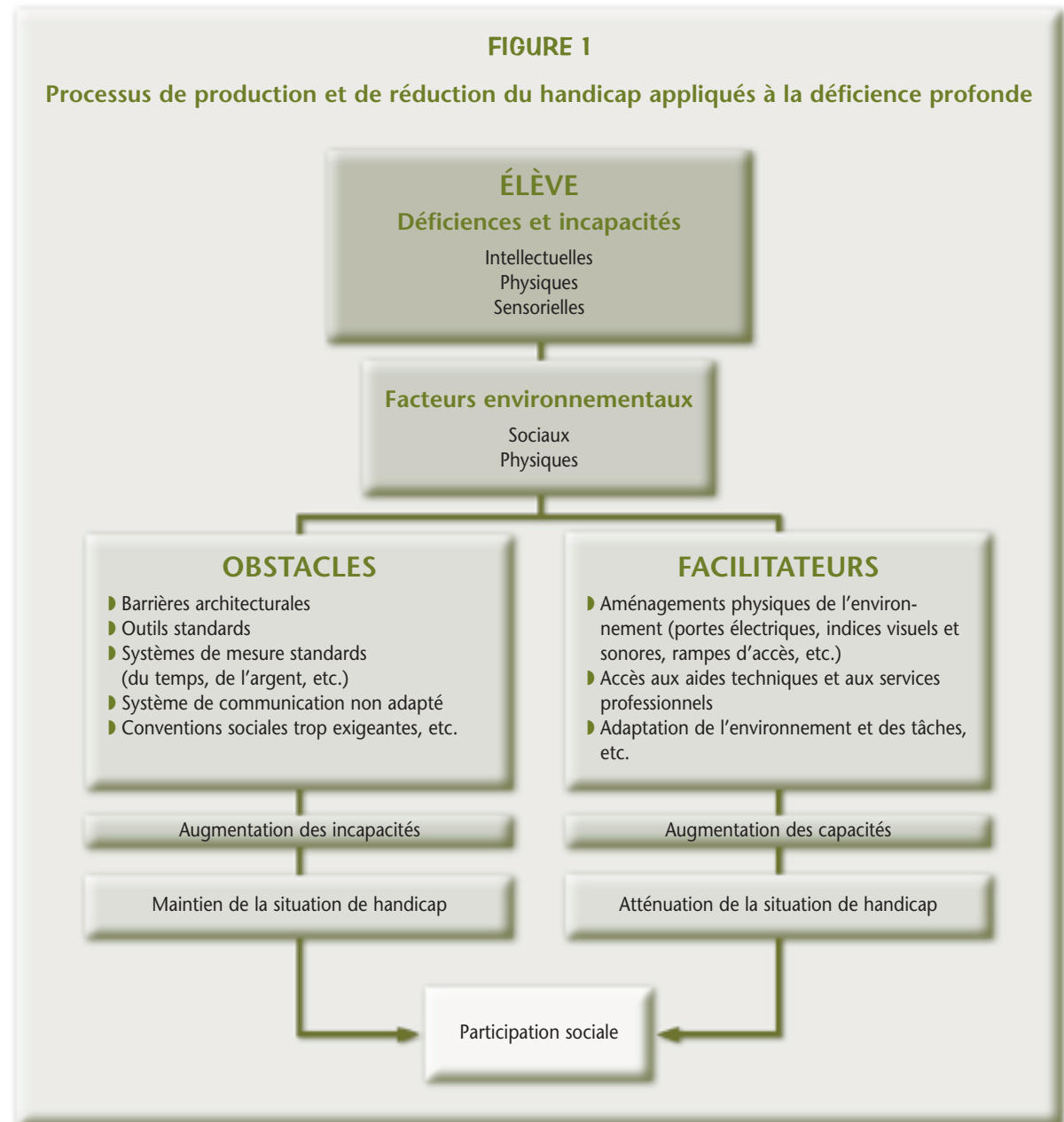
9. *Ibid.*, p. 36.

plusieurs incapacités et des aptitudes réduites se heurte fréquemment à des obstacles dans l'environnement physique et social. C'est par des adaptations sur les plans de l'intervention, du matériel et de l'aménagement des tâches que le processus de réduction du handicap pourra s'opérer et lui permettre d'acquérir les habiletés essentielles à son autonomie et d'améliorer sa participation sociale.

En l'absence de toute adaptation, l'élève devra essayer de se conformer aux modèles de comportement habituels et il lui sera difficile, voire impossible, d'accomplir l'activité physique ou mentale voulue. L'incapacité à agir en fonction de la situation donnera lieu au handicap et le placera en position de désavantage social.

Si, au contraire, on adapte la situation à l'élève, en éliminant ou en atténuant un certain nombre d'obstacles, on augmente les chances que, malgré ses limitations, il développe les habiletés lui permettant d'exécuter correctement cette même activité. L'incapacité s'en trouvera diminuée d'autant, et la situation de handicap sera atténuée au profit d'une participation sociale améliorée.

La figure 1 présente les processus de production et de réduction du handicap appliqués à la déficience intellectuelle profonde.



LES CARACTÉRISTIQUES ET LES BESOINS DES ÉLÈVES

ASPECT COGNITIF

Inhelder¹⁰ a observé que les enfants ayant une déficience intellectuelle passent par les mêmes étapes du développement cognitif que les autres. Cependant, leur progression s'effectue à un rythme différent, bien qu'assez souvent dans le même ordre. Ainsi, les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde se situeraient surtout au niveau de l'intelligence sensori-motrice tout en ayant une certaine ouverture sur la pensée symbolique, surtout en l'absence de déficits associés.

Laval définit l'intelligence sensori-motrice comme « une intelligence pratique liée à l'action », ajoutant que « ce sont ces actions qui permettent à l'enfant de construire et de structurer progressivement le réel¹¹ ». L'enfant acquiert la permanence de l'objet, développe une certaine notion de l'espace et du temps ainsi que des liens de causalité.

Par la suite, au moment de s'ouvrir à la pensée symbolique, « il doit réapprendre au niveau de la pensée ce qu'il a appris au niveau de l'action [...] Ce passage des actions aux opérations est une construction longue et progressive dont la première condition est la capacité de l'enfant à se représenter mentalement les actions¹² ». Ce passage à un stade nouveau, qui s'opère notamment par l'élaboration d'une représentation du réel utilisant des signes ou des symboles, coïncide avec l'apparition de conduites comme l'imitation différée et le jeu symbolique. Cette nouvelle approche du réel, plus intuitive,

place l'enfant sur le chemin de la pensée logique, mais demeure encore tributaire de sa seule perception de la réalité. Ce n'est pas une représentation d'ensemble, même s'il y a un début de connaissance. On dit de ce cheminement qu'il est préopérateur.

Une brève description des différentes étapes du développement cognitif est présentée à l'annexe I. Il faudra toutefois veiller à en faire une interprétation nuancée. En effet, l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde se caractérise par une hétérogénéité de ses forces et par des limitations causées surtout par la présence de déficits associés et une difficulté à interagir avec l'environnement. Ces facteurs altèrent le processus de développement de l'intelligence. D'une part, ce développement peut s'éloigner de la séquence habituelle et ne pas être linéaire. D'autre part, il est possible que certains élèves plus âgés développent des capacités allant au-delà de l'intelligence sensori-motrice, mais accusent malgré tout l'écart statistique les classant comme ayant une déficience intellectuelle profonde.

Les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde peuvent se situer à l'une ou l'autre des six étapes du développement de l'intelligence sensori-motrice. Cependant, à des périodes données de leur développement, il est possible qu'ils aient à apprendre des conduites relevant de deux étapes à la fois, par exemple apprendre à transférer un objet d'une main à l'autre (étape 2) et à placer de petits objets dans un contenant (étape 5).

De plus, bien que la grande majorité de ces élèves se situent au niveau de l'intelligence sensori-motrice, ils peuvent aussi développer des habiletés

et acquérir des connaissances allant au-delà de ce que permet cette intelligence. En effet, certaines interventions permettent de contourner les déficits associés et de les rendre ainsi plus aptes à montrer leurs capacités et à trouver des moyens d'accommodation.

Cette possibilité d'acquérir des connaissances ou des habiletés allant au-delà de ce qui est habituellement attendu d'eux existe aussi si on tient compte du mode d'apprentissage de ces élèves, à savoir un mode basé sur l'expérimentation de conduites motrices et l'intelligence associative. Toutefois, ces connaissances ou habiletés seront tributaires de ce mode d'apprentissage par association de sorte qu'elles ne conduiront pas nécessairement à la maîtrise de notions et seront le plus souvent contextuelles.

En contexte d'apprentissage, l'élève aura besoin, pour exploiter au maximum son potentiel intellectuel, du soutien de l'adulte, d'un enseignement individualisé et d'un environnement aménagé en fonction de ses capacités à interagir. Les activités éducatives devront accorder une grande place à la manipulation, à l'exploration et à l'expérimentation. C'est en effet par le recours à ces stratégies et par l'interaction avec son environnement que l'élève acquerra une certaine connaissance du monde qui l'entoure.

10. Bärbel INHELDER, *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1963.

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

12. *Ibid.*, p. 21.

BESOINS

Soutien de l'adulte

- ▮ Assistance à l'élève dans ses tentatives pour organiser et formuler la réponse attendue
- ▮ Aide à l'élève pour appliquer les conduites apprises dans différents contextes et si possible en généraliser l'application

Enseignement individualisé et soutenu

- ▮ Tenant compte de la spécificité de chaque élève
- ▮ Proposant aux élèves des apprentissages ayant des retombées utiles et fonctionnelles
- ▮ Exploitant des stratégies d'apprentissage telles que l'exploration, la manipulation, l'expérimentation, la conscientisation, la discrimination, ainsi que des exercices d'association

Environnement

- ▮ Riche en stimulations
- ▮ Structuré et stable pour faciliter l'activation des processus de perception et de discrimination chez l'élève
- ▮ Organisé de manière à permettre à l'élève de faire des choix et d'exercer un certain contrôle
- ▮ Organisé de manière à permettre des adaptations favorisant les apprentissages

ASPECT COMMUNICATIF

On remarque chez la majorité des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde des fonctions communicatives très limitées. Il y en a peu qui ont l'usage de la parole, et la plupart utilisent un mode primaire de communication. Crier, pleurer, sourire, tendre les bras, émettre des sons et bouger sont des exemples de comportements communicatifs que l'on peut observer chez ces élèves lorsqu'ils essaient d'exprimer une demande, un inconfort, du mécontentement, etc.

Il est inconcevable que ces élèves puissent passer des journées entières sans avoir besoin de communiquer : la communication est une fonction essentielle de la vie en société. Pour satisfaire ce besoin, l'élève doit disposer d'un mode adapté lui permettant d'être entendu et écouté. Bien que la communication réceptive soit généralement plus sollicitée que la communication expressive, les deux doivent être développées.

Le développement des fonctions communicatives chez les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde sera facilité dans la mesure où leur entourage profitera de toutes les occasions, lors des activités de la vie quotidienne, pour communiquer avec eux et pour leur donner la chance de s'exprimer.

BESOINS

Enseignement individualisé et soutenu

- ▮ Mode de communication adapté aux capacités physiques, sensorielles et cognitives de l'élève (par exemple, pour quelqu'un qui est privé du langage verbal, des aides techniques à la communication telles que des systèmes pictographiques, gestuels, tactiles, etc.)
- ▮ Exercices d'appropriation d'un mode de communication adapté à chaque élève

Environnement

- ▮ Organisé de manière à permettre à l'élève de communiquer aussi souvent que possible
- ▮ Aménagé de façon à donner à l'élève des motifs de communiquer et à favoriser un rôle actif de sa part

ASPECT AFFECTIF

L'élève ayant une déficience intellectuelle profonde possède une affectivité comprenant des besoins, des émotions et des motivations qui lui sont propres. Dans le domaine de son développement affectif, il est important d'accorder une attention particulière aux dimensions de l'émotion et de la motivation.

On a longtemps fait abstraction des émotions que peuvent ressentir les personnes ayant une déficience intellectuelle profonde. D'ailleurs, il existe peu d'études sur ce sujet. Pourtant, elles peuvent éprouver la plupart des émotions, même si elles les expriment à leur façon. Selon Corcoran¹³, les principaux facteurs qui ralentissent le développement affectif de ces personnes sont les difficultés perceptuelles, les attitudes et les réactions inopportunes des proches ainsi que les approches visant uniquement à éliminer les expressions émotionnelles socialement inappropriées. L'ensemble de ces facteurs peut entraîner un ralentissement marqué, voire l'arrêt, du développement émotionnel.

Souvent en butte à leurs propres incapacités, les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde vivent des stress émotionnels particulièrement importants. L'une des principales causes de stress est sans doute le peu de contrôle qu'ils ont sur leur vie. En effet, il ne leur est pas toujours possible de participer aux décisions les concernant, ce qui les oblige à subir les conséquences des choix faits en leur nom. Malheureusement, les adultes oublient souvent de vérifier l'impact émotionnel de leurs décisions sur les élèves qu'elles touchent.

De plus, étant donné les difficultés qu'éprouvent ces personnes à avoir une vie affective satisfaisante, il n'en demeure pas moins qu'elles ressentent des émotions et qu'elles les extériorisent plus souvent qu'autrement de façon inappropriée. Selon L'Abbé et Morin¹⁴, la difficulté des personnes ayant une déficience intellectuelle à exprimer ce qu'elles éprouvent (par exemple, colère ou frustration), à faire comprendre une demande ou à résoudre un problème peut entraîner de l'agressivité.

Le milieu réagit quelquefois sans discernement en mettant l'accent sur le contrôle du comportement sans chercher à comprendre l'affect qui est à sa source. Il a tendance à oublier que les émotions ne naissent pas accidentellement, qu'elles sont toujours rattachées à une sensation, à une personne, à une situation ou à un objet précis auxquels le sujet donne une valeur positive ou négative qui viendra influencer son interaction sociale. Bref, le développement affectif et émotionnel n'est pas un projet à court terme pour les élèves ayant une déficience intellectuelle, ni pour la société en général d'ailleurs.

L'élève aura donc besoin de l'aide d'un adulte et d'un enseignement individualisé et soutenu pour développer des champs d'intérêt variés, pour apprendre à reconnaître ses besoins et ses émotions, à les identifier, à les distinguer les uns des autres et à les exprimer. C'est ainsi qu'il pourra se développer le plus harmonieusement sur le plan affectif.

BESOINS

Soutien de l'adulte

- ▶ Accompagnement de l'élève pour l'aider, d'une part, à exprimer ses besoins et ses émotions tout en lui laissant vivre les expériences suscitant des émotions plaisantes aussi bien que des émotions désagréables, et, d'autre part, à apprivoiser les situations désagréables
- ▶ Accompagnement de l'élève pour développer de nouveaux champs d'intérêt et les diversifier
- ▶ Accompagnement de l'élève pour l'amener à faire le lien entre les émotions et leur expression, tout en lui donnant les moyens nécessaires et en lui proposant des interprétations de ses comportements

Enseignement individualisé et soutenu

- ▶ Interventions visant à aider l'élève à identifier ses émotions et à lui fournir des indices (gestes, postures, reflet du comportement ou de l'image corporelle, etc.) lui permettant de comprendre et d'exprimer des émotions reflétant son état affectif

13. CORCORAN, James R., « Affect Abilities training: a competency base method for counselling persons with mental retardation », *Journal of Corder Education*, juin 1982, p. 301 à 311.

14. Y. L'ABBÉ ET D. MORIN, *Comportements agressifs et retard mental : compréhension et intervention*. Eastman, Behavioria, 1999.

ASPECT SOCIAL

Chez l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde, les interactions sociales sont plutôt restreintes, difficiles à saisir et rarement le résultat de son initiative. Pour ce qui est de la satisfaction de ses besoins, ses rapports sociaux sont davantage centrés sur les adultes que sur ses camarades.

L'élève possède peu d'habiletés sociales et risque également d'avoir des comportements sociaux inappropriés nuisant à la qualité de ses interactions. Pour acquérir de nouvelles habiletés sociales et pour modifier des comportements sociaux inappropriés, il lui faut beaucoup de temps. Des démonstrations répétées et de nombreuses occasions de manifester les comportements désirés peuvent être nécessaires avant que l'élève en vienne à adopter une attitude d'ouverture aux autres.

Tout au long de son développement, l'élève aura besoin d'être stimulé et guidé pour interagir avec l'environnement humain et il lui faudra un enseignement individualisé et soutenu pour développer les habiletés qui favoriseront sa participation sociale.

BESOINS

Soutien de l'adulte

- ▶ Assistance à l'élève dans ses tentatives d'interaction avec l'environnement humain

Enseignement individualisé et soutenu

- ▶ Interventions éducatives permettant l'acquisition de nouvelles habiletés sociales
- ▶ Activités de mise en pratique pour consolider les habiletés sociales acquises
- ▶ Interventions éducatives permettant la socialisation dans différentes situations de la vie quotidienne
- ▶ Interventions de rééducation visant à modifier des comportements sociaux inappropriés

ASPECTS MOTEUR ET PHYSIQUE

Des troubles d'origine neurologique ou génétique et des syndromes sont fréquemment observés chez certains élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Ces troubles influencent leur développement global, leur capacité d'éveil (dans les cas d'épilepsie), leurs attitudes (tendance au retrait et apathie) et leurs comportements (maniérisme, stéréotypie, autostimulation et automutilation). Ils peuvent se traduire par des limitations motrices importantes, par des déficiences sensorielles ou par une santé physique précaire.

Limitations motrices importantes

Ces limitations touchent un grand nombre d'élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Les atteintes neurologiques et les subluxations musculaires et ostéoarticulaires telles que l'hypotonie, l'hypertonie et la spasticité ont des effets majeurs sur la mobilité des membres, la vision, la parole et l'audition. Elles entraînent une plus grande fatigabilité, des restrictions de la liberté de mouvement, de la difficulté à agir sur l'environnement, des problèmes à révéler son potentiel réel et un inconfort pouvant aller jusqu'à la douleur intense.

Des mouvements involontaires des bras, des jambes ou de la tête rendent difficile, voire impossible, l'exécution de mouvements très simples en apparence, comme se repositionner sur sa chaise. Le manque de dextérité manuelle et une faible capacité de coordonner les mouvements rendent ardue l'exécution des gestes fonctionnels les plus élémentaires, comme porter de la nourriture à sa bouche ou déplacer des objets. On observe aussi une précarité de l'équilibre tant dynamique que statique. Pour certains élèves, il en résulte une dépendance totale ou partielle sur le plan de la locomotion.

La composante motrice est omniprésente dans l'exécution des tâches quotidiennes les plus élémentaires. Elle fait partie intégrante de la dynamique d'apprentissage. C'est en faisant intervenir différentes parties de son corps que l'élève se place en position de percevoir les stimuli et d'y réagir. Sa réponse physique est la manifestation concrète du décodage et de l'organisation qu'il fait de l'information.

Plusieurs élèves sont dépendants à des degrés divers en ce qui concerne l'accomplissement de gestes quotidiens reliés à l'alimentation, à l'hygiène, aux déplacements et aux autres activités courantes. Leurs limitations intellectuelles et physiques restreignent l'accomplissement d'activités essentielles au maintien de la vie; parfois, elles vont même jusqu'à les inhiber.

Bien souvent, l'élève doit s'en remettre à une aide extérieure pour satisfaire ses besoins primaires. Les soins qui lui sont donnés peuvent devenir des situations d'apprentissage, lorsqu'ils sont apportés dans un but éducatif. Par exemple, on peut l'aider à boire tout en lui apprenant à tenir son verre.

Déficiences sensorielles associées

Chez certains élèves, une déficience visuelle ou auditive partielle ou totale est associée à la déficience intellectuelle profonde. Ces déficiences sensorielles ne sont pas nécessairement apparentes et elles peuvent prendre un certain temps à être diagnostiquées. En effet, le diagnostic peut être difficile à poser en raison des incapacités intellectuelles et motrices des élèves. Ces déficiences limitent de façon importante la personne dans les cinq grands aspects du développement : motricité, communication, affectivité, connaissance et socialisation.

Des déficiences sensorielles et des dysfonctions dans l'utilisation des sens amènent des difficultés importantes pour ce qui est de la collecte et du traitement de l'information. Ces dysfonctions (hyposensibilité, hypersensibilité ou interférence, appelée aussi *brouillage*) peuvent se traduire par une prise d'information partielle ou morcelée.

Les autres sens (l'odorat, le toucher et le goût) peuvent aussi être altérés. Bien que difficilement perceptibles et quantifiables, ces perturbations n'en méritent pas moins d'être prises en compte, car ces sens sont importants dans les situations d'exploration et de manipulation.

Santé physique précaire

Les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde sont plus susceptibles de contracter ou d'avoir diverses maladies (asthme, otites, problèmes cardiaques, pulmonaires et digestifs, épilepsie, etc.). Souvent, ces problèmes de santé les obligent à prendre des médicaments et à recevoir des traitements ayant pour effets de diminuer leur niveau d'éveil et d'attention ainsi que d'augmenter leur fatigabilité et leur niveau de stress. L'absentéisme qui peut en découler a des conséquences sur la continuité des apprentissages et la régularité des interventions.

Étant donné la présence de limitations motrices, de déficiences sensorielles ou d'un état de santé précaire, l'élève aura besoin du soutien de l'adulte, d'un enseignement individualisé et soutenu, d'exercices et de soins thérapeutiques, d'activités d'apprentissage et d'aides techniques pour surmonter ses incapacités motrices et accomplir les activités essentielles au maintien de la vie.

BESOINS

Soutien de l'adulte

- ▶ Aide à l'élève dans la satisfaction de ses besoins primaires (manger, boire, se laver, etc.)
- ▶ Assistance à l'élève dans l'exécution d'un mouvement
- ▶ Aide à l'élève lors de ses déplacements
- ▶ Accompagnement de l'élève pour l'amener à prendre conscience des sensations ressenties (malaise par opposition à bien-être)

Enseignement individualisé et soutenu

- ▶ Exercices individualisés d'entraînement à l'alimentation, à la propreté, aux déplacements, à l'habillage et au déshabillage
- ▶ Apprentissage des habiletés permettant de contourner les déficits sensoriels et moteurs

Exercices thérapeutiques et soins

- ▶ Fréquents changements de position pour favoriser la respiration et le confort de l'élève et lui permettre d'interagir avec l'environnement
- ▶ Exercices de renforcement musculaire ou de diminution de la tension musculaire
- ▶ Suivi médical spécialisé pour certains problèmes de santé
- ▶ Vérification régulière des orthèses, des sièges de posture, etc., pour assurer le bien-être et le confort de l'élève

BESOINS (SUITE)

Aides techniques

- ▶ Aide technique à la mobilité (fauteuil roulant, marchette, etc.)
- ▶ Aide technique à la posture en position assise
- ▶ Aide technique à la posture des membres afin d'éviter les contractures et les déformations

DES SERVICES APPROPRIÉS AUX BESOINS DES ÉLÈVES

L'élève ayant une déficience intellectuelle profonde a des besoins particuliers importants; il lui faut notamment des services de plus en plus spécialisés et diversifiés sur les plans physique, médical, comportemental et cognitif. On doit également lui reconnaître des besoins très spécifiques au point de vue de l'épanouissement personnel et des relations avec autrui et l'environnement.

Le milieu scolaire doit donc appliquer une pédagogie qui tienne compte des caractéristiques spécifiques de ces élèves, et planifier des services éducatifs adaptés à l'éventail de leurs besoins. Différents de ceux qui sont habituellement assurés en milieu scolaire, ces services témoignent de la spécificité des élèves en cause. Ajoutons que les services que ces élèves doivent recevoir constituent, en raison de leur lien direct avec les contenus d'apprentissage du programme éducatif adapté, des occasions d'intervention pédagogique qu'il faut mettre à profit.

Les services à dispenser portent sur trois aspects : l'éducation, le bien-être et les soins. Il est bien entendu que ces services sont habituellement offerts en partenariat conformément aux ententes de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation.

La figure 2 présente les interrelations entre les services et le programme éducatif adapté.

Éducation

Cet aspect renvoie aux apprentissages effectués par l'élève. Les interventions visent prioritairement l'acquisition des six compétences définies dans le présent programme éducatif adapté du ministère de l'Éducation.

Quand on lui demande de manipuler des objets à des fins de classement, de faire bouger lui-même son fauteuil ou de pointer une image pour exprimer une demande ou faire un choix, on place l'élève en situation d'apprentissage. Il arrive fréquemment que des interventions de rééducation qui sont fréquemment nécessaires peuvent aussi devenir des situations d'apprentissage. Ainsi, lorsqu'on propose à l'élève des activités rééducatives impliquant des mouvements de la tête, on lui donne l'occasion de renforcer sa musculature tout en développant des habiletés communicatives.

Bien-être

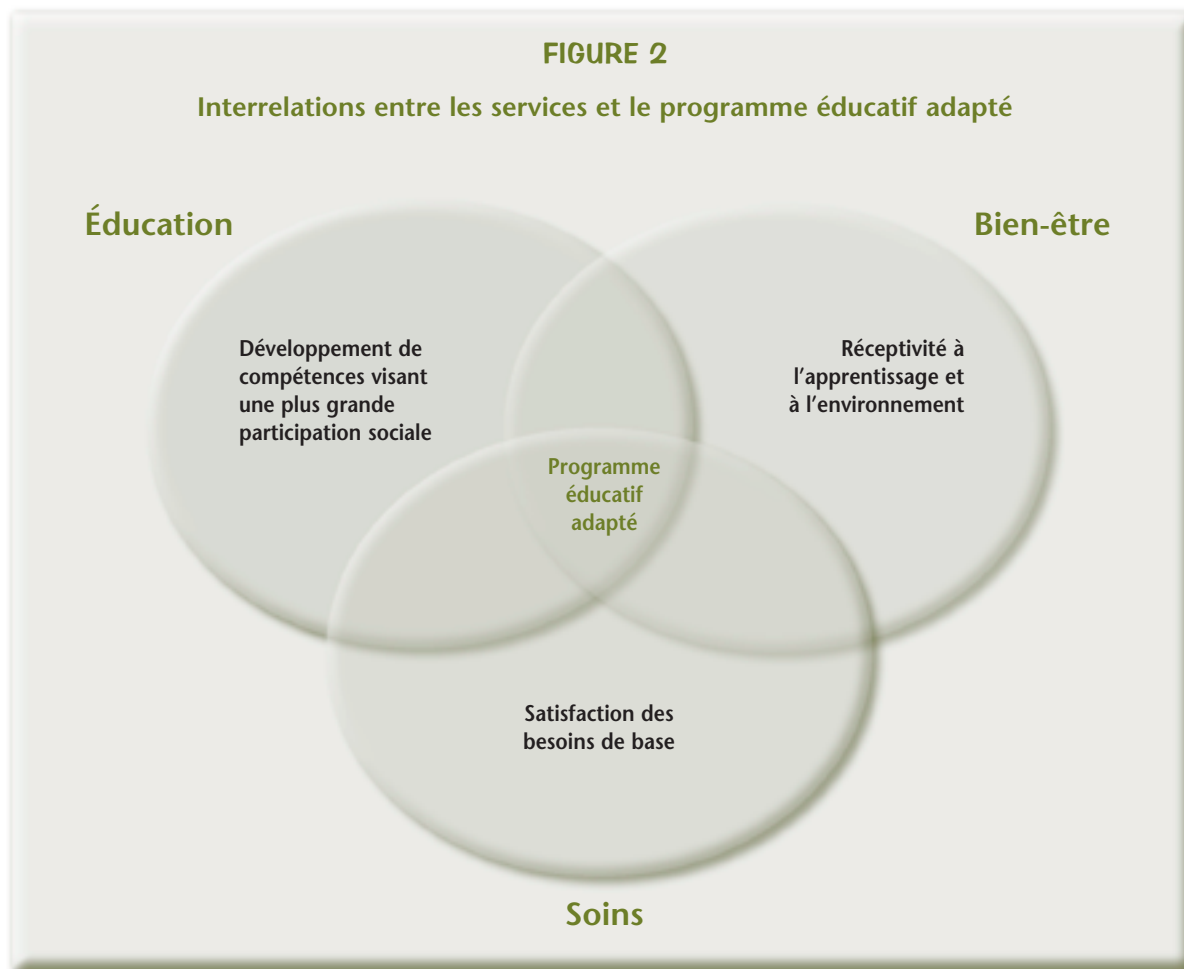
Les services liés au bien-être visent prioritairement à rendre l'élève plus réceptif aux apprentissages et à son environnement. Bien que pouvant aussi porter explicitement sur les apprentissages, les interventions liées au bien-être sont d'abord destinées à placer l'élève dans les meilleures dispositions possible pour développer l'ensemble des compétences du programme adapté.

Variation de la position de l'élève afin d'éviter l'inconfort et la douleur est un exemple d'intervention visant à assurer son bien-être. Cette même intervention lui donne également l'occasion de percevoir son environnement d'un point de vue différent.

Soins

Ces services visent à satisfaire les besoins de base de l'élève en matière d'hygiène, d'alimentation et d'habillement et à appliquer, si nécessaire, des protocoles de soins médicaux. La dispensation de soins est une mesure qui contribue au bien-être de l'élève et facilite le développement de ses compétences.

L'alimentation, pour l'élève qui est dépendant, est une situation de soins qui peut devenir l'occasion de réaliser des apprentissages (apprendre à établir le contact visuel avec l'adulte, à faire une demande, etc.).



Tout au long de son cheminement scolaire, chaque élève a besoin de services en matière d'éducation, de bien-être et de soins. Ces services ne sont pas hiérarchisés; ils sont complémentaires et indissociables. Les interventions des diverses personnes-ressources ne sont pas restreintes à un domaine en particulier. De plus, l'intervention auprès des élèves

ayant une déficience intellectuelle profonde fait une place considérable à la collaboration des divers milieux de vie (famille, école, communauté, etc.). Les parents, les enseignants, les professionnels, le personnel de soutien, les spécialistes et le directeur d'école sont des acteurs de premier plan de la communauté éducative. C'est par l'union de leurs forces

et le partage de leurs compétences qu'ils peuvent véritablement organiser une structure de services apte à répondre à l'ensemble des besoins des élèves. Les priorités d'intervention sont fonction de la nature, de la fréquence et de l'intensité des besoins manifestés par l'élève. Soulignons que la dispensation de ces services entraîne chez l'élève des changements continuels auxquels les personnes-ressources doivent rester attentives afin d'ajuster correctement le plan d'intervention à ses besoins.

Plusieurs courants de pensée ont marqué l'évolution de l'organisation des services aux personnes handicapées. Il y a eu d'abord celui de la normalisation (Bengt et Nirje, 1969), puis celui de l'intégration (Reynolds et Birch, 1988) et ensuite celui de la valorisation des rôles sociaux (Wolfensberger, 1983). Cette évolution a conduit au concept de participation sociale que l'on connaît aujourd'hui. Selon le Conseil de la santé et du bien-être, « la participation sociale implique un échange réciproque entre l'individu et la collectivité, [...] les différents milieux de vie que sont la famille et les proches, l'école, le milieu de travail, la vie communautaire, etc.¹⁵ ». Les interventions doivent donc viser à donner aux personnes handicapées les moyens d'interagir avec leur environnement et de participer activement à la vie en société de façon à devenir des membres à part entière de leur communauté. C'est dans ce courant que s'inscrit le *Programme éducatif adapté aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde*.

15. CONSEIL DE LA SANTÉ ET DU BIEN-ÊTRE. *La participation comme stratégie de renouvellement du développement social*, Québec, 1997, p. 3-4.



Deuxième partie

Les orientations générales

Dans cette section, les finalités de l'éducation, l'objectif général de ce programme éducatif adapté, les valeurs à privilégier et les principes directeurs seront décrits.

LES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION

Pour agir en conformité avec l'esprit du projet de société actuel et avec sa mission propre, le ministère de l'Éducation du Québec doit remplir son obligation d'assurer à tout individu une formation destinée à favoriser son développement intégral et optimal. C'est en élaborant des programmes de formation et en veillant à leur mise en application qu'il s'acquitte de cette tâche.

Dans le document intitulé *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* il est écrit que « l'objectif premier de l'éducation scolaire est de permettre aux enfants et aux adolescentes ou adolescents de développer leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyenne ou citoyen¹⁶». Cette orientation s'applique aussi aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Ces élèves ont droit à des services éducatifs au même titre que les autres.

Quelle que soit la personne qui reçoit l'éducation, celle-ci vise une triple finalité : instruire, socialiser et qualifier. C'est à l'école que revient l'accomplissement des trois volets de cette mission et c'est par elle que sont mis en œuvre les programmes de formation ordinaires ou adaptés.

L'OBJECTIF GÉNÉRAL DU PROGRAMME ÉDUCATIF ADAPTÉ

Le concept de participation sociale s'applique de plus en plus dans tous les milieux de vie des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. De cette constatation découle l'orientation nouvelle donnée à l'éducation de ces élèves. Le système scolaire doit les préparer à agir de façon adéquate dans les différents milieux de vie (travail, loisirs, famille, etc.) et donc à participer activement à la vie communautaire.

L'objectif de ce programme d'éducation est de permettre à l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde avec ou sans déficiences associées d'acquérir des compétences liées à la connaissance, à la communication, à la motricité, à la socialisation, à l'affectivité et à la vie communautaire. Son autonomie dans les différents milieux de vie en sera accrue et sa participation sociale, augmentée.

LES PRINCIPES DIRECTEURS

Un programme d'éducation ne peut atteindre son objectif que si les intentions qui y sont énoncées s'actualisent au quotidien, ce qui suppose dans ce cas précis la mise en place de services éducatifs qui répondent aux besoins journaliers des élèves. Pivot de cette mise en œuvre, la démarche pédagogique doit être dynamique et ses éléments doivent s'imbriquer les uns dans les autres pour constituer un tout. Cette démarche doit être assujettie aux principes directeurs qui orientent l'action éducative

de l'ensemble des acteurs. Le présent programme pose comme principes directeurs qu'il faut :

- ▶ proposer à l'élève un cheminement individualisé et progressif tenant compte de ses caractéristiques et de son rythme d'apprentissage;
- ▶ organiser les services de façon à ce qu'ils répondent aux besoins de l'élève en matière d'éducation, de bien-être et de soins;
- ▶ coordonner les services de façon à permettre aux divers partenaires de la communauté éducative de s'impliquer dans la démarche d'apprentissage et d'y participer véritablement;
- ▶ s'assurer d'une mise en application véritable par les divers acteurs des principes fondamentaux de l'action éducative exercée auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde avec ou sans déficiences associées;
- ▶ procéder à une planification prenant en considération toutes les dimensions de l'élève;
- ▶ s'assurer que les interventions respectent l'âge chronologique de l'élève.

LES VALEURS À PRIVILÉGIER

Un tel programme doit prendre pour assises des valeurs qui orientent le choix de ses contenus et leur donnent un sens. Celles-ci ne se substituent pas aux valeurs retenues dans le projet éducatif de l'école; elles les complètent, balisent les visées du programme et guident l'action éducative.

16. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec, 1979.

L'autonomie, le pragmatisme, la qualité de vie, la valorisation du rôle social, le respect de l'intégrité et de la globalité de la personne et la valorisation de l'élève comme apprenante ou apprenant constituent en quelque sorte la trame sur laquelle se tisse l'essentiel du programme.

L'AUTONOMIE

Un programme éducatif adapté aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde doit être orienté vers le développement de l'autonomie. Afin d'éviter toute confusion, il convient de définir le concept d'autonomie à partir de récents travaux de recherche. Rocque et autres, dont la définition d'autonomie a été adoptée dans ce programme d'éducation, la présentent comme « la capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et satisfaire ses besoins particuliers sans sujétion à autrui¹⁷ ». Cette définition comporte deux aspects : celui de la décision et celui de l'exécution. Le premier renvoie à la prise de décision basée sur les préférences, les croyances et les valeurs des personnes. Le second réfère à la satisfaction des besoins particuliers par la réalisation d'actions, d'activités ou de tâches.

De son côté, le Conseil supérieur de l'éducation (1992) donne sur la question du développement de l'autonomie les indications suivantes :

« Toute l'activité éducative et principalement celle qui se déroule à l'intérieur des apprentissages formels proposés à l'élève, doit [...] viser à développer progressivement l'autonomie, c'est-à-dire la capacité de se prendre en charge, de

penser et d'agir par soi-même, et la responsabilité, c'est-à-dire la capacité de décider des gestes à faire pour atteindre certains buts et d'assumer les conséquences de ses choix¹⁸. »

Selon Rocque et autres¹⁹ la démarche d'autonomie commence par la réduction progressive des dépendances. Une telle démarche permet de planifier l'intervention éducative non pas sous l'angle d'une finalité en soi, mais bien en fonction de la situation concrète de la personne engagée dans le processus de réduction des dépendances.

Dans la perspective de l'intervention éducative, il faut se soucier autant de réduire les dépendances que de faire acquérir de nouveaux comportements favorisant l'autonomie de base et l'autonomie fonctionnelle.

L'autonomie de base renvoie « aux actions et aux décisions essentielles au maintien de la vie [...] il est généralement admis que l'alimentation, l'habillement, l'hygiène corporelle, la mobilité et le sommeil soient primordiaux au maintien de la vie²⁰ ».

Quant à l'autonomie fonctionnelle, elle « est une autonomie permettant de prendre les décisions et d'exercer les activités nécessaires au déroulement adéquat de sa vie au sein d'un groupe ou d'une collectivité²¹ ». Elle s'applique notamment aux loisirs, aux déplacements et à la vie privée et communautaire.

LE PRAGMATISME

Axer un programme d'éducation sur la participation sociale implique que les compétences qu'il proposera de développer devront trouver des applications pratiques dans les différentes situations de vie, d'où la notion de pragmatisme.

LA QUALITÉ DE VIE

L'acquisition de connaissances, d'habiletés et de stratégies permet aux élèves de devenir plus compétents à satisfaire leurs besoins et à faire respecter leurs décisions. Ils en viennent graduellement à s'affranchir de la sujétion à autrui. Cette plus grande prise en charge par les élèves des activités quotidiennes a pour effet d'améliorer leur qualité de vie.

LA VALORISATION DU RÔLE SOCIAL

Conformément à l'objectif de participation sociale et compte tenu des besoins sociaux des élèves, le programme prévoit l'acquisition des aptitudes et des habiletés qui leur seront nécessaires pour mieux évoluer dans différents milieux.

Dans la mesure où les élèves développeront les compétences essentielles pour vivre en société, travailler

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

18. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité*, Québec, 1992, p. 1.

19. Sylvie ROCQUE et autres, *De l'autonomie à la réduction des dépendances*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999. p. 60.

20. *Ibid.*, p. 71.

21. *Ibid.*, p. 59.

et participer aux activités de la communauté, ils pourront être davantage respectés et valorisés par leur entourage. Cela accroîtra leur sentiment d'appartenance et leur procurera une grande satisfaction personnelle.

LE RESPECT DE L'INTÉGRITÉ ET DE LA GLOBALITÉ DE LA PERSONNE

Le programme d'éducation prévoit que, dans son application, les besoins, les caractéristiques personnelles et l'environnement des élèves seront pris en compte.

Les interventions doivent être respectueuses des caractéristiques et des besoins afin de préserver l'intégrité physique et morale des élèves. Elles doivent également considérer les différentes dimensions des élèves (cognitive, individuelle, sociale, affective, physique et communicative) pour leur assurer un développement harmonieux dans le respect de la globalité de leur personne.

LA VALORISATION DE L'ÉLÈVE COMME APPRENANT

Valoriser l'élève comme apprenant équivaut à reconnaître l'importance qu'il faut accorder à sa participation active aux activités d'apprentissage. L'adoption de nouveaux comportements favorisant une plus grande prise en charge de sa personne ne peut être envisagée si on ne lui permet pas de jouer un rôle central dans ses propres apprentissages.

C'est par un aménagement judicieux des situations d'apprentissage qu'on peut favoriser une participation active de l'élève. En effet, cette participation ne devient pleinement possible que si on lui laisse suffisamment de temps pour agir ou réagir, si l'environnement est structuré de manière à faciliter son interaction avec les objets d'apprentissage, si le matériel est adapté et si on lui prodigue encouragement et soutien dans ses tentatives. Ainsi, le personnel enseignant est appelé à jouer un rôle de facilitateur et de guide.



Troisième partie Le programme

La démarche éducative proposée dans ce programme éducatif a pour objet de préparer les élèves âgés de 4 à 21 ans ayant une déficience intellectuelle profonde à vivre de façon aussi autonome que possible dans leur environnement physique et humain. Pour atteindre cet objectif, il leur faut développer les compétences qui favorisent leur participation sociale.

LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU PROGRAMME

Ce programme s'articule autour de six sphères d'intervention : la connaissance, la communication, la motricité, la socialisation, l'affectivité et la participation à la vie communautaire. À chaque sphère correspond une compétence à développer. Les six compétences sont interreliées et leur développement s'inscrit dans le processus de développement global de l'élève.

Les compétences

Le concept de compétence retenu dans le programme éducatif adapté se définit comme suit : « un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources²² ». Pour chaque compétence, le sens, les composantes, les savoirs essentiels ainsi que les critères d'évaluation seront précisés.

Le sens d'une compétence

Le sens de chaque compétence s'articule autour de trois éléments : l'explicitation de la compétence, le contexte de réalisation et le cheminement de l'élève.

L'explicitation de la compétence permet de démontrer la pertinence de sa présence dans le programme éducatif adapté et d'expliquer en quoi elle consiste.

Le contexte de réalisation fournit des indications sur les conditions, les occasions ou les lieux propices au développement et à l'exercice d'une compétence.

La partie traitant du cheminement de l'élève vise à aider l'enseignant à reconnaître les indices témoignant du développement d'une compétence tout au long de sa scolarisation, soit de 4 ans jusqu'à 21 ans. Ces indications correspondent à quelques grandes étapes dans le processus de développement de la compétence et elles donnent des informations sur ce qui peut être attendu d'un élève à la fin de sa scolarisation. Il faut cependant fixer ces attentes en tenant compte des caractéristiques spécifiques de ces élèves. En effet, le degré de développement de chacune des compétences pourra varier en fonction de ces caractéristiques.

Les composantes

Les composantes de la compétence correspondent à des étapes du développement de la compétence. Il convient de préciser que c'est de la combinaison et de l'orchestration des composantes que naît la compétence et non de la simple maîtrise de chacune prise séparément. Chaque composante est explicitée par certains comportements observables qui en permettent une compréhension univoque.

Les savoirs essentiels

Les savoirs essentiels constituent un répertoire de ressources de l'ordre des stratégies et des connaissances, lesquelles ressources sont indispensables au développement et à l'exercice d'une compétence. Ce répertoire n'est pas exhaustif; l'élève peut faire appel à d'autres savoirs dans le cours du développement de sa compétence. En outre, un même savoir essentiel peut contribuer à la maîtrise de plus d'une compétence.

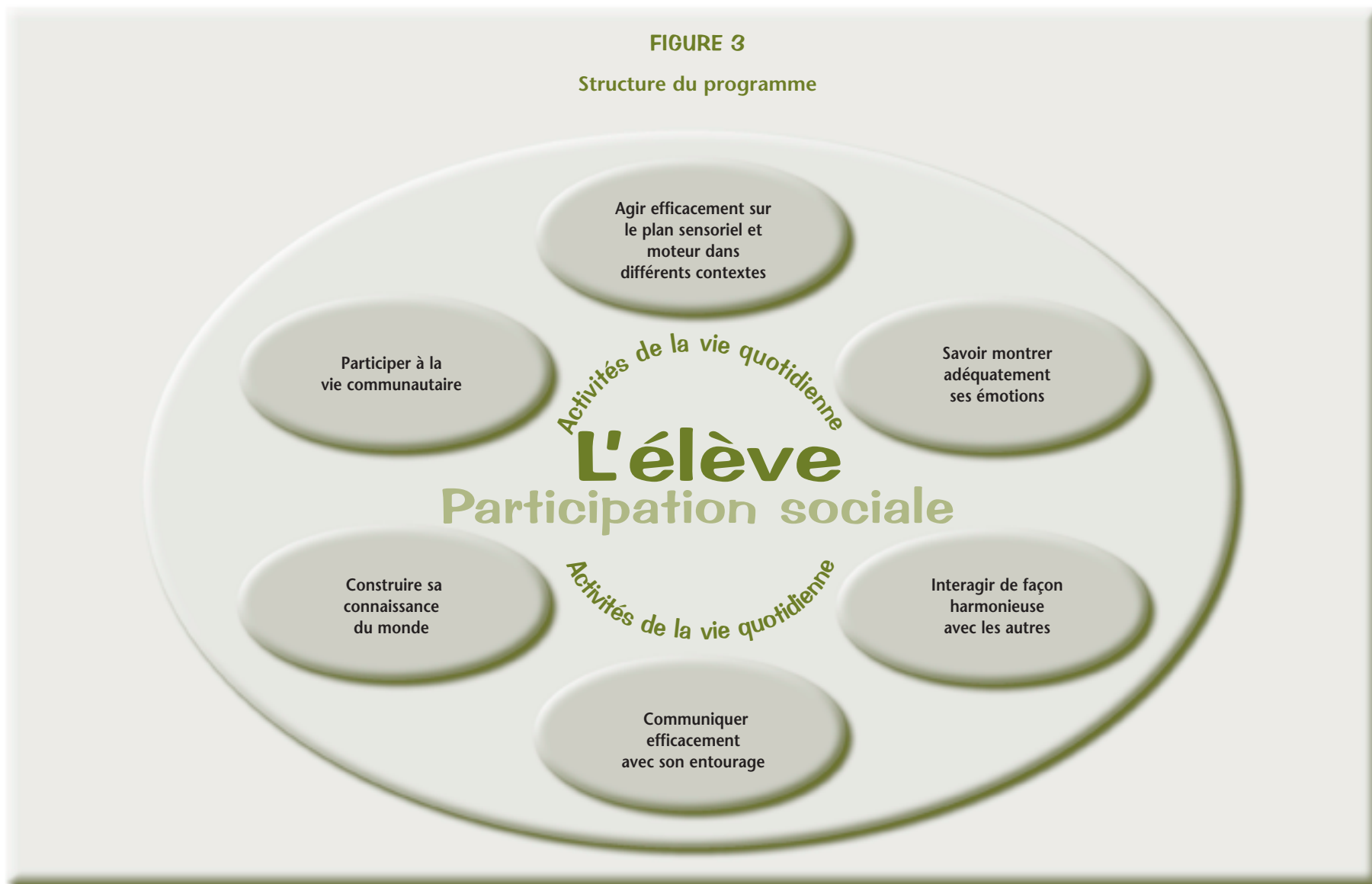
Les critères d'évaluation

Les critères d'évaluation sont des repères qui permettent à l'enseignant de juger du niveau de développement d'une compétence. Ces critères doivent toutefois être précisés par un certain nombre d'indicateurs (comportements observables et mesurables). Les données relatives à ces indicateurs sont essentielles à l'émission d'un jugement éclairé sur le développement de la compétence.

Quelles que soient les caractéristiques de l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde, ses efforts doivent porter sur l'ensemble de ces compétences. Cependant, le niveau de développement d'une compétence peut varier considérablement d'un élève à l'autre. Il arrive aussi que le degré de maîtrise manifesté par un même élève diffère d'une compétence à l'autre. Certaines composantes des compétences peuvent être plus compliquées à développer avec certains élèves. Il est également possible que quelques savoirs essentiels au développement de la compétence ne soient pas maîtrisés ou le soient à des degrés variables.

22. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, 2001, p. 4.

La figure 3 présente les six compétences et leurs interrelations.



LE CONTENU DU PROGRAMME

COMPÉTENCE 1 : AGIR EFFICACEMENT SUR LE PLAN SENSORIEL ET MOTEUR DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES

Sens de la compétence

Explicitation

Cette compétence est associée au développement psychomoteur de l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde. Dans sa découverte instinctive du monde, celui-ci apprend à utiliser ses sens et à poser des gestes moteurs de plus en plus précis, ce qui lui permet, progressivement, d'explorer l'espace qui l'entoure et de coordonner ses actions pour utiliser des objets variés. Il réalise aussi, dans la mesure de ses capacités physiques et sensorielles, des tâches simples impliquant des actions motrices de son répertoire, et devient ainsi plus efficace dans ses activités quotidiennes.

Contexte de réalisation

Cette compétence se développe à travers les activités de la vie quotidienne, lors de jeux ou d'activités structurées se déroulant dans divers lieux tels que la classe, le gymnase, la cour de récréation et même dans les lieux publics et ceux consacrés aux services. Au cours de ces activités, l'élève fait diverses actions en utilisant ou non des objets.

Cheminement de l'élève

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

À la fin de sa scolarisation, l'élève, maintenant d'âge adulte, utilise au maximum son potentiel sensoriel et physique. Il maîtrise plus ou moins un éventail d'actions impliquant la motricité fine ou globale. Cette maîtrise lui permet d'agir efficacement dans différentes situations de la vie quotidienne, ce qui contribue à son bien-être et à sa santé, et favorise sa participation sociale.

Composantes de la compétence

Manifester de l'intérêt à utiliser ses sens et à faire des actions

- ▶ Réagir à des stimuli sensoriels internes ou externes
- ▶ Organiser ses réactions aux stimuli internes ou externes
- ▶ Utiliser ses sens pour prendre contact avec l'environnement
- ▶ Commencer des actions ou des séquences d'actions

Agir efficacement sur le plan sensoriel et moteur dans différents contextes

Adapter ses actions aux exigences de l'environnement

- ▶ Exécuter des actions liées à une tâche ou à une situation
- ▶ Agir de façon prudente dans l'exécution d'actions
- ▶ Augmenter l'endurance physique

Exécuter des actions faisant appel à la motricité fine et à la motricité globale de façon intentionnelle

- ▶ Expérimenter des actions ou des séquences d'actions
- ▶ Refaire des actions et des séquences d'actions
- ▶ Raffiner des gestes moteurs
- ▶ Coordonner des actions
- ▶ Persévérer dans l'exécution d'actions motrices

Critères d'évaluation

- ▶ Réaction à des stimuli
- ▶ Utilisation des sens
- ▶ Exécution d'actions ou de séquences d'actions

- ▶ Adaptation d'actions ou de séquences d'actions
- ▶ Augmentation de l'endurance physique

Savoirs essentiels du domaine sensoriel et moteur

Stratégies

- ▶ Utiliser ses capacités sensorielles
- ▶ Utiliser ses capacités motrices
- ▶ Utiliser le matériel adéquatement
- ▶ Poser des gestes ou des actions pour se protéger
- ▶ Exercer sa capacité physique

Connaissances

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

COMPÉTENCE 2 : SAVOIR MONTRER ADÉQUATEMENT SES ÉMOTIONS

Sens de la compétence

Explicitation

Cette compétence est liée au développement affectif des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Jusqu'à maintenant cette dimension de la personne était intégrée au développement social et au développement de la communication. Dorénavant elle sera traitée de façon individuelle.

Pour cette catégorie d'élèves, exprimer son plaisir et son déplaisir est la base du vécu affectif. La différenciation entre soi et ce qui est extérieur à soi peut ne pas être pleinement acquise. Ainsi, se reconnaître comme une personne distincte et un être unique ayant des besoins, des émotions, des champs d'intérêt qui lui sont propres représente, dans leur cas, un défi. Considérant l'ensemble des caractéristiques de ces élèves, il sera nécessaire de susciter leur motivation à se réaliser et de les amener à diversifier leurs champs d'intérêt. De plus, pour maîtriser cette compétence, il leur faudra développer leur capacité à gérer leurs moments de frustration et à s'adapter aux changements de leur environnement.

Contexte de réalisation

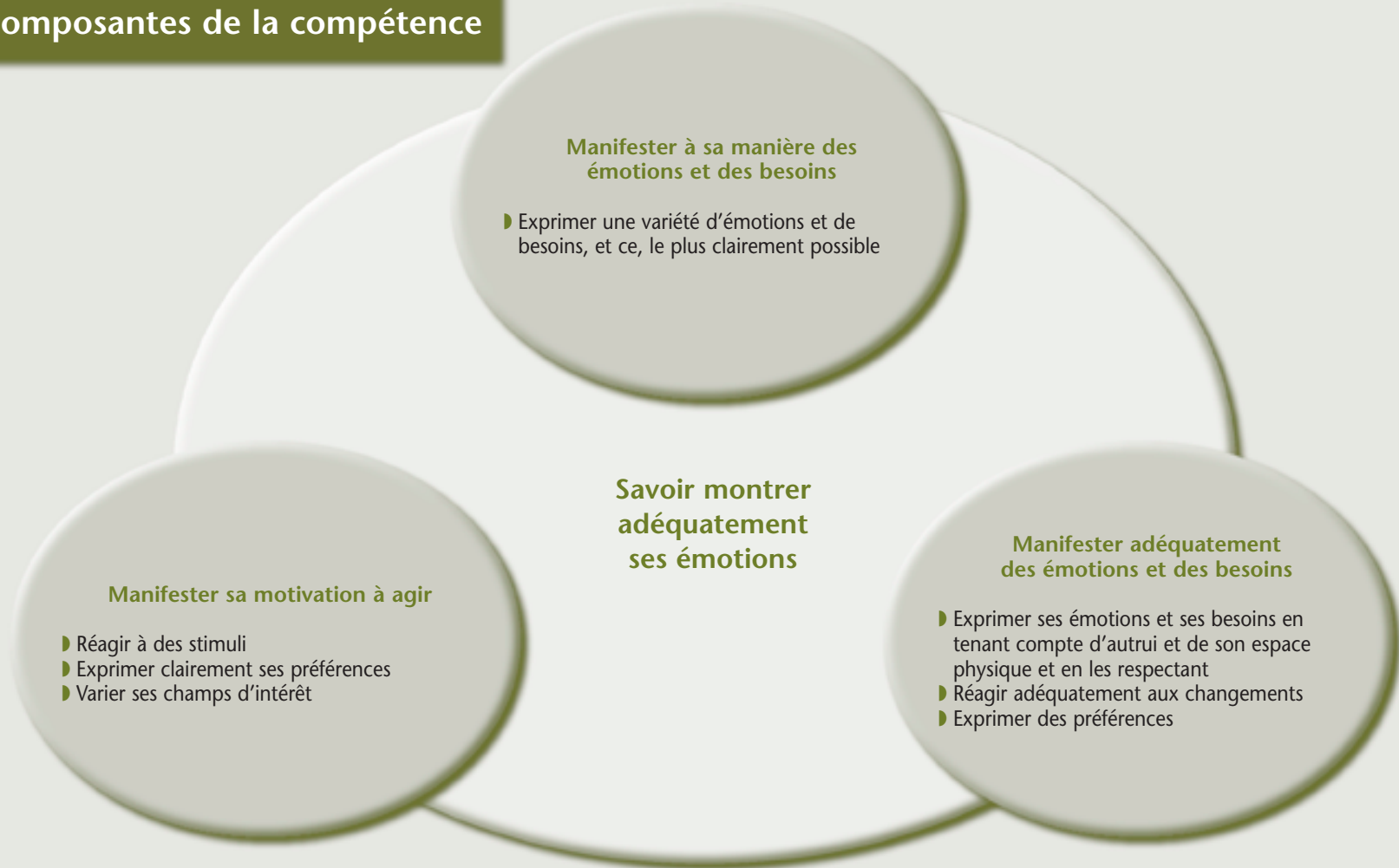
Cette compétence se développe à travers les activités quotidiennes, lors de jeux ou d'activités structurées pouvant se dérouler à l'école ou dans la communauté. Au cours de ces activités, l'élève vit une gamme d'émotions qu'il apprend à exprimer de façon appropriée.

Cheminement de l'élève

Tout au long de sa scolarisation, l'élève découvre l'existence de l'autre et apprend à s'en différencier, ce qui contribue à la construction de son identité personnelle. Ainsi, il apprend progressivement à reconnaître ce qui lui appartient et ce qu'il ressent. Il développe et diversifie ses champs d'intérêt. Il fait aussi des choix en fonction de ses goûts et de ses préférences.

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

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- ▶ Variété d'émotions ou de modes d'expression des émotions
- ▶ Clarté dans l'expression des émotions et des besoins

- ▶ Expression adéquate des émotions et des besoins
- ▶ Adaptation aux changements
- ▶ Diversité des champs d'intérêt

Savoirs essentiels du domaine affectif

Stratégies

- ▮ Faire des choix
- ▮ S'adapter aux changements
- ▮ Utiliser des modes d'expression reflétant de façon appropriée ses émotions, ses désirs, ses intérêts
- ▮ S'intéresser aux activités, aux personnes, à l'environnement

Connaissances

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

COMPÉTENCE 3 : INTERAGIR DE FAÇON HARMONIEUSE AVEC LES AUTRES**Sens de la compétence****Explicitation**

Cette compétence est associée au développement social de l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde. Des limitations faisant obstacle à ses interactions avec les autres rendent difficile le développement de ses habiletés sociales. Ainsi, les personnes avec qui il lui arrive d'interagir sont le plus souvent celles dont il dépend dans les situations de la vie quotidienne. De là l'importance de lui apprendre à s'ouvrir aux autres et à élargir son contact avec son entourage. Progressivement, l'élève adaptera son comportement aux situations où il lui faut interagir de façon harmonieuse avec autrui.

Contexte de réalisation

Cette compétence se développe à travers les activités de la vie quotidienne, lors de jeux et d'activités structurées qui peuvent se dérouler en classe, à l'école ou dans la communauté. Ces activités donnent à l'élève l'occasion d'apprendre à interagir avec les autres.

Cheminement de l'élève

Au cours de sa scolarisation, l'élève apprend à tenir compte de l'autre, à créer des liens interpersonnels et à avoir des comportements socialement acceptables. Il adapte son comportement aux situations et participe à des activités sociales en respectant les règles.

À la fin de sa scolarisation, l'élève, maintenant d'âge adulte, accepte mieux la présence des autres et ses interactions sont plus fréquentes et plus adéquates. De plus, il adopte des attitudes ou des comportements lui permettant de participer à la vie communautaire.

Composantes de la compétence

Entrer en contact avec différentes personnes

- Réagir à la présence d'une personne lors d'une interaction avec elle
- Se tourner vers une personne lors d'une interaction ou la regarder
- Accepter la proximité physique d'autrui
- Reconnaître une personne significative
- Attirer l'attention des autres

Suivre les règles de conduite en groupe

- Suivre les règles de vie en classe, à l'école ou dans la communauté
- Adapter son comportement dans diverses situations

Interagir de façon harmonieuse avec les autres

Manifester de l'intérêt pour la vie de groupe

- Porter attention aux activités et aux événements sociaux
- S'adonner à ses propres jeux tout en côtoyant les autres ou en utilisant les mêmes jouets et le même matériel qu'eux
- Participer à un jeu ou à une activité de groupe

Critères d'évaluation

- Contact avec les autres
- Participation à la vie de groupe
- Application des règles de vie

Savoirs essentiels du domaine social

Stratégies

- ▮ Collaborer dans les situations liées aux soins et au bien-être
- ▮ Porter attention aux autres et aux activités
- ▮ Attendre son tour
- ▮ Avoir des comportements socialement acceptables
- ▮ Échanger avec les autres

Connaissances

- ▮ Le nom des personnes significatives : enseignant, camarades, parents, préposé, etc.
- ▮ Les règles de bienséance à table : s'asseoir pour manger, manger avec un ustensile (une cuillère ou une fourchette), manger une bouchée à la fois, mastiquer sa nourriture, garder sa nourriture dans son assiette, etc.
- ▮ Les règles de conduite lors du transport : rester assis, s'exprimer sur un ton convenable, etc.
- ▮ Les règles d'hygiène de base : demander pour aller à la toilette ou y aller par ses propres moyens, se laver les mains, se brosser les dents, se coiffer, se moucher, s'essuyer la bouche, etc.
- ▮ Les formules de politesse et le mode d'expression pour dire bonjour, merci, au revoir, etc.
- ▮ Les comportements sexuels socialement acceptables : se déshabiller à des moments appropriés, respecter l'intimité des autres, éviter de se masturber en présence des autres, etc.
- ▮ Les gestes de coopération : tolérer la présence d'autres élèves à ses côtés, partager un objet, un jouet ou sa collation, encourager l'autre, etc.
- ▮ Les gestes de participation : ranger et distribuer le matériel, participer à l'activité en cours, tolérer le contact physique, etc.
- ▮ Les règles de la vie en groupe : attendre son tour, savoir garder ses distances, respecter l'intégrité physique des autres, etc.

COMPÉTENCE 4 : COMMUNIQUER EFFICACEMENT AVEC SON ENTOURAGE

Sens de la compétence

Explicitation

Cette compétence est liée au développement de la communication de l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde. Les habiletés en communication de ce type d'élèves sont extrêmement limitées : il y en a peu qui aient l'usage de la parole et la plupart utilisent habituellement des modes de communication primaires, parfois inappropriés, que souvent leur entourage a de la difficulté à décoder. Pour se faire comprendre, ces élèves devront utiliser un mode de communication personnalisé et organisé. Comme la communication est la voie privilégiée pour entrer en relation avec les autres, il est primordial que ces élèves développent de plus en plus leur habileté à se faire comprendre et à comprendre les messages d'autrui.

Contexte de réalisation

Cette compétence se développe à travers les activités de la vie quotidienne, lors de jeux et d'activités structurées. Dans ces situations, l'adulte doit tenir compte des caractéristiques de l'élève, de ses capacités à communiquer et de son mode de communication. C'est par des échanges quotidiens, surtout avec l'adulte, que l'élève exerce sa compétence à communiquer efficacement.

Cheminement de l'élève

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

À la fin de sa scolarisation, l'élève, maintenant d'âge adulte, comprend davantage de messages et en produit de plus intelligibles en utilisant un mode de communication fonctionnel qui lui est propre.

Composantes de la compétence

Vouloir communiquer

- ▶ Porter attention à l'environnement humain
- ▶ Avoir l'intention de communiquer
- ▶ Engager une interaction avec autrui
- ▶ Maintenir le contact avec une personne

Communiquer efficacement avec son entourage

Produire des messages

- ▶ Tenter de communiquer un message
- ▶ Utiliser un mode d'expression organisé de manière à être compris

Comprendre des messages

- ▶ Réagir adéquatement aux verbalisations, aux gestes et aux attitudes des autres
- ▶ Exécuter des consignes

Critères d'évaluation

- ▶ Intérêt pour la communication
- ▶ Compréhension de messages
- ▶ Production de messages

Savoirs essentiels du domaine de la communication

Stratégies

- ▶ Porter attention aux verbalisations, aux gestes et aux attitudes des autres : regarder ou tourner la tête vers autrui
- ▶ Exprimer sa compréhension de mots, de gestes, d'images, de consignes simples ou d'une question : toucher un objet, pointer un objet ou une image, verbaliser, lever la main ou le pied, se lever, tendre la jambe, etc.
- ▶ Associer un mot à un objet, à une image, à un geste ou à un pictogramme
- ▶ Utiliser un mode d'expression verbal, gestuel, pictographique ou technologique pour communiquer
- ▶ Exprimer un message approprié au contexte

Connaissances

- ▶ Le langage corporel : expressions faciales et corporelles, mimiques, gestes naturels, etc.
- ▶ Son prénom et son nom
- ▶ Le nom des personnes importantes : papa, maman, grand-papa, grand-maman, frère, sœur, ami ou amie, etc.
- ▶ Les mots usuels et fonctionnels : mots d'action, noms d'objets d'usage courant (commutateurs, pastilles, interrupteurs, etc.), d'animaux, de lieux, etc.
- ▶ Le nom de son animal de compagnie : Merlin, Chouette, Fido, etc.
- ▶ Les signes tirés de différents langages gestuels ou de systèmes pictographiques

COMPÉTENCE 5 : CONSTRUIRE SA CONNAISSANCE DU MONDE**Sens de la compétence****Explicitation**

Cette compétence est liée au développement cognitif de l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde. La majorité des élèves de ce groupe ont un développement cognitif se situant au niveau de l'intelligence sensori-motrice. La construction de leur connaissance du monde se fait à travers ce mode de pensée. Au début, leur compréhension, acquise par l'intermédiaire des sens, de l'expérimentation et de l'action, reste contextuelle, globale et indifférenciée. Par la suite, leur conception du monde devient de plus en plus organisée à mesure qu'ils développent la capacité d'anticiper des conséquences et d'associer des perceptions. Il en résulte une meilleure compréhension de leur environnement physique et humain et une capacité accrue d'agir sur celui-ci.

Contexte de réalisation

Pour l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde, l'acquisition des connaissances passe par les activités de la vie quotidienne, les jeux et les activités d'intégration sensorielle. Les activités proposées tiennent compte de son âge chronologique et du niveau de fonctionnement de sa pensée et elles sont aménagées de façon à lui permettre de compenser ses incapacités. Dans ces activités, l'élève s'éveille au monde qui l'entoure, l'observe et expérimente des façons variées de le comprendre.

Cheminement de l'élève

Tout au long de sa scolarisation, l'élève s'éveille à son environnement physique et humain par l'intermédiaire de ses sens, qu'il apprend à utiliser pour observer et explorer ce qui l'entoure. Il lui faut apprendre à réagir aux stimuli pertinents, à manipuler des objets, à expérimenter et à combiner différents comportements. L'acquisition de ces habiletés lui permet de comprendre son environnement et d'accéder progressivement à une certaine autonomie d'exécution dans l'accomplissement de tâches requérant plus d'une habileté à la fois.

À la fin de sa scolarisation, l'élève, maintenant d'âge adulte, a davantage conscience de soi ainsi que de son environnement physique et humain. Ses capacités perceptives sont meilleures; ses connaissances et sa conception du monde sont plus organisées. Ainsi, il est plus en mesure d'utiliser l'ensemble des ressources mises à sa disposition pour s'acquitter des tâches qui lui sont proposées.

Composantes de la compétence

Réagir aux stimulations de son environnement

- ▶ Réagir à différents types de stimulations externes
- ▶ Réagir de façon plus différenciée aux stimulations externes
- ▶ Réagir de façon intentionnelle à différentes stimulations externes

Appliquer différentes connaissances de façon fonctionnelle

- ▶ Distinguer les caractéristiques des objets
- ▶ Utiliser les objets de façon fonctionnelle
- ▶ Appliquer une ou plusieurs stratégies afin d'obtenir un objet désiré
- ▶ Classer des objets ou des images
- ▶ Accomplir une séquence d'actions dans une tâche

Construire sa connaissance du monde

Apprendre à comprendre son environnement

- ▶ Reconnaître et identifier des éléments dans un contexte familial
- ▶ Reconnaître et identifier des éléments dans divers contextes
- ▶ Anticiper une conséquence à partir d'indices

Agir sur son environnement

- ▶ Explorer des milieux et agir sur des objets de façon indifférenciée
- ▶ Explorer des milieux et agir sur des objets de façon coordonnée
- ▶ Explorer des milieux et agir sur des objets de façon intentionnelle

Critères d'évaluation

- ▶ Réaction à son environnement
- ▶ Exploration de son environnement
- ▶ Compréhension de son environnement

- ▶ Utilisation de connaissances et de stratégies pour réaliser une tâche

Savoirs essentiels du domaine cognitif

Stratégies

- ▶ Imiter des sons, des gestes, des expressions faciales, etc.
- ▶ Observer l'environnement humain et physique
- ▶ Associer des formes, des couleurs, des grandeurs, des températures, des textures, etc.
- ▶ Explorer : porter à sa bouche, toucher différentes textures, goûter, manipuler des objets, etc.
- ▶ Comparer des formes, des couleurs, des grandeurs, des températures, etc.
- ▶ Anticiper à partir d'indices
- ▶ Mémoriser et se rappeler des lieux, des odeurs, des procédures, des bruits, des mots, etc.
- ▶ Appliquer dans de nouveaux contextes des connaissances acquises
- ▶ Appliquer la notion de permanence de l'objet
- ▶ Appliquer les relations de cause à effet ou de moyen à fin pour surmonter des difficultés et atteindre un but
- ▶ Collaborer à des procédures : rester couché quand on met ou enlève le corset, lever les bras pour que l'on puisse mettre la tablette, etc.
- ▶ Suivre des procédures : s'habiller, aller à la toilette, mettre le couvert, effectuer une tâche, etc.

Connaissances

- ▶ Les parties du corps : tête, jambes, pieds, mains, yeux, oreilles, bouche, etc.
- ▶ Les objets : balle, verre, soulier, chaise, sable, eau, orthèses, lunettes, table, casque protecteur, appareil auditif, etc.
- ▶ Les lieux : maison, école, piscine, classe, chambre, etc.
- ▶ Le nom de certaines personnes : soi-même, papa, maman, frères et sœurs, camarades, enseignants, préposés, etc.
- ▶ Les mots liés aux quantités, au temps, à la température, à l'espace, aux événements, aux moyens de transport, etc.
- ▶ Les actions : se lever, marcher, donner, toucher, s'asseoir, manger, boire, faire pivoter sa marchette, maintenir une position, manipuler des objets, faire bouger son fauteuil roulant, etc.
- ▶ La fonction des objets et des lieux : la fourchette pour manger, les mitaines pour avoir chaud aux mains, le parc pour jouer, la chambre pour dormir, etc.
- ▶ Les étapes à suivre pour s'habiller, aller à la toilette, mettre le couvert, effectuer une tâche, etc.

COMPÉTENCE 6 : PARTICIPER À LA VIE COMMUNAUTAIRE

Sens de la compétence

Explicitation

Cette compétence est liée au fait que l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde avance en âge chronologique et que ses besoins de formation évoluent. Dès son entrée à l'école, l'élève est appelé à participer aux activités de sa communauté. Il développe des habiletés nécessaires à la vie à la maison, aux loisirs et éventuellement au travail. Avec le temps, sa vie communautaire s'élargit : progressivement sont intégrées des habiletés fonctionnelles de base, des habiletés de travail et des habiletés sociales permettant une meilleure participation sociale. Cette compétence s'inscrit dans le prolongement des cinq autres.

Contexte de réalisation

Cette compétence se développe lors d'activités en lien avec la vie à la maison, les jeux, les loisirs ou un travail pouvant se dérouler en classe, en classe-atelier, en milieu de stage ou dans un lieu public. Sa nature même impose qu'elle soit développée à l'intérieur d'un partenariat entre l'école et la communauté.

Cheminement de l'élève

Au début de sa scolarisation, l'élève acquiert une variété d'habiletés sensorielles et motrices, sociales, affectives, cognitives et communicatives. Il poursuit sa formation en appliquant ses connaissances et ses stratégies à d'autres situations et dans d'autres lieux. Ainsi, il acquiert des habiletés lui permettant de participer à la vie communautaire ou tout au moins d'y avoir accès.

Au terme de sa scolarisation, l'élève, maintenant d'âge adulte, est en mesure de manifester dans ses loisirs, à la maison et au travail les attitudes et les habiletés fonctionnelles lui permettant d'être plus actif au sein de la communauté.

Composantes de la compétence



Critères d'évaluation

- ▶ Accomplissement d'une tâche ou d'une activité
- ▶ Comportements sécuritaires et appropriés
- ▶ Participation active

Savoirs essentiels du domaine communautaire

Stratégies

- ▶ Accepter de faire ou de refaire une tâche
- ▶ Accepter les changements de routine
- ▶ Accepter les commentaires
- ▶ Ajuster son comportement aux consignes
- ▶ Se déplacer de façon sécuritaire dans les endroits publics
- ▶ Manipuler prudemment ou éviter de toucher les objets potentiellement dangereux : objets pointus, ustensiles, crayons, outils, etc.
- ▶ S'éloigner des lieux et des objets dangereux signalés par un pictogramme ou un symbole
- ▶ Utiliser adéquatement des produits ou des appareils de nettoyage
- ▶ Persévérer dans une tâche ou une activité
- ▶ Reconnaître les étapes d'une tâche ou d'une activité (début et fin)
- ▶ Suivre des procédures : ranger le matériel ou des jouets, balayer, manipuler un appareil audio-visuel, etc.
- ▶ Ajuster son comportement social à certains lieux ou à certaines situations
- ▶ Se familiariser avec des personnes et des lieux nouveaux

Connaissances

- ▶ Les règles de sécurité dans ses loisirs, son milieu de vie et au travail
- ▶ Les objets dangereux : couteau, allumette, appareil électrique, prise de courant, etc.
- ▶ Les lieux publics : épicerie, restaurant, pharmacie, centre de loisirs, etc.
- ▶ La fonction des lieux publics : l'épicerie pour acheter de la nourriture, le cinéma pour regarder un film, etc.
- ▶ Les tâches domestiques : faire un lit, passer l'aspirateur, laver et essuyer la table, ranger ses vêtements, laver la vaisselle, etc.
- ▶ Les activités sportives : faire du tricycle adapté, faire de la raquette, marcher, jouer aux quilles, se baigner, etc.
- ▶ Les activités artistiques : colorier, dessiner, découper, peindre, bricoler, etc.
- ▶ Les activités récréatives : jeux de table, jeux de cartes, télévision, musique, cinéma, danse, zoo, parc, etc.
- ▶ Les règles d'hygiène de base : demander pour aller à la toilette ou y aller par ses propres moyens, se laver les mains, se brosser les dents, se coiffer, etc.
- ▶ Les étapes à suivre pour ranger le matériel, balayer, mettre le couvert, s'habiller, aller à la toilette, manipuler le matériel audio-visuel, etc.



Quatrième partie

L'intervention pédagogique

LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'ACTION ÉDUCATIVE AUPRÈS DES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE PROFONDE

En matière d'éducation, la réponse aux besoins des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde, qui implique nécessairement une démarche éducative adaptée, doit se traduire par des effets concrets dans le quotidien. C'est en fonction de cet objectif que les principes fondamentaux de l'action éducative auprès de ces élèves ont été énoncés.

Au nombre de onze, les principes fondamentaux de l'action éducative visent à encadrer l'intervention pédagogique auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Ils impliquent certaines règles, méthodes et techniques dont il faut tenir compte pour rendre les interventions plus efficaces et plus productives. Ces principes dirigent toute action éducative, quelle que soit l'approche utilisée. Ils sont présentés sous la forme du tableau de synthèse qui suit. Le document de Lemay intitulé *Principes fondamentaux de l'action éducative auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle profonde et multi-handicapés*²³ en fait une présentation plus élaborée et enrichie d'exemples concrets destinés à en faciliter la compréhension et à suggérer une interprétation pragmatique des concepts en jeu.

23. Jacques LEMAY, *Principes fondamentaux de l'action éducative auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle profonde et multi-handicapés*, Québec, 2001.

FIGURE 4

Synthèse des principes fondamentaux de l'action éducative auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde avec ou sans déficiences associées

Privilégier le circuit visuel

- ▶ Établir le contact visuel avant d'amorcer les interventions;
- ▶ Favoriser, lors des interventions, les situations ou les positions facilitant le contact visuel avec l'intervenant ou avec les objets;
- ▶ Amplifier les indices de l'objet;
- ▶ Aménager le local de classe pour faciliter la visualisation des stimuli lors des interventions ou lors des activités routinières de prise en charge comme l'habillement, les repas ou la collation.

Rendre les activités d'apprentissage significatives

- ▶ Viser des objectifs essentiels dont l'atteinte entraîne des retombées utiles, fonctionnelles et a pour effet direct de diminuer le degré de dépendance de l'élève;
- ▶ Exploiter les routines quotidiennes comme contextes naturels d'apprentissage;
- ▶ Établir des routines de vie favorisant la poursuite des objectifs.

Amener l'élève à manifester des préférences, faire des choix

- ▶ Offrir à l'élève des occasions d'exercer un contrôle sur l'environnement, en le plaçant en situation de faire des choix, de décider;
- ▶ Structurer l'environnement de manière à permettre à l'élève d'interagir avec les éléments qui s'y trouvent;
- ▶ Adapter le matériel pour permettre à l'élève d'exercer un contrôle sur son environnement.

Favoriser la communication

- ▶ Prendre le temps d'apprendre comment communiquer avec l'élève;
- ▶ Être réceptif aux signaux de communication;
- ▶ Chercher à obtenir le meilleur contact visuel possible pendant une communication;
- ▶ Exploiter les stratégies favorisant la communication;
- ▶ Offrir à l'élève les moyens de communiquer le plus souvent possible avec son environnement par le mode de communication qui lui est accessible.

Guider l'apprentissage

- ▶ Soutenir l'action attendue par le guidage direct;
- ▶ Moduler les interventions de guidage.

Favoriser les interactions sociales

- ▶ Proposer des activités communes en classe;
- ▶ Proposer des activités d'échange, de partage et des sorties.

Considérer l'apprentissage comme un processus actif et évolutif

- ▶ Favoriser la manipulation et les situations suscitant l'éveil chez l'élève;
- ▶ Guider les essais;
- ▶ Laisser suffisamment de temps à l'élève pour agir.

Attirer et soutenir l'attention

- ▶ Utiliser du matériel signifiant et attrayant;
- ▶ Éliminer ou contrôler les stimuli non pertinents à la tâche;
- ▶ Individualiser les interventions.

Soutenir la motivation

- ▶ Encourager constamment l'élève;
- ▶ Souligner et valoriser les petits succès.

Assurer la stabilité dans les interventions

- ▶ Assurer la stabilité des stimuli;
- ▶ Structurer les interventions en fixant des routines.

Prévoir des activités de transfert

- ▶ Intensifier la fréquence des occasions de mise en pratique;
- ▶ Travailler en étroite collaboration avec les parents;
- ▶ Assurer le réinvestissement des interventions faites en classe dans les autres milieux de vie de l'élève.

Dans la première partie du présent document, il a été souligné que les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde avec ou sans déficiences associées forment un groupe hétérogène, que leurs capacités d'apprentissage varient selon les caractéristiques propres à chacun. Ces dernières années, c'est l'approche pédagogique individualisée qui a été privilégiée avec ces élèves, car elle a le mérite de prendre en compte leur rythme et leur style d'apprentissage ainsi que leur mode de pensée. Il sera donc opportun de l'utiliser.

L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE INDIVIDUALISÉE

Les recherches en matière d'intervention pédagogique appliquée à la déficience intellectuelle montrent bien l'importance d'un programme d'éducation et d'une approche pédagogique axée sur l'enseignement individualisé.

L'approche pédagogique individualisée privilégie une intervention personnalisée. Ce type d'intervention est utilisé de façon ponctuelle et réservée à des apprentissages particuliers ou à des actions thérapeutiques. L'intervention directe permet de répondre aux besoins particuliers de chaque élève et d'exploiter ses centres d'intérêt. Les exigences sont adaptées aux capacités de chacun, et le contenu d'apprentissage peut être sujet à des ajustements plus ou moins marqués.

Cependant, cette approche ne se limite pas à l'intervention individuelle. Elle offre aussi la possibilité d'utiliser les formules du travail en sous-groupes et du travail en dyade.

De par son orientation, l'approche pédagogique individualisée permet à chaque élève d'avoir un cheminement progressif et individualisé.

L'approche pédagogique individualisée s'actualise à travers des modalités d'intervention pédagogique permettant de développer les six compétences et des modalités d'organisation pédagogique facilitant le contact entre l'élève et les éléments faisant l'objet d'apprentissage.

LES MODALITÉS D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

Voici quelques modalités d'intervention pédagogique à titre indicatif.

LA STIMULATION BASALE

Les personnes ayant une déficience intellectuelle profonde éprouvent de grandes difficultés à établir des contacts avec leur environnement, leur entourage. Il est difficile de trouver des moyens appropriés de communiquer avec elles. Elles sont fréquemment limitées aux stimulations provenant de leur propre corps.

Le but de la stimulation basale est de « stimuler l'enfant au niveau de sa base de perception, afin de réveiller de plus en plus de récepteurs et donc, ainsi de tenter de compenser le manque d'activité chez l'enfant et de permettre par la suite que se développent les orientations acoustico-vibrantes, acoustiques, orales, tactiles ainsi que les possibilités de perception olfactive, gustative et visuelle²⁴ ».

Selon Baudenne, « la personne polyhandicapée a besoin d'une proximité corporelle pour vivre des expériences et pour percevoir son environnement. Par leur proximité, les intervenants deviennent des personnes qui rendent l'environnement accessible [à l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde]²⁵ ».

La stimulation n'a pas nécessairement comme objectif de rendre l'élève fonctionnel ni d'atteindre des buts précis à un moment déterminé. Il s'agit plutôt de lui permettre d'entrer en contact avec les autres, de se connaître, de se mouvoir et de déployer sa perception.

Cette modalité d'intervention est de plus en plus répandue. On l'utilise le plus souvent avec des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde à laquelle sont associées des déficiences physiques et sensorielles.

24. A. FRÖHLICH, Conférence au Colloque I.Q.D.I., novembre 1997.

25. B. BAUDENNE, *La démarche « Snoezelen » : démarche d'accompagnement des personnes polyhandicapées*. Document remis aux participants lors d'une formation, Québec, mars 2000.

LA DÉMARCHE « SNOEZELLEN »

La démarche « Snoezelen » est une modalité d'intervention qui consiste à créer un équilibre entre la stimulation et la relaxation. Elle propose des excitations sensori-motrices dans un climat de confiance et de bien-être. Elle ne vise pas le développement des acquis ou la performance, mais propose plutôt d'amener la personne à vivre des expériences mettant en jeu les sensations corporelles, la relation avec autrui, la communication et la perception.

La démarche « Snoezelen » permet à l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde de vivre des expériences sensorielles variées dans un milieu sécurisant où les interactions sont basées sur la confiance, le respect mutuel et l'écoute. Elle privilégie la qualité de la relation et de l'accompagnement et cherche à susciter chez l'élève satisfaction, plaisir et relaxation.

La démarche « Snoezelen » prévoit l'exploitation de trois espaces ayant chacun leur vocation. L'espace de détente et de relaxation offre un climat de sécurité et de confort favorisant la proximité. L'espace de découvertes et d'aventures propose des jeux moteurs favorisant l'exécution de mouvements dans toutes les positions. L'espace d'interactivités permet la découverte de la relation de cause à effet et le contrôle d'effets (lumières, souffle, bruits, etc.).

La démarche « Snoezelen » s'intègre bien à la stimulation basale et s'avère un complément à celle-ci.

L'INTÉGRATION SENSORIELLE

Les sens jouent un rôle de premier plan dans l'apprentissage. Ils permettent à l'élève d'établir un premier contact avec les éléments de la situation d'apprentissage.

Chez l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde, des déficits sensoriels et des dysfonctions dans l'utilisation des sens amènent des difficultés importantes en ce qui a trait à la collecte, au traitement et à l'organisation de l'information. Il en résulte un déficit d'intégration sensorielle pouvant se manifester, entre autres, par des comportements sous-réactifs à la stimulation sensorielle, des réactions de défenses sensorielles, de l'hypersensibilité au toucher, aux mouvements, aux stimuli visuels ou auditifs, un niveau d'activité ou d'éveil anormalement élevé ou bas, etc.

L'intégration sensorielle est une modalité d'intervention qui offre une alternative intéressante avec les personnes ayant des déficits sensoriels.

« L'intégration sensorielle est le processus neurologique qui nous permet d'utiliser les stimuli sensoriels de façon organisée. Le cerveau organise l'information perçue par nos sens afin de pouvoir produire un comportement ou une réponse adaptée. En d'autres mots, la théorie de l'intégration sensorielle suggère que l'apprentissage dépend du bon fonctionnement des mécanismes sensoriels²⁶. »

En situation d'apprentissage l'élève aura besoin d'aide pour traiter et organiser les informations perçues par les sens qui lui permettront de répondre de façon appropriée aux exigences des différentes situations et aux contraintes de l'environnement. L'intégration sensorielle propose des interventions permettant de mettre les sens en état d'éveil optimal. Il en résulte une meilleure perception des stimuli, ce qui les rend signifiants. L'intégration sensorielle propose également des façons d'intervenir sur les facteurs environnementaux (l'intensité de l'activité environnante, la qualité des stimuli sensoriels, les risques de contacts imprévus ou irritants, etc.) susceptibles d'influencer le bon fonctionnement des mécanismes sensoriels.

Les stimuli sensoriels joueront leur rôle dans le processus d'apprentissage dans la mesure où l'élève les utilisera de façon organisée pour s'adapter à son environnement.

L'utilisation de l'intégration sensorielle comme modalité d'intervention exige, en plus d'une bonne connaissance de la théorie, une bonne compréhension des systèmes sensoriels et des mécanismes en cause. Le recours à certaines techniques spécifiques utilisées dans la perspective d'une approche thérapeutique nécessite la supervision d'une personne ayant une expertise professionnelle en la matière.

26. S. BRUNET et A.-M. COUTURE, *Retards de développement et intégration sensorielle : un processus thérapeutique interactif et holistique*. Janvier 2000.

LES MODALITÉS D'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

LES ACTIVITÉS THÉMATIQUES

Les activités organisées autour d'un thème rendent l'apprentissage plus significatif parce qu'elles sont présentées et ont lieu dans une perspective d'exploitation d'un sujet donné. L'apprentissage des habiletés liées aux contenus s'effectue par l'intermédiaire d'activités faisant directement référence au thème traité.

Le thème est associé, la plupart du temps, à des manifestations collectives ou à des circonstances de la vie sociale bénéficiant d'une grande visibilité. Des événements comme la rentrée scolaire, les fêtes liturgiques (Noël et Pâques), l'Halloween, le temps des sucres et les festivals peuvent facilement servir de thèmes.

L'ACTIVITÉ STRUCTURÉE

Cette modalité d'organisation pédagogique convient aux activités courantes de la vie scolaire. Le transport, l'arrivée et le départ, les collations, le dîner et la récréation sont des situations propices à l'apprentissage. L'enseignant peut avantageusement les exploiter en vue du développement chez l'élève de compétences liées à la prise en charge de sa personne et à l'exercice de conduites autonomes. Ces routines faisant partie du quotidien deviennent alors des activités d'apprentissage.

Cette modalité s'applique également aux interventions limitées dans le temps, particulièrement lors d'activités nécessitant un matériel spécialisé se trouvant dans des lieux à vocation réservée comme les salles de motricité, d'informatique, de stimulation sensorielle, etc.

LE POSTE DE TRAVAIL EN CLASSE-ATELIER

Le poste de travail peut être exploité lors de la préparation au marché du travail d'adolescents ayant une déficience intellectuelle profonde. En expérimentant des postes de travail variés, ces élèves apprennent à adopter les comportements sociaux propres à un milieu de travail et acquièrent les habiletés qui leur seront nécessaires.

Cette modalité permet aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde d'effectuer, seuls ou en équipe, la production entière ou partielle d'un bien.

LE STAGE DE TRAVAIL

Le stage de travail est la modalité d'organisation pédagogique à privilégier dans le cas de la préparation au travail des adolescents et des adultes ayant une déficience intellectuelle profonde. Bien sûr, tous les élèves ne peuvent en bénéficier. Cependant, différentes formules sont exploitées (stages individuels ou de groupe à l'interne, stages de groupe à l'externe, etc.) de manière à permettre au plus grand nombre possible d'avoir accès à cette modalité.

Le stage de travail est une modalité d'organisation pédagogique que l'on peut qualifier de globale et de situationnelle. En effet, il oblige l'élève à composer avec toutes les variables présentes dans les situations de travail réelles tout en mettant à profit les conduites préalablement acquises. Plaçant l'élève dans une situation d'interaction sociale élargie, le stage lui permet de mettre en application les habiletés et les comportements sociaux déjà acquis.



Cinquième partie L'évaluation

Dans la politique de l'adaptation scolaire intitulée *Une école adaptée à tous ses élèves*, l'orientation fondamentale est la suivante :

« Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance²⁷. »

C'est dans cette optique que sera abordée l'évaluation des apprentissages des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde avec ou sans déficiences associées.

LA NATURE DE L'ÉVALUATION

La définition de l'évaluation des apprentissages énoncée par le ministère de l'Éducation dans le document intitulé *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : Cadre de référence* est la suivante : « une démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir²⁸ ». Cette définition s'applique aussi à l'évaluation des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde.

Dans le cas de ces élèves, c'est à partir d'activités de la vie quotidienne, de jeux ou d'autres activités structurées que le personnel enseignant sera en

mesure de recueillir les informations pertinentes et suffisantes lui permettant, d'une part, d'adapter son intervention pédagogique pour favoriser le développement de leurs compétences, d'autre part, de porter un jugement sur le niveau de développement de chacune de ces compétences.

LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION

Les fonctions de l'évaluation sont l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences.

L'AIDE À L'APPRENTISSAGE

La fonction d'aide à l'apprentissage vise à intervenir afin de soutenir l'élève dans l'acquisition de connaissances et de stratégies en lien avec le développement d'une compétence. Elle joue un rôle de régulation. Plusieurs types de régulations sont possibles. En outre, la régulation peut être assurée soit par le personnel enseignant, soit par l'élève. Mais compte tenu des caractéristiques cognitives des élèves concernés, seule la première possibilité est retenue, soit l'ajustement par l'enseignant de ses actions pédagogiques et de sa planification. Cette fonction est intimement liée aux processus d'enseignement et d'apprentissage.

LA RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES

La fonction de reconnaissance des compétences permet de rendre compte du niveau de développement des compétences. Pour ce faire, le personnel enseignant dresse le bilan des apprentissages en tenant compte de l'ensemble des informations pertinentes recueillies à des moments prédéterminés dans le parcours de l'élève. Ces informations sont interprétées au regard des critères d'évaluation établis dans la troisième partie du présent document, « Le programme ».

LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION

La démarche d'évaluation des apprentissages préconisée dans le cadre de référence comprend cinq étapes : la planification de l'évaluation, la prise de l'information, son interprétation, le jugement et la décision²⁹.

Même si la démarche d'évaluation comporte cinq étapes bien définies, il ne faut pas en conclure qu'elle est rigide et linéaire. Il est possible de procéder à la réalisation séquentielle de quelques étapes, puis de revenir à l'une d'entre elles pour la compléter, et ensuite de poursuivre la démarche jusqu'au bout. La démarche d'évaluation est illustrée dans les pages qui suivent.

27. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 1999, p. 17.

28. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : Cadre de référence*, Québec, 2002, p. 7.

29. *Ibid.*, p. 12.

FIGURE 5

La démarche d'évaluation

Planification

L'enseignant procède à une planification de l'évaluation des apprentissages au regard des compétences à développer chez l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde.

Cette étape est très importante, car les données recueillies permettent, d'une part, l'ajustement des actions pédagogiques, d'autre part, l'identification du niveau de développement des compétences.

**Pour enchâsser
l'évaluation
dans l'apprentissage**

Prise de l'information

L'enseignant recueille et conserve des informations utiles et suffisantes pour appuyer son jugement, tant en cours d'apprentissage qu'à des étapes prédéterminées de la scolarisation de l'élève. Les informations ainsi recueillies permettent à l'enseignant d'adapter les activités d'apprentissage et de rendre compte du niveau de développement des compétences.

La prise de l'information se fait surtout pendant les activités de la vie quotidienne, les jeux ou d'autres activités structurées, de façon spontanée ou formelle, au moyen d'outils particuliers.

**Pour appuyer
les jugements**

Décision

Une fois le jugement porté, l'enseignant prend une décision. En cours d'apprentissage, les décisions portent sur les ajustements qu'il lui faudra apporter à ses actions pédagogiques en fonction des progrès de l'élève.

À la fin du cheminement scolaire de l'élève, les décisions se rapportent au niveau de développement de chaque compétence.

Pour agir

Jugement

Le jugement consiste à se prononcer qualitativement sur la maîtrise des compétences. Il doit traduire le mieux possible la progression de l'élève.

Le jugement sur l'évolution des compétences ne peut être porté que dans la mesure où l'élève a eu de multiples occasions de les développer, et ce, dans des contextes variés.

Le jugement n'est pas totalement objectif. Cependant, tous les moyens nécessaires doivent être pris pour que le jugement soit éclairé : déterminer des cibles précises, utiliser des outils adéquats, réunir suffisamment d'informations et les interpréter à la lumière de points de référence.

Pour aider l'apprentissage
Pour reconnaître les acquis

Interprétation

Cette étape consiste à rendre les informations recueillies significatives en les analysant et en les comparant à un point de référence.

Dans le présent programme, ces points de référence se trouvent définis dans la troisième partie, aux sections intitulées « Cheminement de l'élève ».

En cours d'apprentissage, l'analyse rend compte des progrès accomplis par l'élève au regard du développement d'une ou de plusieurs compétences.

À la fin de son cheminement scolaire, l'interprétation des informations permet de porter un jugement sur le niveau de développement des compétences de l'élève.

Pour rendre
les informations
recueillies significatives

LES MOYENS ET LES OUTILS D'ÉVALUATION

Le cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages reconnaît « trois types d'outils : les outils pour la prise de l'information, les outils de consignation et les outils servant à l'interprétation³⁰ ».

Les sections suivantes présentent quelques outils pouvant être utilisés au cours d'une démarche d'évaluation auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. On y retrouve des outils pour la prise d'information et des outils de consignation de l'information.

DES OUTILS POUR LA PRISE D'INFORMATION

a) La grille d'observation

La grille d'observation permet de relever les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus à partir d'une liste d'éléments à observer et selon un mode d'enregistrement de ces éléments. Elle permet également à l'enseignant de noter des informations sur les comportements de l'élève lors de diverses situations.

b) Le portfolio

Le portfolio également appelé dossier d'apprentissage est un recueil des productions de l'élève qui rend compte de l'évolution de ses compétences. L'enseignant compose le portfolio de l'élève sur une

base régulière en y ajoutant, outre des réalisations de l'élève, des commentaires portant sur ses efforts et ses progrès. Le portfolio permet ainsi à l'enseignant de conserver des traces des productions de l'élève et il favorise les échanges entre l'enseignant et les parents.

c) La liste de vérification

La liste de vérification est une forme d'aide-mémoire composé d'une suite d'éléments à vérifier lors de la réalisation par l'élève d'une action ou d'une série d'actions, ou bien d'une série de qualités et de caractéristiques en lien avec un objet d'évaluation. Elle permet à l'enseignant de noter la présence ou l'absence d'un élément mais pas de se prononcer sur la qualité ou la fréquence de l'élément observé.

DES OUTILS DE CONSIGNATION DE L'INFORMATION

a) Le journal de bord de l'enseignant

Le journal de bord est un document rédigé à tous les jours par l'enseignant qui y note, entre autres, des informations ou des observations sur un élève, des activités, les contextes dans lesquels ces activités ont été faites. L'enseignant y consigne toute information jugée pertinente. Le journal de bord est utile seulement si son utilisation est continue.

b) Le dossier anecdotique

Le dossier anecdotique est également un document comportant une brève description de faits observés dans une situation impliquant un élève ou des éléments en lien avec une difficulté particulière qu'il éprouve. L'enregistrement de ces faits ou de ces éléments permet à l'enseignant de faire une analyse plus objective de la situation ou de la difficulté de l'élève. Il se distingue du journal de bord en ce sens qu'il fait davantage référence à des situations ciblées et qu'il est souvent utilisé avec les élèves ayant des difficultés particulières d'apprentissage ou de comportement.

DES OUTILS POUR L'INTERPRÉTATION DE L'INFORMATION

La réussite éducative des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde se traduit différemment de celle des autres élèves. Cela entraîne des différences dans la manière d'interpréter l'information.

Selon le cadre de référence mentionné précédemment, c'est à la lumière des échelles des niveaux de compétence que le personnel enseignant interprète l'information. Toutefois, la notion d'échelle des niveaux de compétence doit être revue dans le cas des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde à cause de l'hétérogénéité des capacités de ces élèves.

30. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : Cadre de référence*, Québec, 2002, p. 27.

Ainsi, l'interprétation de l'information se fera en fonction des critères d'évaluation énoncés pour chaque compétence, mais devra être liée avec une échelle adaptée de niveaux de compétence. Les critères devront cependant être définis à partir de comportements observables qui informeront sur l'évolution du développement des compétences, et ce, à des moments prédéterminés tout au long du parcours scolaire (4-21 ans) et à la fin de la scolarisation.

LES COMMUNICATIONS AUX PARENTS

LE BULLETIN SCOLAIRE ET LE BILAN DES APPRENTISSAGES

Le bulletin scolaire est une communication officielle transmise aux parents selon la fréquence prescrite par le Régime pédagogique.

Le bulletin émis à la fin de la scolarisation dresse un bilan des apprentissages au regard des attentes du programme éducatif adapté aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde.

LES AUTRES OUTILS DE COMMUNICATION AUX PARENTS

En raison des caractéristiques particulières des élèves en cause, il est important d'utiliser d'autres moyens de communication avec les parents : agenda scolaire,

cahier de communication, rencontres, appels téléphoniques, etc. Ces modes d'échanges interactifs entre le personnel enseignant et les parents les aident à mieux comprendre certaines situations vécues par l'élève, tant à la maison qu'à l'école. Cette compréhension mutuelle permet à l'enseignant d'adapter ses interventions et elle favorise le transfert des apprentissages.



Annexes

ANNEXE I**DESCRIPTION DE L'INTELLIGENCE
SENSORI-MOTRICE ET DE
LA PENSÉE PRÉOPÉRATOIRE****INTELLIGENCE SENSORI-MOTRICE****Étape 1 –
Réflexes et réponses**

Les réflexes sont des réponses non conscientes à des stimuli internes ou externes. Ils sont innés, donc non appris. Le réflexe est le premier mode d'action de l'enfant. Il lui permet d'être progressivement plus efficace dans ses activités.

MOTRICITÉ	COMMUNICATION	HABILITÉS ORALES MOTRICES
Réagir à diverses intensités lumineuses	Effectuer des mouvements des membres, de la tête ou des yeux en réponse à un stimulus verbal ou à un bruit	Effectuer une succion adéquate
		Coordonner des mouvements de succion, de déglutition et de respiration

ANNEXE I (suite)

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

Il s'agit d'une étape d'organisation des perceptions. L'élève développe de nouveaux réflexes dont le déclenchement n'est pas dû à des stimuli externes, comme à l'étape précédente, mais plutôt à des stimuli internes. Ces réflexes lui permettent de mieux

s'adapter à son milieu de vie. L'élève est maintenant prêt à effectuer des apprentissages; il peut interagir avec son environnement et développer certaines habiletés. Il peut répéter certains comportements. À la fin de cette étape, l'élève est apte à combiner deux mouvements comportementaux différents.

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

SENSORI-MOTRICITÉ	COGNITION	COMMUNICATION	MOTRICITÉ
Établir un contact visuel avec un visage ou une lumière douce	Amener ses mains à sa bouche	Émettre des sons	Donner des coups avec les pieds alternativement
Établir un contact entre les doigts des deux mains tout en les observant	Regarder un objet tout en le tenant dans sa main		
	Transférer un objet d'une main à l'autre		

ANNEXE I (suite)

Étape 3 –
Réactions circulaires secondaires

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

L'élève peut facilement imiter, dans les limites de son répertoire d'habiletés, aussi bien des mouvements faisant appel à des parties de son corps qu'il peut apercevoir qu'à des sons immédiatement audibles. Ayant en tête l'image globale d'un objet familier, il

peut délaissier une activité pour rechercher cet objet. La poursuite oculaire se développe. Il a de plus en plus conscience de l'espace qui l'entoure et de la place qu'occupent les divers éléments qui s'y trouvent. Il commence à « percevoir » la relation de cause à effet.

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

ANNEXE I (suite)

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

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

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

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

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

ANNEXE I (suite)

Étape 5 –
Réactions circulaires tertiaires

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

L'élève est maintenant apte à utiliser certains objets de son environnement, puisqu'il établit un lien entre sa propre position dans l'espace et la localisation des éléments qui font partie de son environnement. Il peut donc empiler, remplir, renverser et tirer des objets. À cette étape, il a conscience des effets de la gravité et de l'inertie. Il est capable d'utiliser des objets pour interagir avec l'environnement.

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

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

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

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

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

ANNEXE I (suite)

PENSÉE PRÉOPÉRATOIRE

L'élève développe des images mentales lui permettant d'évoquer les objets en leur absence. À chaque objet correspond progressivement un souvenir image qu'il peut évoquer, transportant ainsi son monde dans sa tête. Toutefois, ce monde correspond uniquement à sa réalité particulière. Les mots n'étant pas ici des concepts, on dit alors que ce type de pensée est égocentrique.

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

ANNEXE II

TABLEAU SYNTHÈSE DU PROGRAMME

PHILOSOPHIE

Courant humaniste inspiré de la valorisation des rôles sociaux qui met l'accent sur la participation sociale

FINALITÉS DE L'ÉDUCATION

Assurer le développement intégral et optimal de la personne en fonction de la triple finalité : instruire, socialiser, qualifier

OBJECTIF GÉNÉRAL DU PROGRAMME

Permettre à l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde d'acquérir des compétences liées à la connaissance, à la communication, à la motricité, à la socialisation, à l'affectivité et à la vie communautaire afin d'accroître son autonomie dans les différents milieux de vie

VALEURS

- ▶ Autonomie (autonomie de décision et autonomie d'exécution)
- ▶ Pragmatisme (retombées utiles et fonctionnelles)
- ▶ Qualité de vie (amélioration ou maintien)
- ▶ Valorisation du rôle social (sentiment d'appartenance)
- ▶ Respect de l'intégrité et de la globalité de la personne
- ▶ Valorisation de l'élève comme apprenant

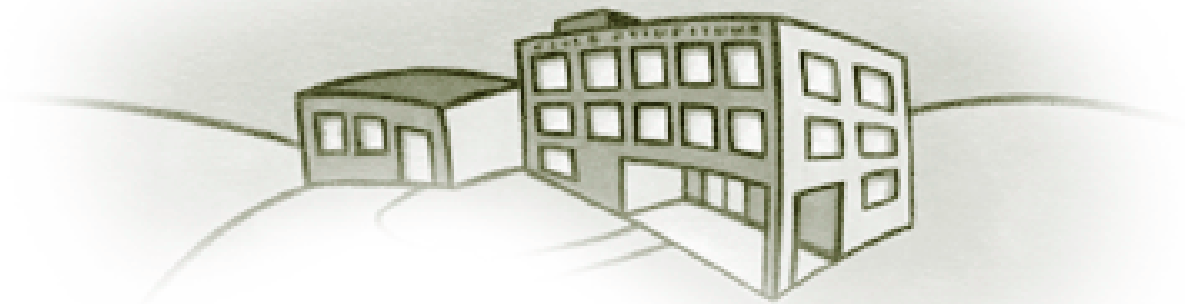
PRINCIPES DIRECTEURS

- ▶ Cheminement progressif et individualisé
- ▶ Réponse aux besoins des élèves en matière d'éducation, de bien-être et de soins
- ▶ Participation des divers partenaires de la communauté éducative
- ▶ Mise en application des principes fondamentaux de l'action éducative
- ▶ Prise en compte de toutes les dimensions de l'élève
- ▶ Prise en compte de l'âge chronologique de l'élève

ANNEXE II (suite)

SPHÈRES D'INTERVENTION ET COMPÉTENCES

MOTRICITÉ	AFFECTIVITÉ	SOCIALISATION	COMMUNICATION	CONNAISSANCE	VIE COMMUNAUTAIRE
Compétence 1 Agir efficacement sur le plan sensoriel et moteur dans différents contextes	Compétence 2 Savoir montrer adéquatement ses émotions	Compétence 3 Interagir de façon harmonieuse avec les autres	Compétence 4 Communiquer efficacement avec son entourage	Compétence 5 Construire sa connaissance du monde	Compétence 6 Participer à la vie communautaire
Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none"> ▶ Manifester de l'intérêt à utiliser ses sens et à faire des actions ▶ Exécuter des actions faisant appel à la motricité fine et à la motricité globale de façon intentionnelle ▶ Adapter ses actions aux exigences de l'environnement 	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none"> ▶ Manifester à sa manière des émotions et des besoins ▶ Manifester adéquatement des émotions et des besoins ▶ Manifester sa motivation à agir 	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none"> ▶ Entrer en contact avec différentes personnes ▶ Manifester de l'intérêt pour la vie de groupe ▶ Suivre les règles de conduite en groupe 	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none"> ▶ Vouloir communiquer ▶ Comprendre des messages ▶ Produire des messages 	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none"> ▶ Réagir aux stimulations de son environnement ▶ Agir sur son environnement ▶ Apprendre à comprendre son environnement ▶ Appliquer différentes connaissances de façon fonctionnelle 	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none"> ▶ Participer à des activités de loisirs ▶ Participer à l'exécution de différentes tâches liées à la vie dans le milieu familial ▶ Démontrer des habiletés et des attitudes relatives au travail



Bibliographie

- BAUDENNE, B. *La démarche « Snoezelen » : démarche d'accompagnement des personnes polyhandicapées*, document remis aux participants lors d'une formation, Québec, mars 2000.
- BRUNET, S. et A.-M. COUTURE. *Retards de développement et intégration sensorielle : un processus thérapeutique interactif et holistique*, janvier 2000.
- CENTRE QUÉBÉCOIS DE COMMUNICATION NON ORALE. *Guide d'intervention en communication non orale*, 1995.
- CONSEIL DE LA SANTÉ ET DU BIEN-ÊTRE. *La participation comme stratégie de renouvellement du développement social*, Québec, 1997, 119 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1992.
- CORCORAN, James R. « Affect Abilities training : a competency base method for counselling persons with mental retardation », *Journal of Corder Education*, juin 1982, p. 301-311.
- DE CHAMPLAIN, L. et autres. *Pour une démarche d'évaluation adaptée*, Développement coopératif des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches, 1995.
- DESROSIERS, Francine P. *Polyhandicap et réadaptation : compréhension des besoins et principes d'intervention*, Montréal, Behaviora, 1998, 17 p.
- DESROSIERS, Francine P. *Polyhandicap et réadaptation : guide à l'intention des parents et des intervenants*, Montréal, Behaviora, 1998, 157 p.
- FOUGEYROLLAS, P. et autres. *La classification du processus de production du handicap*, RIPPH, 1996.
- FOUGEYROLLAS, P. et autres. *Classification québécoise : processus de production du handicap*, RIPPH/SCCIDIH, 1998.
- FRÖHLICH, Andréas. Conférence au colloque I.Q.D.I., novembre 1997.
- FRÖHLICH, Andréas. *La stimulation basale : le Concept*, Luzerne, Éditions SZH/SPC, 2000.
- INHELDER Bärbel. *Le Diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1963.
- I.Q.D.M. *Codex du perfectionnement des intervenants en adaptation scolaire portant sur les modèles de distribution de services et techniques d'interventions auprès des élèves présentant des retards très sévères de développement*, Montréal, 1988.
- JEGARD, S. et autres. *Programme d'éducation pour enfants multi-handicapés*, Institut canadien pour la déficience mentale, 1980.
- KNIEPS, Linda J. et autres. « Affective expressions of Toddlers with and without Down Syndrome in a social referencing context », *American Journal on Mental Retardation*, vol. 99, no 3, 1994, p. 301-312.
- L'ABBÉ, Y. et D. MORIN. *Comportements agressifs et retard mental : compréhension et intervention*, Eastman, Behaviora, 1999, 622 p.
- LANGEVIN, Jacques. *Laboratoire Défi apprentissage; accessibilité à l'autonomie sociale : prototypes*, Montréal, Université de Montréal, 1991.
- LANGEVIN, Jacques. « Vers un modèle optimal d'apprentissage pour les élèves déficients intellectuels », *Apprentissage et Socialisation*, vol. 9, no 3, septembre 1986.
- LAVAL, Virgine. *La psychologie du développement : modèles et méthodes*, Éditions Armand Colin, 2002, 192 p.
- LEMAY, Jacques. *Fondements de l'action éducative auprès des élèves handicapés par une déficience intellectuelle moyenne à sévère*, Québec, 1993.
- LEMAY, Jacques. *Principes fondamentaux de l'action éducative auprès des élèves présentant une déficience intellectuelle profonde et multi-handicapés*, Québec, 2001.

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

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Cadre de référence pour l'élaboration du programme d'éducation individualisé de l'élève qui présente une déficience intellectuelle profonde*, Québec, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions*, Québec, 2000, 20 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide d'intervention pour les enseignants travaillant auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle profonde*, Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 1991.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979, 163 p.

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

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*, Instructions 2000-2001, Québec, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes handicapés*, Québec, 1997, 133 p.

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

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

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Projet de politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire*, Décret 73-90, 24 janvier 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire*, Décret 4-90, 24 janvier 1990.

ROCQUES, S. et autres. *De l'autonomie à la réduction des dépendances*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999, 106 p.

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

STBONGMAN, K. T. « Emotion in mentally retarded people », *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, vol. 10, no 4, 1985, p. 201-213.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, 474 p.

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

