



PROJET « PER-EDISP » : une démarche d'adaptation et de traduction du *Plan d'Etudes Romand* pour les enfants ayant une *Déficience Intellectuelle Sévère* ou un *Polyhandicap*

PLAN D'ETUDES, OBJECTIFS ET OUTIL D'EVALUATION ET DE SUIVI POUR LES ENSEIGNANTS¹

PARTIE I :

Présentation générale du projet « PER-EDISP »

¹ Dans ce document, le masculin est utilisé pour désigner les enseignants et les enseignantes.



SOMMAIRE

PARTIE 1 : Présentation générale du projet « PER-EDISP »

1. Introduction	p.2
2. Caractéristiques, capacités et besoins des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde	p.4
2.1 La motricité : capacités et besoins	p.4
2.2 L'affectivité : capacités et besoins	p.4
2.3 Le fonctionnement intellectuel : capacités et besoins	p.5
2.4 La communication : capacités et besoins	p.5
2.5 La socialisation : capacités et besoins	p.6
2.6 Remarques concernant les soins	p.6
3. Quelques stratégies éducatives	p.6
4. L'évaluation et les outils	p.9
5. Présentation générale du programme éducatif québécois destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde	p.10
5.1 Objectif du programme	p.10
5.2 Programme et compétences	p.11
5.3 Structure du programme	p.11
6. Présentation générale du PER	p.12
6.1 Finalités et objectifs de l'école	p.12
6.2 Structure du plan d'études	p.13
7. Présentation du projet « PER-EDISP »	p.14
7.1 Présentation de l'Outil « PER-EDISP » : généralités	p.14
7.2 Démarche d'utilisation	p.15
7.3 Structure générale	p.17

PARTIE 2 : Les capacités transversales

- A. Développement sensorimoteur**
- B. Affectivité et Socialisation**
- C. Communication**
- D. Comportement et Attitude face à la tâche**

PARTIE 3 : Les domaines disciplinaires

- 1. Corps et Mouvement**
- 2. Art et Perceptions**
- 3. Langage et Communication**
- 4. Mathématiques et Sciences de la Nature**
- 5. Sciences Humaines et Sociales**

PARTIE 4 : La formation générale

- I. MITIC**
- II. Santé et Bien-être**
- III. Choix et Projets personnels**



ANNEXE I : Un modèle d’horaire	(4 pages)
ANNEXE II : Un modèle de projet scolaire individualisé	(9 pages)
ANNEXE III : Un modèle de « carte d’identité »	(2 pages)

1. Introduction

Les enseignants travaillant auprès d’enfants polyhandicapés ou présentant une déficience intellectuelle sévère/profonde disposent de peu de moyens pour orienter la prise en charge scolaire. Souvent, une question centrale se pose : s’agit-t-il d’un accompagnement éducatif, de soins ou d’une véritable scolarité ? S’il est certes important de défendre un droit à la scolarité pour tous les enfants, il est également indispensable de disposer d’outils permettant de guider la prise en charge pédagogique. Ce document désire poser les premiers jalons à la construction d’un programme scolaire pour ces élèves. Il se base sur le PER (Plan d’Etude Romand)² ainsi que le Programme Educatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde du Québec³.

Comme mentionné dans le document québécois, le but ultime de la prise en charge scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle sévère/profonde est **d’accroître leur capacité de participation sociale**. Ce défi est considérable puisque ces enfants sont souvent extrêmement limités dans leur autonomie. Si l’on se réfère au modèle du Processus de Production du Handicap, le concept de « participation sociale » est la résultante de l’interaction entre l’individu et son environnement. Elle est « un échange réciproque entre l’individu et la collectivité qui met en cause, d’une part, la responsabilité collective de permettre à tous de participer activement à la vie en société, et d’autre part, la responsabilité individuelle d’agir en citoyen responsable ». Selon les champs d’intérêt, les capacités et l’âge des élèves, la participation sociale prend différentes formes : pouvoir communiquer avec les autres, établir des relations interpersonnelles, exécuter les tâches demandées, participer à des loisirs ou à des activités scolaires, avoir une vie familiale...

L’école est un milieu de vie essentiel, pour développer cette finalité qu’est la participation sociale. Elle doit permettre à chaque élève d’utiliser ses capacités et d’améliorer ses compétences, en proposant les adaptations nécessaires. En effet, elle a le mandat d’offrir des services éducatifs à tous les jeunes, y compris à ceux qui ont une déficience intellectuelle. L’intervention auprès des jeunes doit être multidimensionnelle si elle veut les préparer à devenir des adultes capables de participer à la vie de la communauté. Même si elle prend une couleur particulière dans le cas des élèves ayant une déficience intellectuelle sévère/profonde, la mission de l’école s’articule, pour eux comme pour l’ensemble des élèves, autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier.

Instruire

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

² CIIP. (2010, 2016). *PER (Plan d’Etudes Romand)*. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/>

³ Gouvernement du Québec. (2011). *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Programme de formation de l’école québécoise*.

Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ProgEducDestineElevesDefIntelProfonde_PFEQ_f.pdf



Socialiser

Agissant comme premier et parfois unique milieu de vie en dehors de la famille, l'école constitue une communauté où les élèves font l'apprentissage du « vivre ensemble ». Elle doit les préparer à prendre part à la vie collective tout en contribuant à prévenir les risques d'exclusion et d'isolement. Elle donne à chacun la possibilité d'acquérir des habiletés et de développer les compétences nécessaires pour assumer un vrai rôle sa famille ou dans la communauté.

Qualifier

Au terme de la scolarité, chaque élève devrait quitter l'école avec une reconnaissance du chemin parcouru dans le développement de ses compétences. Cette reconnaissance des acquis doit mettre en évidence ses forces, ses capacités et permettre ensuite de développer ses compétences dans les différents milieux de vie.

Ainsi, l'enseignant travaillant auprès de ces élèves assume plusieurs rôles, à savoir essentiellement ceux de :

- **«concepteur de programme»**, en proposant des programmes pédagogiques qui visent l'optimisation des habiletés par une grande variété d'approches et d'activités (perception visuelle et auditive, motricité fine et globale, activités sociales, communication...).
- **«médiateur»**, en proposant différents modèles d'apprentissage simples et clairs pour contrebalancer la faiblesse du processus de développement, en étayant la motivation à apprendre et à découvrir, en exerçant une médiation de qualité directe ou indirecte entre l'enfant polyhandicapé et son environnement (pour que l'enfant acquiert du sens, que ses apprentissages soient pertinents), en défendant son droit à l'éducation et à la scolarisation.
- **«partenaire du projet»**, en collaborant avec l'enfant, sa famille et les différents professionnels.
- **«valideur»**, en attestant et en certifiant le chemin parcouru en termes de développement des connaissances et des compétences.

Dans le quotidien de la vie scolaire, l'enseignant se trouve confronté à trois actions essentielles : **soigner, éduquer et enseigner**. En effet, il n'est pas possible de faire un choix et de dissocier les pôles soins, éducation et enseignement. C'est comme si l'on devait, dans l'école traditionnelle, choisir entre enseigner ou éduquer. Tout le monde s'accorde aujourd'hui pour dire que l'école doit remplir les deux missions. A ces deux aspects s'ajoutent ceux des soins - et de la rééducation - pour les enfants polyhandicapés. L'école veillera à s'appuyer sur les valeurs suivantes qui guideront l'action éducative, orienteront le choix des contenus de formation et leur donneront du sens :

- **L'autonomie de l'élève** qui peut être définie comme sa capacité à décider, à satisfaire ses besoins particuliers, ce qui implique une réduction de la dépendance à l'égard des autres. Les intervenants doivent donc croire en la capacité des élèves à augmenter leur autonomie.
- **La qualité de vie de l'élève** qui se construit en lui apprenant à utiliser ses connaissances, ses habiletés et ses stratégies pour satisfaire ses besoins, prendre des décisions et les faire respecter. L'enfant peut alors parvenir à réaliser des activités et s'épanouir, l'école contribuant à sa qualité de vie physique, mentale et sociale.
- **La valorisation de l'élève comme apprenant** qui consiste à amener l'élève à avoir le sentiment d'être capable d'agir et de réussir. C'est en effet par ses actions et ses réussites qu'il pourra se valoriser à ses propres yeux ainsi qu'aux yeux des autres.



2. Caractéristiques, capacités et besoins des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde ⁴

Selon l'AAMR⁵, la personne ayant un retard mental a un fonctionnement intellectuel et adaptatif situé significativement sous la moyenne de la population en général. De plus, les difficultés doivent se manifester avant 18 ans. Le fonctionnement intellectuel est la capacité à donner un sens aux choses qui nous entourent, à comprendre, apprendre et s'adapter aux situations nouvelles.

Le retard dans cet aspect du développement se mesure par un test standardisé dont les résultats se traduisent par un quotient intellectuel. La mesure du comportement adaptatif permet d'établir le profil de fonctionnement de la personne, soit ses capacités et ses incapacités, dans trois grands domaines : conceptuel, social et pratique.

Les personnes ayant une déficience intellectuelle forment un groupe hétérogène dont les capacités et les besoins varient selon l'ampleur du retard mental, l'âge chronologique ou les difficultés particulières. Les enseignants doivent privilégier une approche pédagogique personnalisée, adaptée au rythme et aux processus mentaux de chaque élève.

2.1 La motricité : capacités et besoins

Les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde sont capables de pointer des objets ou des personnes, de manipuler des objets, de réagir à divers stimuli visuels, tactiles, auditifs, olfactifs ou kinesthésiques, de se déplacer, de coordonner des actions et d'imiter des actions motrices. Cependant, des troubles spécifiques sont fréquemment observés et se traduisent par des limitations motrices plus importantes, par des déficiences sensorielles ou par une santé physique précaire qui limite le développement. Pour augmenter leurs capacités et accomplir les activités essentielles au maintien de la vie, ces élèves ont besoin d'un enseignement personnalisé, d'une organisation spécifique de l'environnement et du soutien d'un adulte. Parfois, des soins thérapeutiques spécifiques sont nécessaires.

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

Enseignement individualisé et interventions soutenues

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

Exercices et soins thérapeutiques

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

Organisation de l'environnement

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

Soutien d'un adulte

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

2.2 L'affectivité : capacités et besoins

Sur le plan de l'affectivité, ces élèves présentent des besoins, des émotions et des motivations qui leur sont propres. Ils vivent des stress émotionnels particulièrement importants à cause du peu de maîtrise qu'ils ont sur leur vie et du fait qu'ils sont souvent en situation d'échec par rapport aux attentes de l'entourage. Trop souvent, les adultes oublient de vérifier l'incidence émotionnelle et motivationnelle de leurs décisions sur eux. Ces élèves ont aussi une vie affective et sexuelle. Ils ressentent des émotions et des pulsions, qu'ils extériorisent souvent de façon inappropriée. Le milieu réagit habituellement en mettant l'accent sur la maîtrise du comportement sans chercher à comprendre l'affect qui est à sa source.

⁴ Les informations présentées dans les chapitres 2 à 5 sont issues du document : Gouvernement du Québec. (2011). *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Programme de formation de l'école québécoise.*

Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ProgEducDestineElevesDefintelProfonde_PFEQ_f.pdf
C'est notamment le cas de tous les encadrés présentés (en orange).

⁵ Association Américaine sur le Retard Mental



Des difficultés perceptuelles, des attitudes et des réactions inopportunes des proches ainsi que des interventions visant uniquement à éliminer les comportements sociaux inappropriés peuvent ralentir le développement affectif de ces jeunes.

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

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

Enseignement individualisé et interventions soutenues

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

Organisation de l'environnement

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

2.3 Le fonctionnement intellectuel : capacités et besoins

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

Enseignement individualisé et interventions soutenues

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

Organisation de l'environnement

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

Soutien d'un adulte

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

Les déficits de fonctionnement se manifestent à des degrés variables selon la sévérité de l'atteinte dans les divers domaines du développement, dont le domaine cognitif. L'évaluation du développement cognitif de ces élèves les situe à la période qui correspond principalement à l'intelligence sensorimotrice. Celle-ci peut être définie comme « une intelligence pratique liée à l'action ». En effet, ce sont les actions qui permettent à l'élève de construire et de structurer progressivement le réel. D'autres caractéristiques cognitives spécifiques peuvent être notées, notamment sur le plan de l'attention, de la mémoire et de la régulation.

Peu à peu, l'enfant acquiert la notion de permanence de l'objet ainsi qu'une certaine conception de l'espace et du temps. Il établit des liens de causalité. Il commence à imiter

des actions motrices et à raisonner en action. Toutefois, la présence de déficits associés chez certains élèves limite leurs possibilités d'interaction avec l'environnement. Habituellement, les élèves se situent à l'un des six stades du développement de l'intelligence sensorimotrice. Parfois, il est possible qu'ils aient à apprendre des conduites relevant de deux stades, par exemple transférer un objet d'une main à l'autre et placer de petits objets dans un contenant. Bien que la majorité d'entre eux se situent au niveau de l'intelligence sensorimotrice, certains, parmi les plus âgés et sans troubles associés, peuvent présenter des comportements allant au-delà si des interventions soutenues et variées sont proposées.

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

2.4 La communication : capacités et besoins

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



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

Enseignement individualisé et interventions soutenues

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

Organisation de l'environnement

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

Avec leur intelligence sensorimotrice, ils sont capables de produire ou d'imiter des sons, des mots et des gestes. Ils peuvent également comprendre des messages verbaux simples et prendre leur tour de rôle dans l'échange communicatif.

Ces capacités sont essentielles pour communiquer efficacement avec les autres. Le développement des capacités communicatives chez ces élèves est facilité si leur entourage multiplie les occasions de la vie quotidienne pour échanger avec eux et leur donne la possibilité d'utiliser des moyens efficaces de communication.

2.5 La socialisation : capacités et besoins

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

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

Enseignement individualisé et interventions soutenues

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

2.6 Remarques concernant les soins

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

3. Quelques stratégies éducatives

L'enseignant doit planifier et organiser les situations d'apprentissage et d'évaluation. Les services liés au bien-être permettent de rendre l'élève plus réceptif aux apprentissages et à son environnement en le plaçant dans les meilleures conditions possibles. En effet, souvent, les problèmes en matière de santé et de bien-être sont nombreux. Plusieurs élèves présentent des limitations motrices importantes, des déficiences sensorielles et une santé physique ou mentale précaire. L'école doit y être sensible et les intervenants cherchent à adapter l'environnement.



C'est la raison pour laquelle l'enfant doit pouvoir profiter de toutes les occasions offertes pour bouger, son confort et sa sécurité étant assurés. Différentes stratégies peuvent être citées :

Utiliser des contextes d'apprentissage significatifs <ul style="list-style-type: none">• Proposer des tâches ayant des retombées utiles et fonctionnelles• Tenir compte des domaines d'intérêt de l'élève• Exploiter les activités de la vie quotidienne• Fournir à l'élève des indices favorisant le rappel des connaissances antérieures• Informer l'élève des résultats attendus	Consolider les apprentissages <ul style="list-style-type: none">• Proposer des occasions de mise en pratique• Diminuer l'accompagnement au profit d'une plus grande prise en charge de l'apprentissage par l'élève• Utiliser des indices similaires d'une situation à l'autre• Utiliser des situations similaires
Moduler la complexité des tâches <ul style="list-style-type: none">• Départager l'information essentielle de l'information accessoire• Mettre en évidence les indices pertinents pour la tâche• Organiser la tâche de manière séquentielle• Aider l'élève à établir des liens entre les étapes de la tâche• Réduire les obstacles physiques à la réalisation de la tâche• Réduire la longueur ou la durée de la tâche	Privilégier le circuit visuel <ul style="list-style-type: none">• Amplifier les indices pertinents• Mettre en évidence l'information importante• Aménager la classe de manière à faciliter la prise d'informations par l'élève lors des activités• Se placer de manière à faciliter le contact visuel avec l'élève
Attirer et maintenir l'attention <ul style="list-style-type: none">• Utiliser un matériel motivant et attrayant• Éliminer, en totalité ou en partie, les stimuli non pertinents• Utiliser des mots signaux et des gestes• Placer l'élève de façon à favoriser le contact visuel avec l'intervenant	Faciliter le transfert des apprentissages <ul style="list-style-type: none">• Varier les éléments d'un contexte d'apprentissage• Varier et multiplier les occasions de mise en pratique à l'école• Faire une démonstration• Guider l'élève physiquement• Guider l'élève verbalement• Estomper la guidance• Préciser ou rappeler l'objectif de l'activité• Organiser l'activité ou inciter l'élève à la planifier• Renforcer l'élève dans ses réussites• Être attentif aux demandes de l'élève et y répondre
Soutenir la motivation <ul style="list-style-type: none">• Souligner les progrès et les réussites• Féliciter l'élève pour ses efforts• Encourager constamment l'élève par des rétroactions ou des récompenses	

• **Utiliser des contextes d'apprentissage significatifs** se concrétise lorsque les activités correspondent à un contexte réel, qu'elles peuvent être réutilisées dans diverses situations et qu'elles ont du sens car ces élèves sont généralement peu motivés ou font preuve d'une motivation spécifique. Le recours à des contextes d'apprentissage significatifs, faisant appel à des connaissances antérieures, est indispensable pour soutenir la motivation. L'enseignant doit choisir des situations qui correspondent aux centres d'intérêt des élèves et qui ont des retombées utiles et fonctionnelles. L'exploitation des activités de la vie quotidienne fournit de nombreuses occasions de rendre l'apprentissage significatif.

• **Moduler la complexité des tâches** consiste à les ajuster aux conditions du moment ou aux caractéristiques d'un élève pour l'aider à atteindre son but, ce qui met l'objet d'apprentissage à sa portée. Les personnes ayant une déficience intellectuelle profonde parviennent difficilement à traiter l'information car elles repèrent moins bien les indices. Elles prennent plus de temps pour encoder l'information et le font avec moins de précision. De plus, certains élèves éprouvent des difficultés sur le plan de la motricité, ce qui augmente le degré de complexité de certaines tâches. Les professionnels doivent mettre en évidence l'information essentielle de celle qui est accessoire. Ils peuvent organiser la tâche en présentant les étapes de manière séquentielle et en mettant en évidence les liens entre chaque étape. Ils peuvent réduire les obstacles physiques, diminuer la longueur et la quantité de travail demandé. Toutefois, moduler la complexité de la tâche ne veut pas dire qu'il faut la dénaturer jusqu'à un point où l'élève ne pourrait être fonctionnel dans un contexte habituel d'utilisation.

• **Attirer et maintenir l'attention** permet de traiter et de gérer l'information. L'élève ayant une déficience intellectuelle profonde présente des difficultés d'attention : il est vite distrait et fixe difficilement son attention.



L'effort cognitif qu'exige une attention soutenue représente un vrai défi. Les professionnels doivent choisir du matériel signifiant et une présentation attrayante, supprimer les stimuli indésirables, employer des expressions telles que « Attention! », « Prêts ? », changer de ton, accélérer ou ralentir le débit de parole ou encore ajouter de l'intensité au message verbal par l'expression ou les gestes. Ils doivent s'assurer que la position de l'élève lui permet d'établir et de maintenir le contact visuel avec l'objet, le matériel ou l'intervenant.

- **Soutenir la motivation** car celle-ci se construit à partir d'expériences, de réussites et d'échecs vécus. Pour ces élèves, la motivation est en grande partie extrinsèque et se traduira par l'engagement, la participation et la persévérance de l'élève dans l'accomplissement d'une tâche. Elle sera en grande partie tributaire de l'habileté de l'enseignant à reconnaître le moindre progrès accompli. La réussite est le meilleur agent de renforcement et l'élève a besoin que lui soient confirmés ses succès et ses progrès. Des rétroactions qui permettent de confirmer à l'élève l'exactitude d'une réponse, de l'encourager et de le féliciter doivent faire partie intégrante de l'acte d'enseignement (encouragement verbal, clin d'œil, sourire...).

- **Consolider les apprentissages** afin qu'ils puissent être facilement réutilisés car ces élèves ont des difficultés à emmagasiner l'information. L'exercice répété d'une habileté est donc essentiel à sa consolidation et à son maintien. À chaque répétition, l'élève doit être invité à exercer un contrôle conscient sur ce qu'il fait pour apprendre. L'enseignant doit proposer de multiples occasions d'entraîner des habiletés spécifiques afin qu'elles puissent être bien maîtrisées et se transformer en automatismes qui soutiennent le développement des compétences. Il multipliera ainsi les contextes de mise en œuvre des connaissances. De plus, il s'agit d'utiliser des stimuli stables : des photos, des pictogrammes et des images qui peuvent servir à rappeler ce qui a déjà été fait ou appris.

- **Privilégier le circuit sensoriel (notamment visuel)** car, c'est d'abord par les sens que passe la connaissance. Les récepteurs sensoriels peuvent être visuels, auditifs, olfactifs, kinesthésiques ou tactiles et ils permettent d'établir un premier contact avec les éléments de la situation d'apprentissage à partir desquels l'élève pourra donner un sens et apprécier l'intérêt. Plus le déficit intellectuel est important, plus il aura tendance à s'en remettre aux différents récepteurs sensoriels comme source d'information. Sentir les objets, les porter à sa bouche, les toucher, les regarder et les frapper sont autant de façons d'explorer l'environnement et d'entrer en relation avec lui. Bien qu'il soit souhaitable que tous les sens soient mis à contribution, certains sont sollicités plus que d'autres. L'élève ayant une déficience intellectuelle profonde est habituellement porté à utiliser davantage le circuit visuel pour entrer en relation avec son environnement. Pour ces raisons, l'enseignant doit amplifier ou mettre en évidence les indices pertinents en utilisant les contrastes entre la figure et le fond, le grossissement ou l'agrandissement. Il peut également exagérer les mouvements et les mimiques au cours de démonstrations ou encore adapter l'aménagement de la classe (placer des pictogrammes dans le champ visuel de l'élève).

- **Faciliter le transfert des apprentissages**, c'est-à-dire développer la capacité à utiliser une habileté dans différentes situations. Le transfert n'est pas une simple application et fait appel aux capacités d'ajustement ou d'adaptation. Plusieurs stratégies peuvent être utilisées : éviter les distractions, préciser les buts, mettre à disposition des moyens concrets de réaliser la tâche, moduler la difficulté en fonction du succès, laisser de plus en plus de responsabilités à l'enfant pour réaliser la tâche et l'encourager dans ses efforts et ses réussites. Les élèves dont l'intelligence se situe au niveau sensorimoteur s'ajustent en agissant sur les objets avec le soutien de l'adulte ou d'un camarade. Ainsi, l'aide apportée doit être interactive et peut prendre la forme de guidance directe, d'attention conjointe, de demandes verbales ou gestuelles, de tours de rôles ou de réponses aux demandes d'aide. Avec le soutien, l'élève est amené à réfléchir en action et à s'ajuster à la situation.



À mesure qu'il est plus habile et qu'il fait preuve de plus d'initiatives dans l'exécution d'une tâche, le rôle de guide de l'enseignant s'atténue.

4. L'évaluation et les outils

Les enseignants peuvent recueillir des informations pour adapter leur intervention pédagogique à partir d'activités de la vie quotidienne, de jeux ou d'autres activités structurées. Cela leur permet également de porter un jugement sur le degré de développement de chaque compétence. **Les fonctions de l'évaluation sont l'aide à l'apprentissage** (permettre à l'enseignant de vérifier où se situent les élèves par rapport aux apprentissages prévus et si son intervention pédagogique produit les effets escomptés, afin d'ajuster sa démarche pédagogique) **et la reconnaissance des compétences** (permettre de rendre compte du degré de développement des compétences en dressant le bilan des acquis).

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

L'enseignant peut utiliser trois types d'outils :

- **Outils de prise d'information :**

a) *La grille d'observation* : permet de relever les particularités d'une action, d'une production ou d'un processus à partir d'une liste d'éléments à observer et selon un mode d'enregistrement de ces derniers. Elle permet également de consigner des informations sur les comportements de l'élève dans diverses situations.

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

- **Outils de consignation de l'information :**

a) *Le journal de bord* est un document dans lequel l'enseignant note chaque jour des observations sur un ou plusieurs élèves ainsi que des données sur des activités et leur contexte. Il sert à inscrire toute information jugée pertinente.

b) *Le dossier anecdotique* comporte une brève description des faits observés dans une situation spécifique. Leur enregistrement permet d'analyser plus objectivement la situation ou la difficulté de l'élève.

c) *Le portfolio ou « dossier d'apprentissage »* est un recueil des productions qui rend compte de l'évolution des compétences. Il est composé en ajoutant régulièrement des réalisations, des commentaires sur les efforts et les progrès. Il permet de conserver des traces des productions et de la progression de l'élève et favorise les échanges avec les parents.

- **Outils d'interprétation de l'information :**

Il s'agit du cadre de référence utilisé pour l'évaluation des apprentissages, comme par exemple, des échelles de niveaux de compétence qui servent à interpréter l'information. Il s'agit d'un outil de référence pour les enseignants pour porter un jugement sur le niveau de développement des compétences des élèves et pouvoir ensuite le communiquer. Ces échelles proposent des indicateurs qui permettent de baliser le jugement qui doit être porté sur le développement des compétences.



Pour chacune d'entre elles, une échelle à quatre niveaux a été élaborée dans le programme québécois et permet de les évaluer. Ainsi, les compétences transversales présentées ci-après disposent chacune d'une échelle d'évaluation. De plus, chacun des niveaux présente un portrait global de l'élève et non une liste d'éléments à vérifier individuellement. Les niveaux ont un caractère inclusif. Un aspect de la compétence qui est jugé acquis à un niveau donné est implicite dans les descriptions des niveaux supérieurs.

NIVEAU	COMPÉTENCE	JUGEMENT GLOBAL
4	COMPÉTENCE ASSURÉE	Qui est évident/mobilise l'ensemble des éléments observables
3	COMPÉTENCE INTERMÉDIAIRE	Qui est assez bon/mobilise la plupart des éléments observables
2	COMPÉTENCE MODÉRÉE	Qui est assez faible/mobilise quelques éléments observables
1	COMPÉTENCE ÉMERGENTE	Qui émerge/mobilise très peu d'éléments observables



Au Québec, ces échelles sont les références officielles sur lesquelles doit être fondé le jugement posé sur le niveau de développement des compétences de l'élève. Ce bilan se fera à des moments déterminés, en lien avec l'âge et les périodes charnières de la vie scolaire : les premières années (de 5 ans à 8 ans) ; le passage au secondaire à 12 ans ; l'adolescence à 15 ans ; la planification de la transition vers la vie adulte à 18 ans et la fin de la scolarisation et le passage à la vie d'adulte à 21 ans.

L'évaluation est finalement communiquée aux différents partenaires concernés. Voici quelques formes envisageables :

a) *Bulletin scolaire et reconnaissance des compétences* qui permet de communiquer officiellement avec les parents et d'indiquer la progression (bilan des acquis au regard des attentes du programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde, document officiel québécois).

b) *Autres outils* à mettre en place selon les caractéristiques des élèves : agenda scolaire, carnet, rencontres, appels téléphoniques, etc. Ces échanges entre les enseignants et les parents aident à mieux comprendre certaines situations vécues par l'élève, tant à la maison qu'à l'école. Ils permettent aux enseignants d'adapter leurs interventions et aux parents de mettre à profit les apprentissages de leurs enfants.

5. Présentation générale du programme éducatif québécois destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde

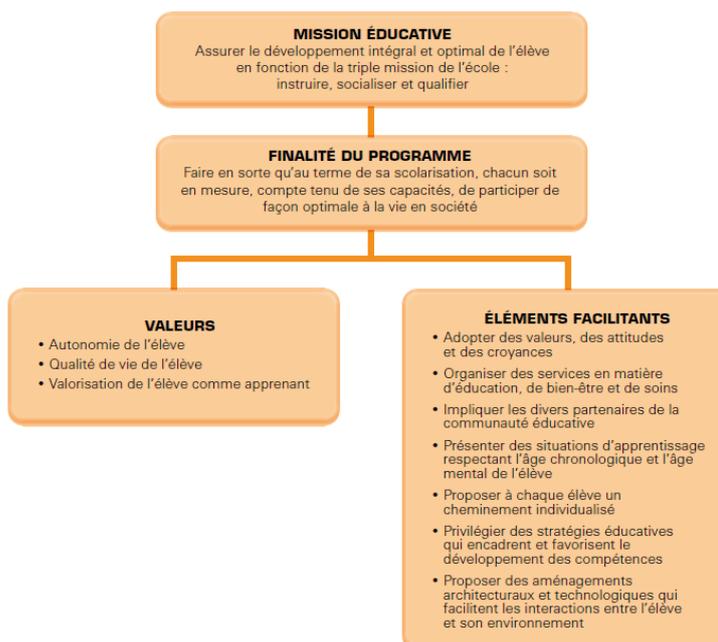
5.1 Objectif du programme

Le programme s'adresse à des élèves de 4 à 21 ans ayant une déficience intellectuelle profonde et vise à développer des compétences leur permettant de prendre part aux activités réalisées dans leur famille, à l'école ou dans la communauté et à en tirer profit. Comme mentionné auparavant, il ambitionne une plus grande participation sociale.



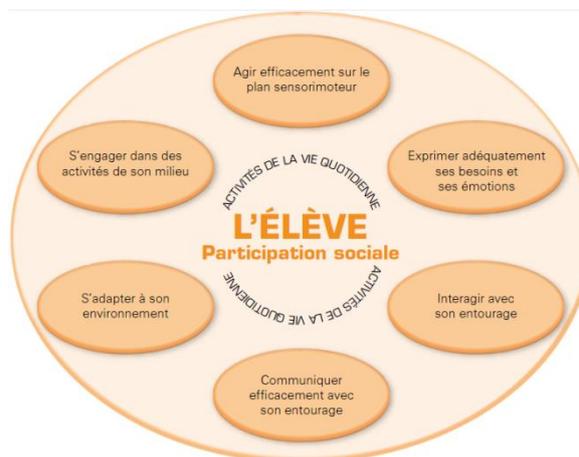
5.2 Programme et compétences

Le programme « par compétences » est conçu en fonction des caractéristiques et des besoins des élèves. Pour l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde, être compétent **signifie être capable d'utiliser des ressources pertinentes** (connaissances, habiletés, attitudes, objets, documents ou personnes) **pour faire face efficacement à des situations semblables**. Les ressources sont une composante nécessaire, mais non suffisante, de la compétence. Le seul fait de disposer de ressources ne rend pas nécessairement l'élève compétent, encore faut-il qu'il sache choisir celles qui conviennent et qu'il les utilise. Dans le concept de compétence, il y a également l'idée d'ajustement puisque l'élève doit adapter ses actions et choisir ses ressources en fonction des éléments de la situation. Ces adaptations nécessitent un niveau de réflexion et se réalisent dans l'action avec divers soutiens. Ainsi, en agissant et en interagissant avec les personnes ou les objets, l'élève acquiert ou améliore ses connaissances. Il apprend à donner un sens à son environnement physique et humain. Il est conscient que ses actions ont un effet et construit peu à peu de nouvelles représentations. Les connaissances ainsi assimilées deviennent des ressources internes sur lesquelles il peut s'appuyer.



5.3 Structure du programme

Le programme s'articule autour de **six compétences transversales** qui se développent ou s'exercent dans les contextes de la vie quotidienne de l'élève, soit au moment d'activités structurées, de jeux et d'activités libres se déroulant dans divers lieux tels que l'école, la classe, la cour de récréation. Chaque compétence est ensuite décrite en cinq rubriques.





Voici brièvement la structure du programme, en fonction des six compétences retenues :

COMPÉTENCES					
MOTRICITÉ	AFFECTIVITÉ	SOCIALISATION	COMMUNICATION	CONNAISSANCE	VIE COMMUNAUTAIRE
Agir efficacement sur le plan sensorimoteur	Exprimer adéquatement ses besoins et ses émotions	Interagir avec son entourage	Communiquer efficacement avec son entourage	S'adapter à son environnement	S'engager dans des activités de son milieu
Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none"> • Manifester de l'intérêt pour l'exploitation de ses capacités sensorielles et motrices • Adapter ses actions aux contraintes de la tâche ou de l'environnement • Exécuter de façon intentionnelle des actions faisant appel à la motricité fine et à la motricité globale 	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître ses besoins et ses émotions • Se différencier des autres • Ajuster l'expression de ses besoins et de ses émotions 	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none"> • Entrer en relation avec différentes personnes • Suivre les règles de la vie de groupe • Manifester de l'intérêt pour la vie de groupe 	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none"> • Vouloir communiquer • Produire des messages • Comprendre des messages 	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none"> • Explorer son environnement • Recourir à différents éléments de son environnement pour agir • Ajuster ses actions 	Composantes de la compétence <ul style="list-style-type: none"> • Effectuer des choix parmi certaines activités • Exécuter différentes tâches • S'ajuster aux exigences de l'activité

6. Présentation générale du PER ⁶

Les cantons suisses ont réalisé un Plan d'Etudes Romand (PER), commun, couvrant toute la scolarité obligatoire. Sa concrétisation découle de l'*Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS)*. Il constitue un repère utile pour les partenaires de l'école, en particulier pour les parents qui peuvent ainsi être informés sur le projet de formation et sur le déroulement de la scolarité de leurs enfants.

Le PER est un curriculum qui définit ce que les élèves doivent apprendre et il constitue une référence permettant aux professionnels de l'enseignement :

- de situer leur travail dans le cadre du projet global de formation de l'élève ;
- de situer la place et le rôle de leur-s discipline-s dans ce projet global ;
- de visualiser les contenus d'apprentissage ;
- d'organiser leur enseignement ;
- de disposer des attentes fondamentales comme aide à la régulation des apprentissages.

6.1 Finalités et objectifs de l'école

L'école assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches **d'éducation et d'instruction** permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie. Comme nous l'avons relevé auparavant, nous n'oublierons pas d'y ajouter les soins ou la réhabilitation, pour les élèves auxquels s'adresse le présent document.

Elle assume des missions d'instruction et de transmission culturelle **auprès de tous les élèves**. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale.

⁶ Les informations présentées dans le chapitre 6 sont issues du document : CIIP. (2010, 2016). *PER (Plan d'Etudes Romand)*. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/>



Elle contribue au développement **d'une culture de la langue** (lecture, écriture, compréhension, expression, patrimoine littéraire, capacités de communication, dimensions culturelles de la langue...) ; **d'une culture mathématique** impliquant la maîtrise des concepts et des démarches mathématiques de base ; **d'une culture scientifique** (compréhension de son environnement humain, social et politique) ; **d'une culture artistique** (perception, expression, pratique de techniques variées et d'instruments, sensibilisation au patrimoine artistique...) ; **de connaissances et de comportements assurant l'épanouissement corporel et la préservation de sa propre santé** (développement des capacités motrices et physiques, jeu, expression corporelle, conscience des besoins physiologiques et alimentaires, responsabilité face aux comportements à risques...) et finalement **de connaissances et de comportements de citoyen et d'acteur social**.

Mais l'école assume aussi des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales en assurant la promotion **du respect** des règles de la vie en communauté ; **de la correction des inégalités** de chance et de réussite ; **de l'intégration** dans la prise en compte des différences ; **du développement de la personnalité équilibrée de l'élève**, de sa créativité et de son sens esthétique ; **du développement du sens de la responsabilité** à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération ; **du développement de la faculté de discernement** et d'indépendance de jugement.

Finalement, l'école assure l'acquisition et le développement de compétences et de capacités générales. Elle entraîne les élèves à la réflexion, la collaboration, la communication, la démarche critique et la pensée créatrice.

6.2 Structure du plan d'études

Le PER est organisé selon trois entrées : les **cinq Domaines Disciplinaires**, les **Capacités Transversales** et la **Formation Générale**.

LES DOMAINES DISCIPLINAIRES

Les 5 *Domaines Disciplinaires* recouvrent l'ensemble des disciplines scolaires. Chaque domaine est pluridisciplinaire et implique des interactions entre les disciplines qui le constituent. Des liens existent aussi entre les domaines.

LES CAPACITÉS TRANSVERSALES

Les *Capacités Transversales* permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages. Elles ont également des incidences sur l'organisation du travail de la classe, la réalisation d'activités ou la gestion de l'enseignement. Elles ne sont pas enseignées pour elles-mêmes ; elles sont mobilisées au travers de nombreuses situations leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application. Elles sont liées entre elles et sont complémentaires. Elles ne sont pas déclinées en *objectifs d'apprentissages* et ne sont pas évaluables pour elles-mêmes.

Le PER décrit cinq *Capacités Transversales* :

- *Collaboration* ;
- *Communication* ;
- *Stratégies d'apprentissage* ;

DOMAINES + DISCIPLINES	
LANGUES	ARTS
Français →	Activités créatrices et manuelles →
Allemand →	Arts visuels →
Anglais →	Musique →
MATHÉMATIQUES ET SCIENCES DE LA NATURE	CORPS ET MOUVEMENT
Mathématiques →	Éducation physique →
Sciences de la nature →	Éducation nutritionnelle →
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES	SPÉCIFICITÉS CANTONALES
Géographie →	Latin →
Histoire →	Éthique et cultures religieuses →
Citoyenneté →	Économie familiale →
CAPACITÉS TRANSVERSALES	FORMATION GÉNÉRALE
Collaboration →	1 ^{er} cycle →
Communication →	2 ^e cycle →
Stratégies d'apprentissage →	3 ^e cycle →
Pensée créatrice →	
Démarche réflexive →	



- Pensée créatrice ;
- Démarche réflexive.

LA FORMATION GÉNÉRALE

La *Formation Générale* clarifie les apports qui ne relèvent pas seulement des disciplines scolaires et qui font partie du projet de formation de l'élève. Elle se structure en cinq thématiques déclinant différents aspects d'éducation et de transmission de valeurs : *MITIC (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication)* ; *Santé et bien-être* ; *Choix et projets personnels* ; *Vivre ensemble et exercice de la démocratie* et finalement, *Interdépendances* (sociales, économiques, environnementales).



Par exemple, les visées prioritaires de la formation générale au premier cycle sont les suivantes :

- Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels.
- Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne.
- Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable.

7. Présentation générale du projet « PER-EDISP »

Comme nous nous adressons à des professionnels romands, nous désirons respecter le plus fidèlement possible la structure du PER, tout en nous inspirant du programme québécois. Ainsi, nous maintenons les mêmes objectifs et visées que le PER, en apportant quelques nuances adaptées à la population à laquelle nous nous adressons, à savoir les élèves polyhandicapés ou présentant une déficience intellectuelle modérée/profonde. Les classes romandes accueillant parfois une population mixte d'élèves, certains objectifs du présent document peuvent s'adresser à des élèves présentant un niveau de compétences plus élevé (par exemple, une déficience intellectuelle modérée...)

Le présent document comprend sept parties :

- Partie I (p.1-18) : présentation générale du projet « PER-EDISP »
- Partie II : les capacités transversales
- Partie III : les domaines disciplinaires
- Partie IV : la formation générale
- Annexe I : un modèle d'horaire
- Annexe II : un modèle de bilan
- Annexe III : une « carte d'identité »

Les parties II à IV se composent chacune de trois chapitres :

- Tableaux présentant des généralités concernant chaque domaine : visées prioritaires, objectifs généraux et occasions.
- Liens entre le domaine et l'horaire hebdomadaire de la classe (disciplines).
- Objectifs spécifiques, reliés étroitement aux domaines et qui peuvent être poursuivis avec les élèves dans le cadre de leur programme adapté.

Ainsi, le projet « PER-EDISP » se veut à la fois :

- un lien entre les activités effectuées auprès des élèves polyhandicapés ou présentant une déficience intellectuelle modérée/profonde et le PER



- un outil pratique, souple et modifiable, pour les intervenants, permettant d'établir un bilan des acquis et de définir des perspectives de travail.

7.1 Utilisation de l'Outil dans le « PER-EDISP »⁷ : généralités

L'outil du « PER-EDISP » est composé des parties II à IV ainsi que les annexes de ce document. Les « objectifs spécifiques » présentés dans les parties II, III et IV constituent une sorte de « bibliothèque d'objectifs » dans laquelle l'enseignant pourra « puiser » pour constituer un bilan ou le projet scolaire individualisé de l'élève. Les tableaux d'objectifs peuvent être enrichis constamment par la pratique. L'enseignant peut ensuite « glisser » les objectifs qui l'intéressent dans le « modèle de bilan ». Il adaptera ses choix et ses références en fonction des besoins et des possibilités de l'élève auquel il s'adresse.

Les objectifs visés avec cet outil sont les suivants :

- **évaluer le niveau de l'élève** (bilan des acquis) et **les environnements les plus appropriés à son développement**.
- **proposer des perspectives et les partager entre les différents partenaires** (PSI/PEI)
- **définir des priorités et assurer le suivi** (évaluation constante, nouveau bilan des acquis...)

Mais avant d'entrer dans les modes d'utilisation de cet outil, nous souhaitons relever les éléments qui ont retenu notre attention dans sa création :

LE PARTENARIAT

Il est indispensable que les différents partenaires puissent utiliser cet outil. La collaboration entre ces derniers est une composante de base dans le travail avec des enfants en situation de handicap. Les parents, les enseignants ou d'autres professionnels peuvent ainsi proposer leur évaluation dans les grilles d'objectifs du projet pédagogique individualisé.

L'ENFANT DANS SA GLOBALITE

Notre souci de respecter l'enfant dans sa globalité est présent dans cet outil. Le découpage en domaines/disciplines comporte toujours le risque de "morcellement" que nous désirons éviter. Nous avons donc prévu, suite aux objectifs définis par l'enseignant, un espace "observations, remarques et perspectives" laissant la place à une vision plus générale de l'élève. Un chapitre « conclusion », tout à la fin du document, devrait permettre de rassembler les informations et offrir une vision globale de l'enfant.

UN OUTIL SOUPLE ET MODULABLE

Cet outil est souple et modulable. Il peut être adapté à diverses situations. Le choix des objectifs, les conditions environnementales, les partenaires participant à l'évaluation sont à définir selon la situation de l'élève. Souple, cet outil peut être adapté aux élèves en situation de handicap et à la réalité vécue dans les classes.

⁷ Basé sur l'outil « Bilan-Evaluation ERMALLI », créé en 2007 par un groupe d'étudiantes de la HEP, sous la direction d'Anne Rodi, non publié.



7.2 Démarche d'utilisation

Lors de l'utilisation de l'outil, il est important de ***l'adapter aux besoins spécifiques de l'élève***. Le document doit rester ***flexible et modifiable***. Chaque fois que nous utilisons cet outil, nous devons nous demander s'il est bien adéquat à la situation de l'enfant.

A la fin du projet pédagogique individualisé, il est important de pouvoir établir une ***vision globale de l'enfant*** après l'avoir observé et évalué dans les différents domaines.

Carte d'identité

La carte d'identité regroupe toutes les informations pertinentes et utiles de l'enfant pour les enseignants, les remplaçants, les éducateurs (ou autres) et en cas d'urgence.

Horaire

Le programme hebdomadaire individualisé de l'élève mentionne toutes les informations concernant les jours, les heures de présence de l'enfant, les activités mises en place et les horaires des thérapies.

Introduction

L'introduction du bilan scolaire permet en quelques lignes de donner une vision générale de l'élève. On mentionne le diagnostic, les particularités (physiques, sociales, cognitives, etc.), tout ce qui est pertinent pour percevoir l'enfant dans sa globalité ainsi que l'environnement dans lequel il se trouve. La mention du diagnostic n'a pas pour but « d'étiqueter » l'enfant et les observations sont le premier outil de travail des professionnels. Il s'agit toutefois, d'une première balise permettant d'orienter le professionnel.

Choix des domaines de développement

Comme précisé auparavant, différents domaines disciplinaires ont été décrits. L'enseignant est libre de choisir, en fonction de la situation de l'élève et de ses besoins, des heures à disposition, les domaines dans lesquels il intervient. Une grande liberté existe à ce niveau, mais l'enseignant doit garder à l'esprit l'importance de progresser parallèlement dans les différentes sphères de développement.

Choix des objectifs dans les tableaux pour chacun des domaines

L'enseignant dispose d'une « base de données » (bibliothèque d'objectifs) regroupant des objectifs de travail classés par domaines, intitulée « Objectifs spécifiques ». Il peut l'enrichir à tout instant en y glissant les objectifs adaptés à une situation spécifique. Il crée un dossier spécifique à chacun des élèves et puise dans la base de données les objectifs qu'il désire aborder avec l'élève. Le dossier de l'élève peut être modifié tout au long de l'année en ajoutant ou en enlevant des objectifs ou des commentaires. La formulation des objectifs est ajustée en fonction de la situation spécifique de chaque élève et de ses besoins.

Définition d'objectifs prioritaires et autres

Il est laissé le choix à chaque enseignant de définir si un objectif est considéré comme prioritaire ou non. Ensuite, il le classe dans la rubrique qui convient. Il peut aussi décider qu'il n'y a pas d'objectifs prioritaires ou d'autres objectifs dans un domaine précis. Il y a une grande liberté de travail dans l'ensemble du projet scolaire.



Evaluation

Les objectifs sont évalués à plusieurs moments durant l'année. On peut définir les différentes échéances, ainsi que les partenaires participant à l'évaluation : parents, thérapeutes, éducateurs, enseignants... Les partenaires doivent prendre connaissance de la modalité d'évaluation qui se fait par « couleurs ». Il faut définir une légende de couleurs pour le dossier. Aux échéances fixées, chaque partenaire évalue les objectifs observés selon les couleurs données.

Il est possible que tous les objectifs ne soient pas observés par tous les partenaires. Par la suite, les partenaires se rencontrent pour échanger sur l'évaluation et les écarts qui peuvent exister d'un contexte à l'autre.

Perspectives

Au-dessous des tableaux d'objectifs, se trouve une rubrique « observations/ remarques/ perspectives » qui laisse la possibilité d'ajouter des commentaires pertinents ou d'inscrire les perspectives envisageables durant les prochains mois.

Conclusion générale

En fin de dossier, un espace a été prévu pour une conclusion. Dans celle-ci, nous devrions à nouveau percevoir l'enfant dans sa globalité. Elle peut mentionner quelques perspectives-clés, définies par les partenaires pour l'avenir de l'enfant. Elle peut également contenir des informations pour un collègue (lorsqu'il y a un changement de classe) ou autre.... Chacun peut utiliser cette rubrique à sa guise.

7.3 Structure générale

Notre programme se structure de la manière suivante :

LES CAPACITES TRANSVERSALES, LES DOMAINES DISCIPLINAIRES ET LA FORMATION GÉNÉRALE

A. Développement sensorimoteur		A. 1 Agir efficacement sur le plan sensorimoteur
B. Affectivité et socialisation		B. 1 Exprimer adéquatement ses besoins et ses émotions
		B. 2 Interagir avec son entourage
C. Communication		C. 1 Communiquer efficacement avec son entourage
D. Comportement et attitude face à la tâche		D.1 S'adapter à son environnement
		D.2 S'engager dans des activités



	1. CORPS ET MOUVEMENT		1.1 Activités physiques
			1.2 Jeu
			1.3 Alimentation
	2. ART ET PERCEPTIONS		2.1 Activités créatrices manuelles
			2.2 Arts visuels
			2.3 Musique
	3. LANGAGE ET COMMUNICATION		3.1 Français
	4. MATHÉMATIQUES ET SCIENCES DE LA NATURE		4.1 Mathématiques
			4.2 Connaissance de l'environnement
	5. SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES		5.1 Espace
			5.2 Temps

	I. MITIC
	II. SANTE ET BIEN-ETRE
	III. CHOIX ET PROJETS PERSONNELS

