

# **Programme d'éducation préscolaire adapté**

---

**Version de mise à l'essai**



## **Réalisation**

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

## **Conception**

Jean-Louis Tousignant, conseiller pédagogique d'adaptation scolaire  
Commission scolaire Taillon

## **Mise en pages**

Louise Drolet

## **Coordination**

Michel Ouellet  
Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires  
Ministère de l'Éducation

# Table des matières

---

## Première partie : Les orientations générales

1.1. La définition de l'élève handicapé par une déficience intellectuelle moyenne à sévère .....	6
1.2 Des concepts à ne pas confondre : déficience, incapacité et handicap ....	7
1.3 Les caractéristiques et les besoins des enfants .....	10
1.4 Les finalités de l'éducation .....	15
1.5 L'objectif global du programme d'éducation préscolaire adapté .....	15
1.6 Les fondements de l'action éducative auprès des enfants présentant une déficience intellectuelle .....	18

## Deuxième partie : Le contenu du programme d'éducation préscolaire adapté

Présentation .....	36
2.1 Apprendre à se connaître soi-même .....	38
2.2 Apprendre à entrer en relation avec les autres .....	54
2.3 Apprendre à interagir avec l'environnement .....	62

## Troisième partie : L'évaluation

3.1 Les deux démarches d'évaluation .....	78
3.2 L'évaluation formative .....	79
3.3 L'évaluation sommative .....	81

Bibliographie .....	87
---------------------	----

# Remerciements

---

La Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC), du ministère de l'Éducation, tient à remercier les personnes qui ont contribué à la production du présent document :

- |  |   |
|--|---|
| M. Jean-Louis Tousignant,                                      | conseiller pédagogique d'adaptation scolaire à la Commission scolaire Taillon, qui a conçu et rédigé le présent document;   |
| M. Jacques Lemay,  | enseignant à la Commission des écoles catholiques de Québec (CECO), qui a rédigé la partie sur les fondements de l'action éducative auprès des enfants présentant une déficience intellectuelle;  |
| Mme Nicole Lajeunesse,   | éducatrice à la Commission scolaire du Sault-Saint-Louis;   |
| Mme Myriam Mathon,   | orthophoniste à la Commission scolaire du Sault-Saint-Louis;  |
| Mme Lucette Provost,   | psychoéducatrice à la Commission scolaire de Taillon;   |
| M. Jacques Langevin,   | professeur au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal;   |
| Mme Caroline Germain,  | agente de développement à la Commission scolaire Taillon;   |
| M. Robert Doré,  | professeur au Département de l'adaptation scolaire de l'Université du Québec à Montréal.  |
| Un merci<br>aux éducatrices<br>et aux éducatrices spécialisées | de la Commission scolaire du Sault-Saint-Louis pour leur collaboration durant l'année scolaire 1990-1991; des commissions scolaires du Goéland, Mont-Fort, des Chênes et de La Jeune-Lorette qui ont participé à l'expérimentation et à la validation du programme durant l'année scolaire 1992-1993; |
| à Mme Lise Corriveau,  | professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour sa participation à la révision du programme.  |
| Enfin, un merci spécial<br>à Mme Rolande Deblois,              | enseignante à la Commission scolaire de La Jeune-Lorette pour son importante collaboration et son travail exceptionnel,   |
| et aux enfants et parents                                      | qui ont participé à l'expérimentation.  |

# Avant-propos

---

Le présent document a pour but de décrire le programme d'éducation préscolaire, fondé sur celui qui a été établi par le ministre de l'Éducation en 1981 et adapté pour tenir compte des caractéristiques et des besoins des enfants qui présentent une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère, peu importe le type de regroupement : classe ordinaire, classe-ressource, classe spéciale ou école spéciale.

Dans le programme d'éducation préscolaire adapté, on a fait la sélection parmi les objectifs du programme général, des objectifs *essentiels* au développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de chaque enfant. Les enfants qui présentent une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère constituent une population scolaire hétérogène. L'atteinte des objectifs essentiels nécessitera donc une individualisation de la démarche pédagogique. À cet effet, des exemples d'activités sont présentés pour faciliter la compréhension de la démarche d'adaptation appropriée. *Ces activités ne sont nullement prescriptives.*

La présente version de mise à l'essai est d'application facultative dans les commissions scolaires. L'objectif est de recueillir le maximum de commentaires en vue de rédiger une version définitive qui réponde le mieux possible aux besoins des enfants qui présentent une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère ainsi qu'à ceux des éducatrices et des éducateurs.

Le personnel scolaire est invité à faire parvenir ses commentaires sur la présente version à la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation, 1035, rue De La Chevrotière, 9<sup>e</sup> étage, Québec (Québec) G1R 5A5.

# Première partie

Les orientations générales

## 1.1. La définition de l'élève handicapé par une déficience intellectuelle moyenne à sévère

Est un élève handicapé par une déficience intellectuelle moyenne à sévère celui dont l'évaluation des fonctions cognitives, réalisée à l'aide d'examens standardisés administrés par un personnel qualifié, révèle un fonctionnement général nettement inférieur à la moyenne, accompagné de déficiences du comportement adaptatif se manifestant dès le début de la période de croissance.

Cette déficience intellectuelle comporte les caractéristiques suivantes :

- des limitations au plan du développement cognitif restreignant les capacités d'apprentissage au regard de certains objectifs des programmes d'études ordinaires et requérant l'aide d'une pédagogie adaptée ou d'une programmation particulière;
- des capacités fonctionnelles limitées au plan de l'autonomie personnelle et sociale entraînant un besoin d'assistance pour s'organiser dans des activités nouvelles ou d'entraînement à l'autonomie de base;
- des difficultés plus ou moins marquées dans le développement sensoriel et moteur et dans celui de la communication pouvant rendre nécessaire une intervention spécifique dans ces domaines.<sup>1</sup>

---

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire*, Décret 74-90, 24 janvier 1990.

## 1.2 Des concepts à ne pas confondre : déficience, incapacité et handicap

Pour situer l'action éducative auprès des enfants présentant une déficience intellectuelle, il est primordial d'éliminer toute confusion concernant trois concepts de base : la déficience, l'incapacité et le handicap.<sup>1</sup>

Voyons d'abord la succession des événements dans le cas d'une maladie ou d'un trouble :

- Un fait anormal se produit chez la personne. Ce peut être congénital ou acquis. Des circonstances causales (étiologie) amènent des modifications dans la structure ou le fonctionnement du corps : maladie ou trouble de développement (situation intrinsèque).
- Quelqu'un prend conscience de ce fait. En d'autres mots, l'état qui pose un problème est *extériorisé*. La plupart du temps, ce sont les parents ou la personne elle-même qui se rendent compte de la situation et ils consultent un ou une spécialiste qui confirme l'état en question : la déficience.
- Les activités habituelles risquent d'être réduites et l'expérience de la maladie ou du trouble est *objectivée*. Ce sont les incapacités.
- La perception par les autres de l'altération du comportement ou du fonctionnement de la personne peut entraîner un désavantage pour elle. Par exemple, elle peut être marginalisée parce qu'elle ne répond pas aux normes sociales. L'expérience de la maladie ou du trouble est ici «*socialisée*» : il s'agit du handicap.

Voici maintenant les définitions proposées par l'Organisation mondiale de la santé en 1981.

### *La déficience*

«Dans le contexte de l'expérience de la santé, la déficience correspond à toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique.»

---

1. ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps*. Un manuel des classifications des conséquences des maladies traduit par l'Institut national de la santé et de la recherche médicale de France, 1981, 229 p.

La déficience correspond à un écart par rapport à des normes biomédicales ou mentales. Elle doit être évaluée par des personnes qualifiées et selon des normes généralement acceptées. La déficience est donc un état qui pose un problème et qui est «extériorisé», c'est-à-dire confirmé par un diagnostic.

### *L'incapacité*

«Dans le contexte de l'expérience de la santé, une incapacité correspond à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain.»

L'incapacité concerne les activités de la personne, ses compétences et ses comportements. Elle correspond à un écart par rapport à la norme en fait d'action.

Il est possible de réduire et même d'éliminer des incapacités par des orthèses (ex. : verres correcteurs), des prothèses (ex. : membre artificiel), une aide technique (ex. : fauteuil roulant) et par l'aménagement de l'environnement (ex. : aménagement d'un poste de travail, d'une tâche ou d'une activité (enseigner l'heure à l'aide d'un cadran digital plutôt qu'avec un cadran à aiguilles)).

### *Le handicap*

«Dans le contexte de l'expérience de la santé, un handicap est un désavantage social pour un individu donné, résultant d'une déficience ou d'une incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels.»

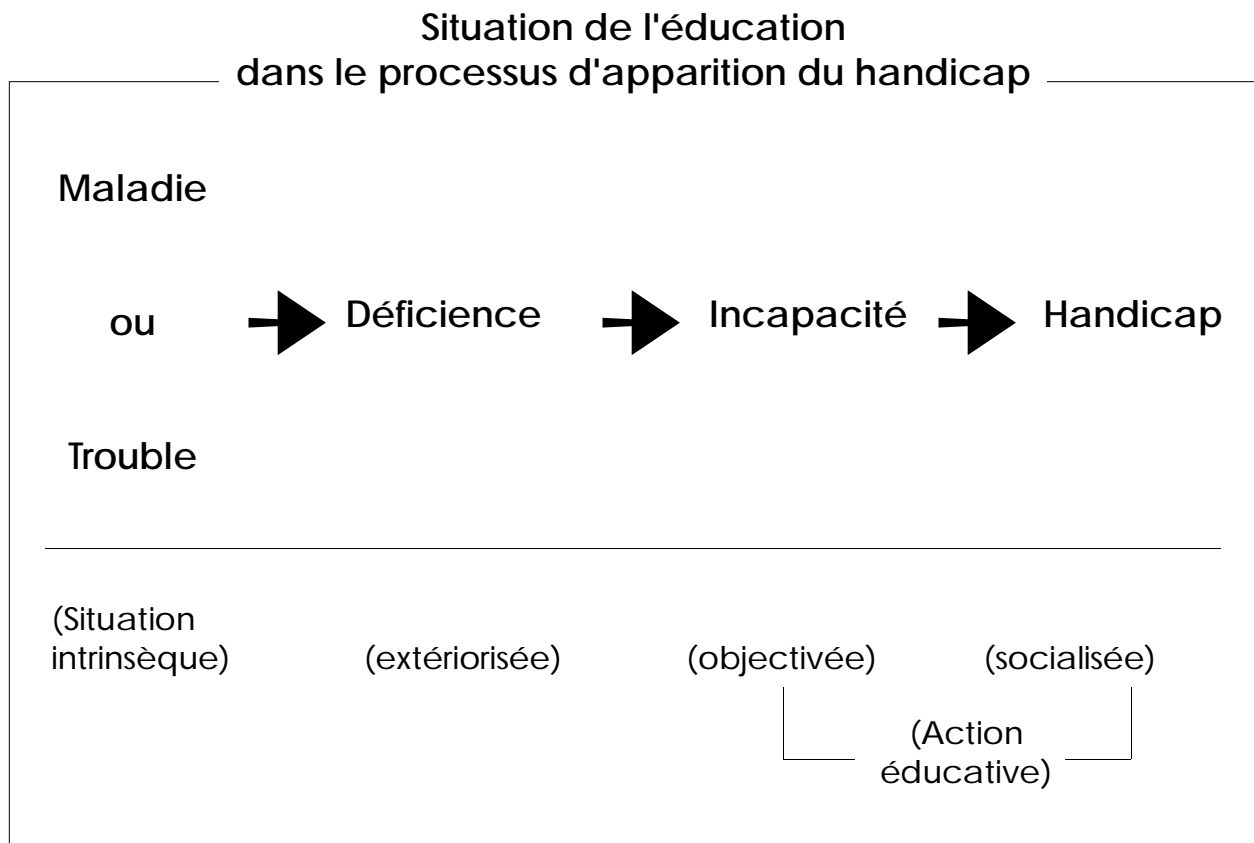
Le handicap se détermine par rapport aux autres; de là l'importance des valeurs sociales, des attitudes et des réponses des personnes qui ne sont pas handicapées. L'évaluation du handicap est faite à partir des normes culturelles. Une personne peut être handicapée dans une communauté et ne pas l'être dans une autre.

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

La caractéristique fondamentale du concept «handicap» est qu'il exprime le résultat de l'*interaction* de facteurs personnels (la déficience et les incapacités) et de facteurs sociaux (les perceptions, les attentes, les attitudes et les préjugés des membres de sa communauté).

Le grand défi sur le plan pédagogique sera donc, d'une part, d'effectuer des adaptations dans l'enseignement et dans le matériel pédagogique, pour permettre à l'enfant ayant une déficience intellectuelle d'acquérir et de développer des habiletés essentielles à son autonomie et ainsi contribuer à diminuer ses incapacités et, d'autre part, de faire prendre conscience aux enfants sans déficience que la réalité humaine est essentiellement la *diversité*, en leur donnant l'occasion d'apprécier cette diversité à sa juste valeur et d'élargir leur vision du monde.

Ainsi, l'action éducative contribuera à atténuer le handicap.



## 1.3 Les caractéristiques et les besoins des enfants

Voici une synthèse des grandes caractéristiques cognitives et affectives généralement rencontrées chez les enfants qui présentent une déficience intellectuelle. Les auteurs et les auteurs mentionnés ont été les premières personnes à mettre en évidence l'une ou l'autre de ces caractéristiques. Des énoncés résumant chaque caractéristique ainsi que des actions à faire au regard de cette caractéristique sont proposés à la fin de chaque description.

### Caractéristiques cognitives

#### *A) Retard de développement*

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

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

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

#### *B) Construction opératoire inachevée*

De son côté, Inhelder<sup>2</sup> a observé chez les enfants handicapés par une déficience intellectuelle une organisation des structures du

- 
1. E. ZIGLER. «Developmental Versus Difference Theories of Mental Retardation and the Problem of Motivation», *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 73, n° 4-6, 1969, p. 536-556.
  2. B. INHELDER. *Le diagnostic du raisonnement chez les débilés mentaux*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1963.

raisonnement qui passe par les mêmes stades que celle des enfants sans déficience, mais qui s'accomplit avec plus de lenteur et qui, surtout, s'arrête à des niveaux inférieurs de développement. Elle soutient qu'à partir de 13 ou 15 ans la personne présentant une déficience intellectuelle cesse d'acquérir de nouvelles structures de pensée. L'individu ayant une déficience légère s'arrêterait au début du stade des opérations concrètes, celui avec une déficience moyenne ne dépasserait pas la pensée préopératoire, alors que la personne handicapée par une déficience sévère arrêterait son développement à la pensée intuitive.

*Le développement de la pensée de l'enfant restera inachevé.*

*Il faut donner à l'enfant qui présente une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère des moyens et des stratégies lui permettant de se débrouiller dans la vie avec un mode de pensée préopératoire.*

### *C) Déficits de fonctionnement*

- *Mémoire*

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

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

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

---

1. N.R. ELLIS. «A Behavioral Research Strategy in Mental Retardation : Defense and Critique», American Journal of Mental Deficiency, vol. 73, 1969, p. 557-566.

- *Attention*

Zeaman et House<sup>1</sup> ont aussi contribué à la théorie du déficit en étudiant l'attention. Leurs recherches laissent voir que les personnes vivant avec une déficience intellectuelle sélectionnent souvent les stimuli les plus attrayants, fortement mis en relief par la couleur, la forme, les sons, etc. L'enfant perçoit et ne prête attention qu'à la dimension qui l'attire le plus et il ou elle ne pense ou n'agit qu'en fonction d'elle, sans percevoir ni être en mesure de concevoir que d'autres dimensions devraient être prises en considération.

*On ne peut pas dire que l'enfant fait preuve d'inattention, il ou elle ne prête tout simplement pas attention aux stimuli pertinents.*

*Ici, deux stratégies sont envisageables. On peut bien sûr aider l'enfant à prêter attention à la dimension à considérer. Mais il arrive souvent qu'on exige de l'enfant de prêter attention à plus d'une dimension à la fois ou, pire encore, qu'on lui demande de considérer des dimensions abstraites. Dans ces cas-là, il faut absolument apporter des aménagements pour rendre les choses plus simples et plus concrètes, de sorte qu'on pourra tirer profit de la tendance naturelle de l'enfant à prêter attention à la dimension la plus attirante au lieu de la combattre.*

- *Transfert et généralisation*

Un autre déficit généralement observé a trait au transfert et à la généralisation. On parle de généralisation du stimulus lorsqu'une réponse apprise dans des conditions déterminées de stimulation est également émise en présence de conditions différentes de stimulation.

La généralisation peut se produire en fonction des consignes, des objets, des personnes, des lieux ou endroits et des moments. Des déficits du fonctionnement ont été relevés dans les processus de transfert d'apprentissage et de généralisation chez les personnes présentant une déficience intellectuelle.<sup>2</sup>

- 
1. ZEAMAN, D., et B.J. HOUSE. «The Role of Attention in Retardate Discrimination Learning», dans N.R. Ellis (dir.), Handbook of Mental Deficiency, New York, Mc Graw-Hill, 1963, p. 159-223.
  2. BLAKE, K.A. *The Mentally Retarded*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1976; KAUFMAN, M.E., et W.M. PETERSON. «Acquisition of a Conditional Discrimination Learning-set by Normal and Mentally retarded Children», American Journal of Mental Deficiency, vol. 69, 1965, p. 865-870; BROWN, A.L. «Subject and Experimental Variables in the Oddity Learning of Normal and Retarded Children», American Journal of Mental Deficiency, vol. 75, 1970, p. 142-145.

*L'enfant a du mal à utiliser une nouvelle connaissance ou habileté dans une situation différente de celle où il ou elle l'a acquise.*

*On n'a pas le choix: il faut absolument s'occuper du transfert. Un élément important de solution consiste à travailler en collaboration étroite avec les parents de l'enfant pour qu'ils le ou la soutiennent dans les situations de transfert.*

### Caractéristiques affectives

Dans un contexte éducatif, il faut aussi considérer les caractéristiques affectives (estime de soi, motivation, confiance en soi, etc.). Les enfants présentant une déficience intellectuelle vivent année après année des échecs importants et prolongés. Les retards accumulés dans l'acquisition des connaissances liées aux habiletés sociales entraîneraient des répercussions considérables sur la motivation à apprendre et l'estime de soi. Zigler, Balla et Hodapp<sup>1</sup> soulignent que le premier obstacle à l'apprentissage est le sentiment d'échec.

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

1. ZIGLER, E., D. BALLA et R. HODAPP. «On the Definition and Classification of Mental Retardation», *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 89, n° 3, 1984, p. 215-230.

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

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

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

## 1.4 Les finalités de l'éducation

Les enfants qui présentent une déficience intellectuelle ont les mêmes droits aux services éducatifs que leurs camarades. Ainsi, dans tous les cas, les services offerts doivent conduire à la double finalité suivante : le développement intégral et optimal de la personne et son insertion dans la société.

## 1.5 L'objectif global du programme d'éducation préscolaire adapté

Le but du programme d'éducation préscolaire adapté est de faire acquérir à l'enfant d'âge préscolaire qui présente une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère, des compétences de base pour vivre de façon autonome et responsable dans la société, en lui permettant de poursuivre son cheminement personnel, d'enrichir sa capacité d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec son milieu.

Pour les enfants qui présentent une déficience intellectuelle, l'autonomie et la responsabilité sont particulièrement importantes pour favoriser leur insertion dans la société. Mais qu'est-ce que l'autonomie et la responsabilité?

### Définitions

Le Conseil supérieur de l'éducation fournit les indications suivantes :

«Toute l'activité éducative et principalement celle qui se déroule à l'intérieur des apprentissages formels proposés à l'élève, doit donc viser à développer progressivement l'autonomie, c'est-à-dire la capacité de se prendre en charge, de penser et d'agir par soi-même, et la responsabilité, c'est-à-dire la capacité de décider des gestes à faire pour atteindre certains buts et d'assumer les conséquences de ses choix . L'école secondaire prend en cela le relais de l'école primaire<sup>1</sup>».

La notion de développement progressif est primordiale dans cette définition. L'autonomie et la responsabilité constituent le point d'arrivée et non un point de départ. Le Conseil supérieur de l'éducation emploie

---

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité, avis à la ministre de l'Éducation*, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, Sainte-Foy, 1992, p. 1.

l'expression «démarche dynamique vers l'autonomie» pour désigner cette progression. De l'éducation préscolaire à la fin des études secondaires, l'élève acquiert et développe des habiletés et adopte des attitudes grâce auxquelles il ou elle peut, progressivement, se prendre en charge en ayant de moins en moins de dépendance au point même de répondre de ses actes devant autrui.

Une autre dimension primordiale qui s'ajoute à celle de progression est celle des niveaux d'atteinte ou degrés d'autonomie :

*«L'autonomie ne peut être que relative, susceptible de degrés et de progrès (...) deux dangers : la supposer trop tôt, ce qui peut décourager l'élève, et ne pas l'admettre là où elle est possible, ce qui revient à l'entraver<sup>1</sup>.»*

Le niveau global attendu d'autonomie d'un ou d'une enfant de l'éducation préscolaire sera différent de celui d'un ou d'une élève du primaire. L'âge a donc une importance capitale pour le choix des sujets et des activités d'apprentissage à présenter.

L'autonomie globale se compose de plusieurs facettes. Selon les circonstances, l'état physiologique et mental de la personne ainsi que les tâches à exécuter, l'autonomie d'une personne peut s'établir en différents points d'un développement progressif qui relierait la dépendance absolue à l'autonomie totale.

Il faut aussi reconnaître que l'autonomie et la responsabilité ne se développent pas de façon linéaire et que, selon des circonstances de la vie (personnelles ou du milieu), une ou des facettes de l'autonomie et de la responsabilité peuvent même régresser.

### **Autonomie et responsabilité chez les enfants qui présentent une déficience intellectuelle**

Le développement progressif des différentes facettes de l'autonomie et de la responsabilité chez les enfants ayant une déficience intellectuelle doit se faire en considération de leurs besoins particuliers. Une pédagogie pertinente et des contenus d'apprentissage essentiels doivent être établis pour que l'éducation puisse atteindre les finalités visées : le développement intégral et optimal de l'enfant et son intégration à la société.

---

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

Quels sont donc les «savoirs» essentiels à l'autonomie et à l'intégration sociale?

Dans certaines recherches consacrées à l'autonomie des personnes présentant une déficience intellectuelle, on établit de fortes corrélations entre le degré d'intégration sociale ainsi que les connaissances et les habiletés acquises et développées dans quatre sphères :

- les nombres et leur utilisation dans la vie quotidienne;
- la communication (orale, écrite et non orale);
- la gestion du temps;
- la gestion de l'argent.

Il apparaît nécessaire d'ajouter la gestion de l'espace. Il est évident que, pour une intégration sociale réaliste, une personne doit être en mesure de se déplacer, de façon autonome, dans son milieu.

Le choix des activités d'apprentissage liées aux cinq sphères est très important, compte tenu des capacités de mémoire et de généralisation de l'enfant. Le milieu scolaire doit offrir à l'enfant des activités propres à son âge réel et lui fournir des moyens lui permettant de s'acquitter convenablement de la tâche, tout en tenant compte de son retard de développement.

Dans les programmes d'études ordinaires, on détermine des contenus d'apprentissage qui conviennent à l'âge des élèves et qui correspondent aux connaissances et aux habiletés nécessaires pour la vie en société. Il a été décidé ici de faire référence aux mêmes programmes d'études, pour y choisir les objectifs essentiels au développement progressif de l'autonomie et du sens des responsabilités de l'enfant qui présente une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère.

Les trois considérations mentionnées ont donc servi de balises pour l'élaboration du programme d'éducation préscolaire adapté pour les enfants qui présentent une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère.

## 1.6 Les fondements de l'action éducative auprès des enfants présentant une déficience intellectuelle

Dans le présent programme, on s'appuie sur les valeurs qui sous-tendent le programme d'éducation préscolaire général. En outre, une synthèse des recherches dans le domaine de la déficience intellectuelle a permis de dégager des principes pour l'adaptation de la démarche éducative auprès des enfants visés par le programme adapté.

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

### Considérer l'apprentissage comme un processus actif

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

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

Appelé ou appelée à construire sa propre connaissance de l'objet d'apprentissage qui lui est présenté et à adopter les conduites appropriées, l'enfant devient le premier agent de ses apprentissages. L'éducatrice ou l'éducateur joue un rôle en tant que guide de façon discrète et attentionnée.

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

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

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

### Rendre les activités d'apprentissage significatives

Les objectifs essentiels retenus dans les programmes adaptés à l'intention des enfants présentant une déficience intellectuelle correspondent aux conduites dont l'application concrète et immédiate est susceptible d'améliorer le bien-être physique, les contacts sociaux, d'élargir le champ d'action et d'améliorer le statut social. Les situations d'apprentissage qui découlent de ces objectifs sont porteuses de sens du seul fait qu'elles répondent à des besoins en rapport avec l'âge et les champs d'intérêt de l'enfant et qu'elles visent des bénéfices immédiats dans leur application. À titre d'exemples, l'utilisation fonctionnelle du téléphone, du transport en commun, d'un horaire, de l'argent et l'organisation du travail sont des objectifs auxquels il faut donner la priorité selon l'ordre d'enseignement et l'âge de l'élève.

En reproduisant le mieux possible la situation et le contexte dans lesquels une habileté doit s'exercer, on augmente la signification de l'activité d'apprentissage. Il devient plus facile à l'enfant d'établir des liens significatifs (l'utilité) entre ce qui lui est demandé (la tâche) et ce qui lui est présenté (l'activité).

Informé de l'enfant des résultats attendus est une autre application du principe. Cette information vise à éveiller l'intérêt de l'enfant pour l'activité proposée, l'amener à comprendre et à prévoir ce qui l'attend, lui donner une image du produit final, une idée claire et nette de la démarche, donner un sens à l'activité dès le début. Priver l'enfant de cette information équivaudrait à demander à quelqu'un de mélanger les ingrédients d'une recette sans savoir quel mets il prépare. Quel livre de recettes ne titre pas chaque recette? Dans certaines éditions, on va même jusqu'à illustrer le produit final pour bien faire comprendre à celui ou celle qui doit exécuter la recette le but visé par l'ensemble de la procédure décrite.

Proposer des tâches ayant des retombées utiles et fonctionnelles dans les différents milieux où l'enfant vit, joue, apprend et se socialise, maintient sa motivation à apprendre. Ce qu'il ou elle fait a du sens.

#### Rendre les activités d'apprentissage significatives

- Chercher à atteindre les objectifs essentiels.
- Proposer des tâches significatives ayant des retombées utiles, fonctionnelles et immédiates.
- Exploiter les contextes réels d'utilisation d'un apprentissage.
- Informer l'enfant des résultats attendus et de l'utilité de l'apprentissage.

#### Reconnaître la contribution des connaissances antérieures dans l'apprentissage

Dans la planification d'un nouvel apprentissage, on doit tenir compte des connaissances antérieures de l'enfant. C'est à partir de cette charpente que l'enfant aura à construire sa nouvelle connaissance. Pour l'enfant qui présente une déficience intellectuelle, encore faut-il que ces connaissances soient disponibles au moment opportun pour exercer leur fonction d'agent d'intégration de la nouvelle connaissance. C'est pourquoi il est important d'inclure, dans les situations d'apprentissage, des indices qui favoriseront, chez l'enfant, le rappel des connaissances antérieures.

Pour permettre à l'enfant de faire des liens entre le connu et la nouveauté, on prendra soin d'utiliser des stimuli ayant la même forme et la même signification. Par exemple, les lettres et les chiffres devront toujours être écrits de la même manière et avoir la même signification. Ainsi, le chiffre 3 devrait toujours être représenté par la graphie généralement employée dans les diverses activités d'apprentissage et toujours signifier la valeur 3 et non 15 comme c'est le cas sur un cadran à affichage analogique quand la grande aiguille pointe le 3.

La stabilité des stimuli, autant dans leur forme que dans leur sens, joue un rôle de première importance dans le rappel des connaissances antérieures.

### Reconnaître la contribution des connaissances antérieures dans l'apprentissage

- Prendre en considération les connaissances antérieures de l'enfant au moment de la planification d'un nouvel apprentissage.
- Fournir à l'enfant des indices favorisant le rappel des connaissances antérieures.
- Assurer la stabilité sémantique (sens) et morphologique (forme) de l'information.

### Faciliter les apprentissages en réduisant la complexité des tâches

En plus du retard dans les différents aspects de son développement, on constate, chez l'enfant ayant une déficience intellectuelle, des déficits de fonctionnement importants, notamment en ce qui a trait à la mémoire, à l'attention, à la capacité de transférer et de généraliser. Le développement de la pensée restera inachevé pour se situer au stade pré-opératoire.

La déficience intellectuelle entraîne chez la personne des limitations plus ou moins marquées pour *sélectionner* (réception), *traiter* (compréhension), *retenir* (mémoire) et *utiliser l'information* (transfert ou généralisation). En conséquence, l'enfant ayant une déficience intellectuelle rencontre des difficultés importantes dans ses apprentissages. Cependant, ses besoins ne sont pas différents de ceux d'un ou d'une enfant sans déficience. La particularité réside dans la nécessité de lui présenter des tâches cognitives à sa mesure, dans le respect des caractéristiques de son fonctionnement cognitif.

Les interventions doivent donc s'adapter à son mode de pensée et à son mode d'apprentissage. D'où la nécessité d'adapter le travail et de simplifier la tâche afin de mettre l'objet d'apprentissage à sa portée et en faciliter l'assimilation.

Les «schémas élémentaires» sont en quelque sorte les rampes d'accès aux connaissances et conduites essentielles pour un développement maximal de l'autonomie favorisant l'intégration sociale des enfants qui présentent une déficience intellectuelle. Les connaissances ainsi acquises constituent des métaconnaissances, c'est-à-dire des connaissances qui,

mobilisées de façon explicite ou implicite, permettent d'en acquérir d'autres. Illustrons l'application de ce principe à partir d'un exemple : au lieu d'attendre que l'enfant ait acquis une connaissance approfondie du système de numération (unités, dizaines, centaines, etc.) on l'amènera à composer un nombre complexe par une correspondance terme à terme à partir d'un modèle.

Modèle

1	6	5	0
---	---	---	---

Composition du nombre par correspondance  
terme à terme

↑	↑	↑	↑
1	6	5	0

Une autre façon de réduire la complexité des tâches sera d'utiliser les autres enfants de la classe pour expliquer, démontrer ou faire vivre une activité.

#### Faciliter les apprentissages en réduisant la complexité des tâches

- Adapter le travail, le matériel.
- Simplifier la tâche.
- Passer par les «schémas élémentaires» pour accéder au savoir.
- Recourir à des ressources compétentes et disponibles : les autres enfants.

#### Présenter à l'enfant des défis raisonnables

La plupart des enfants ayant une déficience intellectuelle ont vécu plusieurs échecs. L'échec survient si souvent dans la vie de ces jeunes que ceux-ci et celles-ci s'attendent à échouer une tâche nouvelle avant même de la commencer. Cette appréhension amène l'enfant à se fixer des objectifs en dessous du niveau qu'il ou elle est en réalité

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

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

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

- de faire expérimenter à l'enfant ayant une déficience intellectuelle la réussite dans des tâches à sa mesure pour renverser le sentiment d'échec;
- de donner à l'enfant la possibilité de faire un choix d'activité ou de matériel;
- de placer l'enfant dans des conditions qui lui assurent le succès;
- de valoriser les petits succès; et
- de réévaluer constamment les indices à fournir à l'enfant en situation d'apprentissage pour diminuer graduellement sa dépendance aux appuis externes.

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

---

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

### Présenter à l'enfant des défis raisonnables

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

### Privilégier le circuit visuel

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

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

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

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

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

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

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

#### Privilégier le circuit visuel

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

#### Attirer et contrôler l'attention

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

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

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

Certains éléments de l'expression verbale de l'éducatrice ou de l'éducateur peuvent être avantageusement exploités pour soutenir l'attention

des enfants : employer des «mots-signaux» («attention», «regardez bien», «prêts»), varier le ton et le débit de la voix, ajouter de l'intensité au message verbal par l'expression et les gestes.

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

#### Attirer et contrôler l'attention

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

#### Guider l'apprentissage

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

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

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

Si ce constat est vrai pour chaque enfant sans déficience, il l'est d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un ou d'une enfant qui a une déficience intellectuelle et qui éprouve des difficultés importantes de perception et de traitement de l'information. Ses difficultés de perception ne lui permettent pas toujours de repérer, dans la nouvelle situation d'apprentissage, les indices qui l'amèneront à établir des liens avec ses connaissances antérieures

qui, à leur tour, lui permettront de traiter les nouvelles données en vue de retrouver l'équilibre, de recomposer sa représentation du monde. Pour y arriver l'enfant aura besoin d'être guidé ou guidée dans sa démarche.

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

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

- l'éducatrice ou l'éducateur montre le mouvement à faire pendant que l'enfant observe (modelage);
- l'éducatrice ou l'éducateur guide l'enfant par contact physique direct («guidage»);
- l'enfant observe d'autres enfants en train de faire la tâche («modelage» par les camarades);
- un modèle illustré montre ce qu'il faut faire (appui visuel).

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

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

Pour que la médiation puisse opérer efficacement, l'éducatrice ou l'éducateur ne doit pas se limiter à dire quoi faire, mais aussi agir,

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

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

#### — Guider l'apprentissage —

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

#### **Soutenir la motivation**

La motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'enfant dans une tâche .

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

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

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

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

Un encouragement verbal, un clin d'œil ou un sourire sont des moyens économiques et faciles d'accès pour construire et soutenir la motivation chez l'enfant. Ces manifestations prennent encore plus de signification lorsqu'elles s'accompagnent de gestes ou d'explications qui en font comprendre le pourquoi.

#### **Soutenir la motivation**

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

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

Quand l'enfant qui présente une déficience intellectuelle commence à s'affranchir de la pratique guidée en assumant de plus en plus de

responsabilités et d'initiative dans l'exécution d'une tâche, l'éducatrice ou l'éducateur doit se retirer graduellement de son champ d'action. Son rôle de guide s'estompe au profit d'une plus grande prise en charge de l'activité d'apprentissage par l'enfant. Pour favoriser et entretenir la prise en charge, il faut intensifier les mises en situation de pratique autonome de l'activité.

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

L'apprentissage complet se fait rarement au cours d'une même situation d'apprentissage ou d'une seule application de l'habileté à acquérir. Pour qu'un apprentissage soit complet et qu'il s'intègre au répertoire des habiletés maîtrisées par l'enfant, on doit prévoir des mises en situation de pratique autonome organisées dans le temps (fréquence élevée) et l'espace (milieux variés).

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

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

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

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

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

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

### Prévoir des activités de transfert

La difficulté du transfert, pour l'enfant qui présente une déficience intellectuelle, réside dans le fait qu'il ou elle a du mal à utiliser une nouvelle connaissance ou une habileté acquise dans une situation différente de celle où elle a été apprise.

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

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

En présentant des contextes variés, l'éducatrice ou l'éducateur amène l'enfant à décontextualiser les connaissances, à prendre conscience que ses acquis ne sont pas particuliers à une situation déterminée. Le nombre et la diversité des mises en situation de transfert étant un facteur fort important à prendre en considération pour que le transfert se produise, la collaboration étroite avec les parents est un facteur qui contribue grandement à faciliter le transfert des apprentissages.

### Prévoir des activités de transfert

- Choisir des contextes se rapprochant le plus possible des contextes naturels d'utilisation de la connaissance ou de l'habileté.
- Rendre explicites les conditions de transfert.
- Décontextualiser les connaissances.
- Travailler en collaboration étroite avec les parents pour s'assurer de l'application des apprentissages dans la vie quotidienne.

## Synthèse des fondements de l'action éducative

### Considérer l'apprentissage comme un processus actif

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

### Rendre les activités d'apprentissage significatives

- Chercher à atteindre les objectifs essentiels.
- Proposer des tâches significatives ayant des retombées utiles, fonctionnelles et immédiates.
- Exploiter les contextes réels d'utilisation d'un apprentissage.
- Informer l'enfant des résultats attendus et de l'utilité de l'apprentissage.

### Reconnaître la contribution des connaissances antérieures dans l'apprentissage

- Prendre en considération les connaissances antérieures de l'enfant au moment de la planification d'un nouvel apprentissage.
- Fournir à l'enfant des indices favorisant le rappel des connaissances antérieures.
- Assurer la stabilité sémantique (sens) et morphologique (forme) de l'information.

### Faciliter les apprentissages en réduisant la complexité des tâches

- Adapter le travail, le matériel.
- Simplifier la tâche.
- Passer par les «schémas élémentaires» pour accéder au savoir.
- Recourir à des ressources compétentes et disponibles : les autres enfants.

### Présenter à l'enfant des défis raisonnables

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

### Privilégier le circuit visuel

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

### Attirer et contrôler l'attention

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

### Guider l'apprentissage

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

### Soutenir la motivation

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

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

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

### Prévoir des activités de transfert

- Choisir des contextes se rapprochant le plus possible des contextes naturels d'utilisation de la connaissance ou de l'habileté.
- Rendre explicites les conditions de transfert.
- Travailler en collaboration étroite avec les parents pour s'assurer de l'application des apprentissages dans la vie quotidienne.
- Décontextualiser les connaissances.

# Deuxième partie

Le contenu  
du programme  
d'éducation préscolaire  
adapté

# Présentation

Le programme d'éducation préscolaire adapté contient une sélection d'objectifs essentiels au développement de l'enfant qui présente une déficience intellectuelle, tirés principalement des programmes d'études généraux officiels. Il comporte aussi des suggestions d'activités et de matériel.

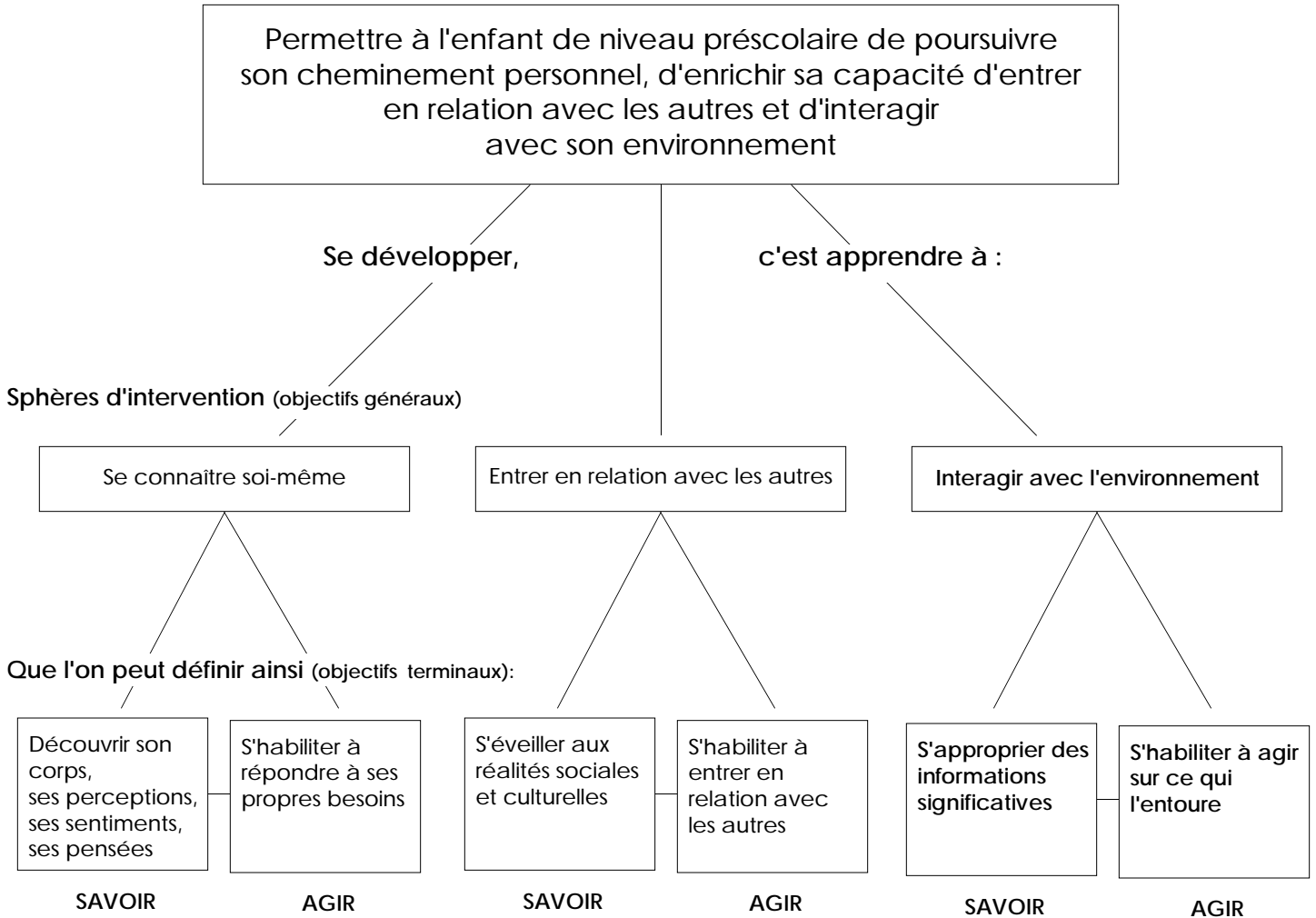
Dans le programme d'éducation préscolaire adapté, on fait référence aux objectifs généraux et terminaux du programme général établi par le ministère de l'Éducation en 1981. Cependant, les objectifs intermédiaires diffèrent. Ils sont moins nombreux et centrés sur les besoins de développement des enfants qui présentent une déficience intellectuelle. Le tableau qui suit montre les objectifs communs au programme général et au programme adapté.

Des exemples d'activités dans les différentes sphères d'intervention figurent dans le présent document. Les objectifs sont illustrés dans un contexte d'éducation préscolaire. Des indications permettront de situer l'activité au regard des objectifs, des buts, du matériel nécessaire et des stratégies d'enseignement particulières à utiliser dans ce contexte.

La banque d'activités proposée n'est pas exhaustive. Elle est à compléter, à préciser et à enrichir. Il ne s'agit pas de recettes miracles. Le travail et l'analyse fonctionnelle des situations permettront de baliser les interventions auprès d'un ou d'une enfant qui manifeste des besoins particuliers.

# OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT\*

## Objectif global



Permettant ainsi l'utilisation de multiples processus d'appropriation de la réalité (objectifs intermédiaires) et s'actualisant dans des activités quotidiennes : motricité, arts, langage, éveil mathématique, sciences, éveil spirituel, etc.

\* GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Ministère de l'Éducation, *Programme d'éducation préscolaire*, 1981, n° 16-1088.

## 2.1 Apprendre à se connaître soi-même

### Objectif du programme général

Le but premier de la sphère d'intervention «Apprendre à se connaître soi-même» est que l'enfant arrive à reconnaître ce qui lui appartient en propre, ce qui lui arrive (sentiments), ce qu'il ou elle veut (besoins) et en vienne à prendre les décisions conséquentes. Ainsi, l'enfant arrive à apprendre à satisfaire personnellement ses propres besoins, tant dans ses décisions que dans ses actions.

### Objectif essentiel du programme d'éducation préscolaire adapté

Pour l'enfant qui présente une déficience intellectuelle, la reconnaissance de ses propres besoins sera l'objectif essentiel à privilégier.

### Commentaires

Le contexte d'intervention doit être concret et porteur de sens pour l'élève. C'est dans les fréquentes situations quotidiennes et renouvelables que les interventions auront un effet plus grand.

Le langage joue un rôle clé dans les apprentissages. Ainsi, au-delà des objectifs fixés, le développement de la communication tant en compréhension qu'en expression et dans son utilisation sera au centre des interventions.

### Progression proposée

Sur les feuilles qui suivent, se trouvent une description de chaque objectif de même qu'une proposition d'étape à laquelle on peut l'introduire. La proposition doit être adaptée au fonctionnement de la classe et de l'enfant.

# APPRENDRE À SE CONNAÎTRE SOI-MÊME

## Objectifs terminaux et intermédiaires

PROGRAMME GÉNÉRAL	PROGRAMME ADAPTÉ
<p><b>SAVOIR</b> Découvrir son corps, ses perceptions, ses sentiments et ses pensées</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Distinguer son corps parmi les objets et les êtres qui l'entourent</li><li>• Distinguer les différentes parties de son corps</li><li>• Distinguer les caractéristiques, les propriétés et les limites de son corps</li><li>• Identifier ses goûts</li><li>• Identifier ce qui lui convient</li><li>• Être conscient de ses sensations et de ses émotions</li><li>• Accepter ses sensations et ses émotions</li><li>• Reconnaître ses besoins</li></ul> <p><b>AGIR</b> S'habiliter à répondre à ses propres besoins</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identifier ses ressources</li><li>• Explorer ses ressources</li><li>• Exprimer ce qu'il ressent et ce qu'il veut</li><li>• Faire des essais et des erreurs</li><li>• Exercer ses capacités personnelles</li><li>• Apprécier ses capacités</li><li>• Tenir compte de ses limites</li><li>• Représenter ce qu'il sait de lui-même</li></ul>	<p><b>SAVOIR</b> Découvrir son corps, ses perceptions, ses sentiments et ses pensées</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Reconnaître ses besoins<ol style="list-style-type: none"><li>1.1 Acquérir une autonomie pour satisfaire ses besoins de la vie quotidienne</li></ol></li></ol> <p><b>AGIR</b> S'habiliter à répondre à ses propres besoins</p> <ol style="list-style-type: none"><li>2. Exprimer ses besoins, ses émotions, dans différentes situations<ol style="list-style-type: none"><li>2.1 Être conscient de ses sensations et de ses émotions</li><li>2.2 Reconnaître ses goûts et ce qui lui convient</li><li>2.3 Exprimer ses sentiments et ses désirs</li></ol></li><li>3. Acquérir une aisance dans ses mouvements et ses déplacements<ol style="list-style-type: none"><li>3.1 Distinguer les différentes parties de son corps</li><li>3.2 Être à l'aise dans ses mouvements</li><li>3.3 Se déplacer de façon autonome dans son milieu</li></ol></li><li>4. Exercer ses capacités personnelles</li></ol>

Programme: Éducation préscolaire

Objectif terminal: Découvrir son corps, ses perceptions, ses sentiments et ses pensées

## Sphère d'intervention

Apprendre à se connaître soi-même

### Objectif intermédiaire

1. Reconnaître ses besoins

#### Légende du programme d'éducation préscolaire adapté

- S sensibilisation
- D développement systématique
- C consolidation

#### Référence au descripteur 1

Voir page 83

Objectif	Comportements observables	Étape			
		Progression			
		1	2	3	4
1.1	Acquérir une autonomie pour satisfaire ses besoins de la vie quotidienne	D	D	D	D
Les besoins sont compris dans le sens de l'accroissement de l'autonomie de base : hygiène et propreté, alimentation, etc. Ils sont toujours présentés en contexte, d'une manière concrète. Le but visé est que l'enfant puisse exprimer ses besoins (voir objectif 2).					
	• se lave les mains après une activité				
	• sait lorsqu'il ou elle a besoin d'aller aux toilettes et le fait savoir				
	• va à la toilette seul ou seule (ouvre la porte, tire la chasse d'eau etc.)				
	• baisse et remonte sa culotte sans aide, à l'endroit approprié				
	• utilise le papier hygiénique				
	• sait quand et où aller chercher sa collation				
	• ouvre sa boîte à goûter et mange sa collation avec un minimum d'aide				
Travailler avec les parents afin de faciliter l'atteinte des objectifs. Favoriser l'utilisation de vêtements souples du style jogging, de nourriture qui ne demande pas trop de manipulation comme des oranges.					

Sphère d'intervention

Apprendre à se connaître soi-même

Objectif intermédiaire

2. Exprimer ses besoins, ses émotions dans différentes situations

Légende du programme d'éducation préscolaire adapté

- S sensibilisation
- D développement systématique
- C consolidation

Référence au descripteur 4

Voir page 83

Objectif	Comportements observables	Étape			
		1	2	3	4
2.1	Être conscient ou consciente de ses sensations et de ses émotions	S	D	D	D
<p>Afin d'avoir une prise sur ses actes, l'enfant doit prendre conscience de ce qu'il ou elle ressent. Au début, l'enfant devra parvenir à communiquer ses sentiments et ses émotions quel que soit le moyen choisi, puis, peu à peu, sa manière de le communiquer sera modifiée par l'éducatrice ou l'éducateur (voir objectif 2.3).</p>					
2.2	Reconnaître ses goûts et ce qui lui convient	S	S	D	D
<p>L'enfant doit être capable de préciser verbalement ou par des moyens non verbaux ce qu'il ou elle aime, n'aime pas (son jeu favori dans la classe, son ami préféré ou son amie préférée, ses goûts alimentaires). Il faut noter que ces activités se font dans un contexte concret.</p> <p>Les interventions correspondront au stade de développement du langage et de communication de l'enfant.</p> <p>L'éducatrice ou l'éducateur doit s'assurer de l'aspect «compréhension» du message.</p>					
2.3	Exprimer ses sentiments et ses désirs	S	S	D	D
<p>Les interventions correspondront au stade de développement du langage et de communication de l'enfant.</p> <p>L'aspect «production» du message est encouragé.</p>					

Sphère d'intervention

Apprendre à se connaître soi-même

Objectif intermédiaire

3. Acquérir une aisance dans ses mouvements et ses déplacements

Légende du programme d'éducation préscolaire adapté

- S sensibilisation
- D développement systématique
- C consolidation

Référence aux descripteurs 2 et 3

Voir page 83

Objectif	Comportements observables	Étape			
		Progression			
		1	2	3	4
3.1	Distinguer les différentes parties de son corps	S	S	D	D
<p>Dans les activités poursuivant l'atteinte de l'objectif 3.1, le but visé est principalement l'autonomie fonctionnelle liée à l'habillage et au déshabillage. Les activités se dérouleront dans toute situation pertinente. («Où est ton bras? Entre-le dans la manche... La tuque va sur ta tête...»).</p> <p>Ici, l'enfant a à prendre conscience de son corps.</p>					
3.2	Être à l'aise dans ses mouvements	D	D	D	D
<p>Il faudra surtout s'attarder sur les objectifs de locomotion, de mobilité et de manipulation.</p>					
	• s'habille et se déshabille avec un minimum d'aide				
	• monte et descend les marches				
3.3	Se déplacer d'une façon autonome dans son milieu	S	S	D	D
	• explore son nouveau milieu				
	• s'oriente dans ses déplacements dans la cour, vers l'autobus, au bureau du directeur ou de la directrice ou au secrétariat de l'école				

Programme: Éducation préscolaire

Objectif terminal: S'habiller à répondre à ses propres besoins

## Sphère d'intervention

Apprendre à se connaître soi-même

### Objectif intermédiaire

4. Exercer ses capacités personnelles

#### Légende du programme d'éducation préscolaire adapté

S sensibilisation

D développement systématique

C consolidation

#### Référence au descripteur 1

Voir page 83

Objectif	Comportements observables	Étape			
		Progression			
		1	2	3	4
4	Exercer ses capacités personnelles	S	S	S	D
<p>L'enfant doit faire un choix parmi les activités qui lui sont proposées. L'éducatrice ou l'éducateur ne doit pas agir à la place de l'enfant mais le ou la soutenir dans ses actions. L'utilisation de certaines stratégies de modification de comportement peut être utile.</p> <p>L'enfant exercera ses capacités dans le domaine du développement moteur, dans le domaine des relations sociales, dans le choix de ses activités.</p>					

**Sphère d'intervention**

Apprendre à se connaître soi-même

**Objectif intermédiaire**

1.1 Acquérir une autonomie pour satisfaire ses besoins de la vie quotidienne

**Objectif terminal : Découvrir son corps, ses perceptions, ses sentiments et ses pensées**

**Contexte***Le moment de la collation*

- Au moment de la collation, l'éducatrice ou l'éducateur doit limiter chaque espace par un napperon. L'enfant doit se laver les mains avant de commencer, se regarder après dans le miroir pour voir sa figure.
- On peut l'inciter à ouvrir l'eau et à utiliser une serviette de papier.
- Il faut montrer à l'enfant que l'on trouve cela important quand il ou elle est propre : on peut l'embrasser comme moyen de renforcement.

**But**

- Éprouver de la satisfaction à être propre.

**Matériel**

- Napperon en tissu (plus absorbant si une situation survient).
- Serviette de papier en format individuel, facilement accessible pour l'enfant.
- Miroir.

**Stratégies d'enseignement particulières**

- Toujours expliquer à haute voix à l'enfant les différentes actions et l'information qu'elle ou il doit comprendre.
- Dire à l'enfant : «C'est la main ou ta tête qui contrôle?». (Cela entraîne chez l'enfant le développement de la volonté et la conscience du geste moteur.).

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Être conscient ou consciente de ses sensations et de ses émotions.

**Commentaires**

- L'éducatrice ou l'éducateur doit démontrer une attitude très structurée auprès de l'enfant. La collaboration des parents est importante pour favoriser la généralisation des comportements entre la maison et l'école.

**Sphère d'intervention**

Apprendre à se connaître soi-même

**Objectif intermédiaire**

2.1 Être conscient ou consciente de ses sensations et de ses émotions

**Objectif terminal : S'habiller à répondre à ses propres besoins****Contexte***Un exemple de l'arrivée en classe*

- Un enfant se lance sur l'éducatrice en arrivant le matin. L'éducatrice : «Moi aussi je suis contente de te voir.» (Contente = grosse caresse, exclamations, sourire.)
- «Bon maintenant ça suffit. Va enlever ton manteau. Non, je ne suis plus contente.
- Je vais être contente à nouveau seulement si tu enlèves ton manteau.
- Tu viens? Regarde les amis et amies actuellement. Je ne suis pas contente parce que tu n'es pas assis comme les autres.
- Les amis et amies ont enlevé leurs manteaux et sont tous et toutes assis. Regarde : Martin est assis, Simon est assis, Karine est assise...»
- L'éducatrice ou l'éducateur doit toujours dire ses propres émotions, ses propres sentiments : «Tu es fâché? Moi aussi, maintenant je suis fâchée.»
- On peut s'aider des dessins cartonnés du coin d'harmonie pour appuyer son discours.

**Variante**

L'éducatrice ou l'éducateur peut introduire d'autres émotions dans des situations significatives.

**But**

- Reconnaître une émotion en fonction d'une situation.

**Matériel**

- Mots-étiquettes.



Content  
ou  
contente



Fâché  
ou  
fâchée

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Distinguer les différentes parties de son corps.
- Exprimer ses sentiments.

**Stratégies d'enseignement particulières**

- Verbaliser, encore et toujours verbaliser... parfois reformuler.
- Mettre le mot qui convient sur chaque acte, chaque situation, chaque émotion, ce qui équivaut aux fameux «mots-étiquettes» (prélecture) sur les objets de la classe et sur les «coins» de la classe.

**Commentaires**

- L'attitude de l'éducatrice ou de l'éducateur amène l'enfant à prendre rapidement conscience que les sentiments ne sont pas quelque chose de vague, de flou, mais quelque chose de très précis.
- Cela l'amène aussi à ne pas imputer à d'autres (aide, enfant) ce qui lui appartient en propre.
- L'enfant se sent en sécurité du fait que l'éducatrice ou l'éducateur affirme ses droits, que rien ne l'étonne ni n'est source de scandale à ses yeux, qu'il n'y ait rien que celle-ci ou celui-ci ne puisse concevoir ou nommer.

**Sphère d'intervention**

Apprendre à se connaître soi-même

**Objectif intermédiaire**

2.2 Reconnaître ses goûts et ce qui lui convient

**Objectif terminal : S'habiller à répondre à ses propres besoins****Contexte***Le coin cuisine*

- Le coin cuisine est le lieu le plus accessible et où il y a le plus de discussion.
- Vérification quotidienne rapide : les objets doivent tous être sécuritaires (pas de petites bouteilles en verre, pas de miroir ébréché, de cordelettes, etc.). Le matériel est diversifié et peut être utilisé pour différentes fonctions<sup>1</sup>.
- Endroits de rangement clairement désignés : tiroirs pour les ustensiles, section pour les assiettes, les tasses, les soucoupes, coin pour les vêtements qui servent aux déguisements, aux jeux de rôles. Il y a donc des regroupements possibles.
- L'enfant peut ainsi :
  - choisir;
  - parler si, sans la parole, son choix n'est pas évident pour les autres enfants;
  - s'identifier à un rôle ou à des rôles combinés, par exemple : papa - conducteur d'autobus - qui garde le bébé - qui repasse des vêtements en gardant le bébé (repasser = suivre un contour);
  - négocier, par exemple : «Je te prête la casquette un moment, mais tu me donnes la trousse de docteur»;
  - rendre sa participation de plus en plus complexe;
  - diriger le jeu.

**But**

- Accroître sa capacité de choisir les activités en fonction de ses goûts et préférences.

**Matériel**

- Une dizaine de cravates, une casquette de chauffeur d'autobus, des gants de bal avec plein de petits boutons, etc.
- Objets pour imiter, compter, responsabiliser, faire réfléchir (produits de nettoyage, entre autres choses, avec signes de danger : explosif, corrosif, inflammable, poison).

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Exprimer ses sentiments et ses désirs.
- Exercer ses capacités personnelles.

**Stratégies d'enseignement particulières**

- Prêter attention au choix que l'enfant fait, préciser son choix en le verbalisant pour elle ou lui : cela permettra l'interaction et l'identification.

**Commentaires**

- Pour l'enfant, toutes ces activités, ce rapport avec les autres, servent à l'évaluation de sa propre habileté, de sa réalité.

1. Nombre d'objets ne sont pas destinés à une utilisation précise : jetons, papier-monnaie, contenants empilables, emboîtables, mais tout doit être de qualité, durable et attrayant.

**Sphère d'intervention**

Apprendre à se connaître soi-même

**Objectif intermédiaire**

2.2 Reconnaître ses goûts et ce qui lui convient

**Objectif terminal : S'habiller à répondre à ses propres besoins****Contexte**

*L'éducatrice ou l'éducateur donne une consigne : «Fais-moi un beau dessin.» Le thème est libre.*

- Au début de l'année, en septembre, on demandera à l'enfant, pour cette activité, de poser sa main à plat sur la table à côté du matériel en lui disant : «Lesquels de ces outils sont à peu près comme tes doigts?» On peut désigner un outil en disant : «Ça? Pareil-pareil?» Et un autre: «Celui-là? Pareil-pareil?» Le scénario peut se répéter jusqu'à ce que l'enfant décide, heureux ou heureuse, parfois en riant, que c'est tel type d'outil qui travaille bien, qui est à peu près «pareil-pareil».

**But**

- Choisir l'outil qui lui convient.

**Matériel**

- Crayons de bois (mine de plomb).
- Crayons de bois (du type Prismacolor).
- Très grosses craies de cire.
- Craies de cire plus fines.
- Pastels à l'huile coupés ou cassés en deux.
- Fusains.

**Stratégies d'enseignement particulières****Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Distinguer les différentes parties de son corps.

**Commentaires**

- L'enfant n'abimera pas inutilement fusains ou pastels et ne vivra pas de situation d'échec.
- Cela lui permettra d'apprendre les concepts «gros» et «petits». En outre, l'éducatrice ou l'éducateur pourra lui faire de petites caresses sur les doigts, les mains.

**Sphère d'intervention**

Apprendre à se connaître soi-même

**Objectif intermédiaire**

2.3 Exprimer ses sentiments et ses désirs

**Objectif terminal : S'habiller à répondre à ses propres besoins****Contexte***Jeu de l'épicerie*

- Voilà une activité à faire en mars, mois de la nutrition, ou durant le dernier tiers de l'année.
- L'éducatrice ou l'éducateur prépare la visite d'un marché d'alimentation (ou d'un dépanneur d'assez grande surface) et amène les enfants le visiter. Puis, on fait un retour sur la visite, au cours d'une causerie : «Est-ce qu'il y en a parmi vous qui vont à l'épicerie avec papa, maman, grand-maman? Qu'est-ce que vous aimez le plus à l'épicerie? Avez-vous remarqué des écritures cette fois? Où? (Affiches, mots «entrée» et «sortie», «urgence», annonces publicitaires fixées aux vitrines, indication des allées, panneaux sur lesquels sont affichés les rabais, indication des caisses enregistreuses.) Avez-vous déjà joué au marché?», etc.
- Chaque enfant dessine ce qu'il ou elle a le plus aimé. Et le groupe peut «ouvrir un magasin» en faisant participer les parents qui devront laver des contenants et les faire parvenir à l'éducatrice ou l'éducateur (prévoir une lettre à cet effet). Les enfants auront aussi découpé des illustrations d'aliments dans les dépliants publicitaires des supermarchés et regroupé des aliments du même type sur de très grandes feuilles, car il y a de l'ordre dans les étalages et il y a des sections dans une épicerie ou un dépanneur.
- Tous les enfants, de même que l'éducatrice ou l'éducateur et les parents, participent.

**But**

- Faire des demandes, faire un choix.

**Matériel**

- Dépliants publicitaires.
- Feuilles pour dessins.
- Affiches publicitaires.
- Contenants.
- Mots-étiquettes.

Entrée

Sortie

Urgence

**Référence (lien avec les autres objectifs)****Stratégies d'enseignement particulières**

- Avoir en classe des exemples d'affiches publicitaires, encourager l'enfant à faire des associations.

**Commentaires**

Il serait beaucoup trop long de décrire ici toutes les activités pédagogiques permettant aux enfants d'apprendre les catégories d'aliments du Guide alimentaire canadien.

**Sphère d'intervention**

Apprendre à se connaître soi-même

**Objectif intermédiaire**

2.3 Exprimer ses sentiments et ses désirs

**Objectif terminal : S'habiller à répondre à ses propres besoins**

**Contexte**

*Jeu de l'épicerie (suite)*

- L'éducatrice-cliente ou l'éducateur-client pourra demander à un ou une commis d'aller lui chercher du jus : «Bonjour, monsieur (ou madame)... je voudrais du bon jus pour mon bébé.»
- Puis, elle ou il lui demandera du jus en lui tendant le carton adéquat déposé à la caisse «jus». Le ou la commis vérifiera si l'écriture du carton correspond bien à celle de l'étalage, mettra le produit demandé dans un panier ou dans un sac et viendra le porter à la cliente ou au client qui le félicitera... et paiera avec l'argent.
- On peut demander un élément de plus (céréales) ou deux (viande/fruit).
- Ou encore, l'éducatrice ou l'éducateur pourra tendre au ou à la commis sa courte liste d'épicerie sans ajouter un mot. L'enfant n'aura que peu de difficulté à comparer les deux étiquettes, à les lire et à rapporter l'article ou les articles désirés.
- On peut utiliser encore la formule du «pareil/ pas pareil».
- L'éducatrice-cliente ou l'éducateur-client peut en tout temps changer de rôle avec un ou une enfant.

**But**

- Faire des demandes, faire un choix.

**Matériel**

- Mots-étiquettes.

céréales

jus

pain

fruit

viande

conserves

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Reconnaître ses goûts et ce qui lui convient.
- Exercer ses capacités personnelles.

**Stratégies d'enseignement particulières**

- Utiliser ici la technique du paiement prudent.

**Commentaires**

- L'écriture doit être en script minuscule seulement afin de conserver une morphologie stable.

**Sphère d'intervention**

Apprendre à se connaître soi-même

**Objectif intermédiaire**

3.1 Distinguer les différentes parties de son corps

**Objectif terminal : S'habiller à répondre à ses propres besoins****Contexte***Jeu de l'hôpital*

- Un ou une enfant peut se blesser ou, sur une table, l'enfant dit où cela lui fait mal.
- On lui pose un diachylon ou encore on entoure la partie qui fait mal avec une bande élastique.

**Variante**

L'activité peut se faire avec une poupée et fournir la même information.

**But**

- Reconnaître les parties de son corps en contexte.
- Sentir son corps pour découvrir son espace personnel.

**Matériel**

- Diachylon.
- Bande élastique.

**Stratégies d'enseignement particulières**

- Toucher la partie du corps.
- La nommer en même temps.
- Verbaliser des phrases complètes : «Où as-tu mal? Tu as mal au genou (en touchant). Le genou.»

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Reconnaître ses besoins.
- Exprimer ses sentiments et ses désirs.
- Être capable d'aller chercher de l'aide.

**Commentaires**

- Les parties qui sont facilement reconnaissables sont les pieds, les genoux, les mains, le ventre, la tête.
- Le diachylon crée une impression kinesthésique qui renforce les mots que l'on emploie.

**Sphère d'intervention**

Apprendre à se connaître soi-même

**Objectif intermédiaire**

3.2 Être à l'aise dans ses mouvements

**Objectif terminal : S'habiliter à répondre à ses propres besoins**

**Contexte**

*L'objet perdu*

- Le père Noël qui a échappé un jouet pendant sa tournée...
- Le pêcheur qui a laissé tomber un poisson....
- L'enfant qui a oublié sa petite pelle dans le sable...
- Coller sur le sol des «traces de pas» faites en papier construction. Veiller à ce que cela soit attrayant : traces blanches pour la neige, beiges pour le sable, etc. L'enfant doit les suivre en faisant bien attention de ne pas heurter tables, chaises, chevalets, jeux, etc.
- Il ou elle doit aussi éviter de se laisser distraire par ses camarades. En relation avec le jeu du facteur ou de la factrice (voir objectif 4).

**But**

- Développer la concentration, la mémoire visuelle, la motricité.

**Matériel**

- Papier construction :  
feuilles blanches, beiges.

**Stratégies d'enseignement particulières**

- Compliquer peu à peu le trajet.
- Ajouter un obstacle pour forcer l'enfant à reprendre position et à poursuivre le jeu.

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Exercer ses capacités personnelles.

**Commentaires**

**Sphère d'intervention**

Apprendre à se connaître soi-même

**Objectif intermédiaire**

3.2 Être à l'aise dans ses mouvements

**Objectif terminal : S'habiliter à répondre à ses propres besoins****Contexte***Jeu de la place dans la classe***Déroulement du jeu**

- «Bonjour, ... (prénom de l'enfant)! Viens te choisir une place. Tous les amis et toutes les amies ont une place dans la classe. Tu as une belle place dans la classe toi aussi (mobilité et choix). Tu peux la choisir... Où elle est, ta place à toi? Bon, tu t'assois bien à ta place. Tu ne changes pas de place» (stabilité).
- Après un moment, l'éducatrice ou l'éducateur invite les enfants à venir se regrouper autour d'elle ou de lui (utiliser un instrument de musique (grelots, triangles) au son assez doux parce que le but de l'exercice est, entre autres, une initiation au calme dans les déplacements).
- En entendant le son de l'instrument, tous les enfants doivent quitter leur place.
- Ensuite, l'éducatrice ou l'éducateur demandera aux enfants de retourner à leur place sans bousculade ni précipitation. Il faut que chaque enfant retrouve sa place exacte.

**But**

- Reconnaître un lieu physique et s'y déplacer.

**Matériel**

- Instruments de musique avec un son doux.

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Se déplacer de façon autonome dans son milieu.

**Stratégies d'enseignement particulières**

- Indiquer des points de repère visuels pour aider l'enfant à se diriger et à reconnaître son espace.

**Commentaires**

- Plus tard, l'enfant pourra se reconnaître dans un espace plus restreint.

**Sphère d'intervention**

Apprendre à se connaître soi-même

**Objectif intermédiaire**

4. Exercer ses capacités personnelles

**Objectif terminal : S'habiller à répondre à ses propres besoins****Contexte***La sacoche de la factrice ou du facteur*

- Le jeu consiste à envoyer un ou une enfant porter un message à la direction, au secrétariat ou ailleurs dans l'école.
- L'idéal est de prendre un vieux sac à main qui se porte en bandoulière (important pour que le sac ne ballote pas, ne tombe pas, ne frappe pas le mur du corridor ou ne heurte pas un ou une autre enfant par inadvertance).
- Ainsi, l'enfant :
  - ordonne ses actions en fonction de l'information reçue;
  - se déplace sans précipitation;
  - respecte les consignes inhérentes à la vie de l'école (ne pas crier ni courir dans les corridors, ne pas aller boire aux fontaines à tout moment, ne pas entrer dans une autre classe, etc.);
  - verbalise sa tâche le cas échéant (si un ou une adulte ou encore un ou une autre enfant lui parle);
  - exerce sa mémoire visuelle;
  - revient immédiatement dans la classe après avoir remis le message, en se déplaçant aussi calmement qu'à l'aller (ce qui est beaucoup plus difficile, l'enfant ayant terminé sa mission).

**Stratégies d'enseignement particulières**

- Accompagner l'enfant et, au besoin, lui montrer les comportements à adopter en les verbalisant.

**But**

- Assumer une responsabilité.

**Matériel**

- Fabriquer, si on n'a pas de sac à main adéquat, un sac à main ou une sacoche avec les assiettes que l'on trouve dans les comptoirs à viande par exemple.
- Mica collé de trois côtés pour permettre à l'éducatrice ou à l'éducateur d'insérer un carton portant le prénom de l'enfant qui a la responsabilité du courrier telle semaine.

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Se déplacer de façon autonome dans son milieu.

**Commentaires**

## 2.2 Apprendre à entrer en relation avec les autres

### Objectif du programme général

La sphère d'intervention a pour but d'aider l'enfant à interagir avec ses camarades et les adultes qui l'entourent. Les interactions doivent être satisfaisantes pour lui ou elle et les autres. Il s'agit d'être à l'écoute des autres, de reconnaître sa propre place puis d'apprendre à vivre des relations sociales.

### Objectif essentiel du programme d'éducation préscolaire adapté

Pour l'enfant qui présente une déficience intellectuelle, l'apprentissage des comportements sociaux favorisant son intégration sociale en classe ordinaire sera la préoccupation première.

Le développement de l'estime de soi et de la confiance en soi que procure la réussite dans les relations sociales fera partie des préoccupations de l'éducatrice ou de l'éducateur.

### Commentaires

Chaque éducatrice ou éducateur doit adapter ses interventions au regard de l'adoption des comportements retenus comme prioritaires pour l'enfant dans sa réalité quotidienne en classe. Il faudra sûrement adapter l'aménagement de la classe, comprendre les réactions de l'enfant, adopter des attitudes de tolérance à la différence, de souplesse, d'ouverture à la diversité.

L'objectif à atteindre : faire naître le sentiment d'appartenance au groupe et modifier les attitudes autant chez chaque enfant que chez les adultes de son entourage.

Le contexte d'intervention doit demeurer concret et significatif pour l'enfant. C'est dans les fréquentes situations quotidiennes et renouvelables que les interventions auront un effet plus grand.

Les interventions dans la présente sphère permettront de construire à plus long terme les attitudes et comportements nécessaires au développement de la personne dans un groupe. Plus le groupe fera preuve de cohésion et d'esprit de coopération, plus il fera preuve de démocratie, de tolérance, d'ouverture et de souplesse, plus il réussira l'intégration de ses membres.

# APPRENDRE À ENTRER EN RELATION AVEC LES AUTRES

## Objectifs terminaux et intermédiaires

PROGRAMME GÉNÉRAL	PROGRAMME ADAPTÉ
<p><b>SAVOIR</b> S'éveiller à des réalités sociales et culturelles</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Observer les caractéristiques des individus</li><li>• Se donner des indices physiques d'observation</li><li>• Observer des indices émotifs et sociaux caractérisant des personnes</li><li>• Comparer les caractéristiques des autres avec les siennes propres</li></ul> <p><b>AGIR</b> S'habiliter à entrer en relation avec les autres</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Distinguer sa réalité de la réalité des autres</li><li>• Apprendre à identifier des indices de besoin des autres</li><li>• Tenir compte de ses besoins en respectant ceux des autres</li><li>• Apprendre à respecter les règles du groupe</li><li>• Élaborer des règles</li><li>• Apprendre à décoder les règles du groupe</li><li>• Être capable de voir les effets de ses actes sur les autres</li><li>• Être capable de comprendre le pourquoi des règles</li><li>• Être capable d'identifier les avantages et les contraintes de la vie de groupe</li><li>• Être capable de collaborer</li><li>• Se donner ou accepter un rôle dans la vie du groupe</li><li>• Être capable de se retirer ou de s'opposer</li><li>• Être capable d'aller chercher l'adulte ou un pair comme ressource</li></ul>	<p><b>AGIR</b> S'habiliter à entrer en relation avec les autres</p> <ol style="list-style-type: none"><li>5. Suivre les règles de fonctionnement du groupe<ol style="list-style-type: none"><li>5.1 Participer aux activités de la classe</li><li>5.2 Suivre les principales consignes de la classe</li></ol></li><li>6. Accepter les autres et réagir positivement aux demandes d'interaction des autres enfants<ol style="list-style-type: none"><li>6.1 Distinguer sa réalité de celle des autres</li><li>6.2 Accepter la présence des autres enfants</li><li>6.3 Être capable d'aller chercher l'adulte ou un ou une autre enfant comme personne-ressource</li></ol></li></ol>

Sphère d'intervention

Apprendre à entrer en relation avec les autres

Objectif intermédiaire

5. Suivre les règles de fonctionnement du groupe

Légende du programme d'éducation préscolaire adapté

- S sensibilisation
- D développement systématique
- C consolidation

Référence aux descripteurs 5 et 6

Voir page 83

Objectif	Comportements observables	Étape			
		Progression			
		1	2	3	4
5.1	Participer aux activités de la classe	D	D	D	D
<p>Par sa participation active à toutes les activités de la classe, l'enfant sera dans un contexte lui permettant d'adopter des attitudes et d'acquérir et de développer des comportements adéquats dans son fonctionnement avec les autres.</p> <p>Il sera important d'intervenir auprès des autres enfants afin que ceux-ci et celles-ci contribuent à faire une place à chacun et à chacune.</p>					
5.2	Suivre les principales consignes de la classe	S	D	D	C
<p>Il s'agit ici de favoriser l'adoption et l'apprentissage de comportements adéquats permettant son fonctionnement dans le groupe, utiles à long terme pour l'enfant en ce qui concerne son insertion dans une autre classe ordinaire.</p>					
	• prendre conscience des principales consignes ou règles du groupe (collation, temps d'arrivée et de départ, circulation dans les corridors, etc.)				
	• comprendre et suivre les consignes au bon moment				
	• écouter un ou une autre enfant parler				
	• attendre son tour (pour aller aux toilettes, parler, boire, choisir sa place)				

Sphère d'intervention

Apprendre à entrer en relation avec les autres

Objectif intermédiaire

6. Accepter les autres et réagir positivement aux demandes d'interaction des autres enfants

Légende du programme d'éducation préscolaire adapté

- S sensibilisation
- D développement systématique
- C consolidation

Référence au descripteur 7

Voir page 83

Objectif	Comportements observables	Étape			
		Progression			
		1	2	3	4
6.1	Distinguer sa réalité de celle des autres	S	S	D	D
L'enfant apprend à s'ouvrir à un ou une adulte autre que ses parents ou les personnes de son entourage immédiat. Peu à peu, la relation de confiance avec l'adulte s'installera, et cela permettra à l'enfant d'acquiescer de la confiance en soi et de s'affirmer.					
6.2	Accepter la présence des autres enfants	S	S	D	D
Au début, l'éducatrice ou l'éducateur cherchera à modifier les attitudes des autres enfants en suscitant de la tolérance, de l'ouverture à la diversité et de la souplesse. Puis, on veillera à ce que l'enfant réagisse positivement aux demandes d'interaction des autres enfants du groupe.					
6.3	Être capable d'aller chercher l'adulte ou un ou une autre enfant comme personne-ressource	S	S	S	D
L'enfant doit être capable d'aller chercher de l'aide dans l'école et chez les autres enfants. Ex. : aller chercher un papier quand on renverse du lait, de la peinture, etc. L'éducatrice ou l'éducateur devra veiller à modifier rapidement les comportements d'inhibition, de retrait afin de faciliter l'insertion de l'enfant dans une classe ordinaire. Il est important de rendre l'enfant «actif» ou «active» chaque fois qu'il ou elle est en situation passive. Même si l'on entreprend une action qui dépasse très largement le cadre de l'éducation préscolaire, il faut trouver des moyens incitatifs afin d'amorcer cet apprentissage essentiel au fonctionnement autonome de tout individu. On doit mettre en place un système de communication efficace.					

**Sphère d'intervention**

Apprendre à entrer en relation avec les autres

**Objectif intermédiaire**

5.2 Suivre les principales consignes de la classe

**Objectif terminal : S'habiller à entrer en relation avec les autres**

**Contexte***Le coin d'harmonie*

- L'éducatrice ou l'éducateur pourra créer, au fil des semaines, de la fin de septembre jusqu'à la fin de février approximativement, un « coin d'harmonie » dans la classe.

Ce coin est « habillé » progressivement.

Il faut faire beaucoup de verbalisation :

Une bonne éducatrice ou un bon éducateur, c'est...

- quelqu'un qui sourit souvent?
- qui donne des récompenses?
- qui sait lire pour nous?

Un bon enfant ou une bonne enfant, c'est...

- quelqu'un qui range ses jeux?
- quelqu'un qui aide? etc.

- On présente alors des règles de vie, une ou deux règles à la fois seulement, qu'on dessine et affiche bien en évidence dans le coin d'harmonie.

Quelques exemples :

- parler doucement;
- bien écouter les consignes;
- attendre son tour pour parler;
- ranger;
- dire ses sentiments, etc.

Les affiches peuvent et doivent être fréquemment rappelées. Les cartons peuvent et doivent être manipulés par les enfants.

- Bien sûr, on parlera des conséquences négatives si on n'observe pas les règles :
  - se faire avertir;
  - se rendre au coin d'harmonie et y réfléchir (isolement);
  - chercher le carton de la consigne et l'apporter à l'éducatrice ou à l'éducateur;
  - dessiner son comportement, etc.

Et des conséquences positives si on observe les règles :

- être responsable du lait : aller chercher les berlingots;
- distribuer les pailles;
- apporter un beau livre à la maison;
- avoir une super caresse, etc.

**But**

- Favoriser l'adoption et le développement, chez les enfants, des comportements adéquats permettant un fonctionnement harmonieux en groupe.

**Matériel**

- Cartons illustrant les consignes, les règles.

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Distinguer sa réalité de celle des autres.

**Stratégies d'enseignement particulières****Commentaires**

- Lorsque les règles de vie en groupe sont ainsi présentées, la discipline n'est pas imposée artificiellement mais construite.
- L'enfant avec des besoins particuliers ne saisit pas la complexité de cette construction progressive, mais il ou elle se laisse séduire, à tout coup, par les cartons, les histoires. L'enfant aime qu'on les lui raconte souvent et tend à reproduire le comportement décrit, à faire « pareil-pareil ».

**Sphère d'intervention**

Apprendre à entrer en relation avec les autres

**Objectif intermédiaire**

5.2 Suivre les principales consignes de la classe

**Objectif terminal : S'habiller à entrer en relation avec les autres**

**Contexte**

- Au moment de l'arrivée de l'enfant à l'éducation préscolaire, il y a des règles de groupe à instaurer afin de permettre à chaque enfant de se situer et d'apprendre dans le climat le plus sain possible.
- L'enfant ayant une déficience intellectuelle montre certains comportements en situation et doit en apprendre d'autres qui favoriseront son plein épanouissement et la réussite de son insertion.
- En outre, l'enfant doit être soumis aux mêmes règles que ses camarades, cela étant une des conditions de réussite de l'intervention.
- Les questions à se poser sont les suivantes : Quels sont les comportements cibles à retenir pour tout le groupe? Comment enseigner à chaque enfant ces comportements?

**But**

- Choisir les comportements cibles à travailler avec l'enfant : comportements adéquats à long terme, stables et qui favorisent la réussite de son insertion dans un contexte de classe ordinaire.

**Matériel**

- Liste des règles dans l'école, dans la classe.
- Cartons illustrant chaque règle de la façon la plus concrète possible avec support visuel.
- Coin d'harmonie.

**Stratégies d'enseignement particulières**

- Connaître l'enfant, ses actes et ses comportements.
- S'entendre avec les parents sur les comportements manifestés par l'enfant.
- Faire la liste des règles mises en place.
- Déterminer les règles qui sont essentielles pour chaque éducatrice ou éducateur, comme individu.
- Déterminer les règles qui rejoignent le personnel enseignant des classes du premier cycle.
- Déterminer les règles à retenir sans lesquelles l'enfant ne pourra réussir dans la classe suivante.
- Faire la comparaison entre les comportements attendus et ceux qui se sont manifestés.
- Préparer des interventions en introduisant un comportement à la fois, en accord avec les parents et l'enfant.

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Participer aux activités de la classe.
- Accepter la présence des autres enfants.

**Commentaires**

**Sphère d'intervention**

Apprendre à entrer en relation avec les autres

**Objectif intermédiaire**

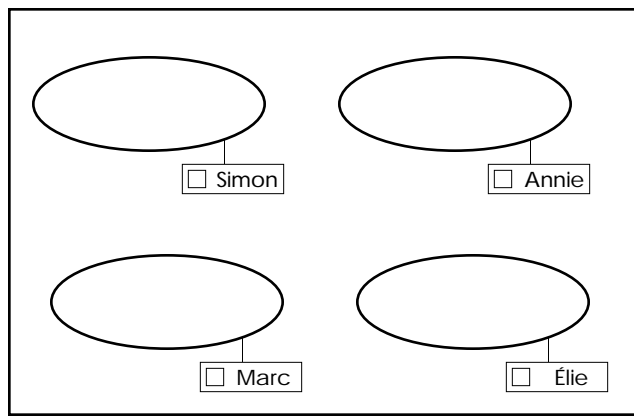
6.1 Distinguer sa réalité de celle des autres

**Objectif terminal : S'habiller à entrer en relation avec les autres**

**Contexte**

*Préparation lointaine aux ensembles (prénumérotation) qui seront vus entre janvier et mars approximativement*

- L'éducatrice ou l'éducateur, tablier noué autour de la taille, a fini sa lessive...
- Elle ou il demande à l'enfant de l'aider à séparer les vêtements qui viennent d'être retirés de la corde à linge de telle sorte que chaque enfant aura bien tous ses effets et seulement ses effets.
- On doit faire toute l'opération devant l'enfant : fil tendu entre deux points du local de la classe : épingles, etc. Le linge est étendu comme dans la réalité (selon l'épaisseur du tissu, la couleur, et non selon l'appartenance).
- Sur le sol, on pose de grands cerceaux au nom de chaque enfant ou de grosses cordes aux extrémités liées.

**Commentaires**

- On pourra, ensuite, séparer des objets venant des sacs d'école (sac à goûter, napperon, petits articles pour bricoler que l'enfant apporte parfois à l'insu de ses parents et qui sont bien attirants, etc.).

**But**

- Séparer et classer ses effets personnels au bon endroit (c'est à moi, c'est à lui, c'est à elle).

**Matériel**

- Énorme panier à linge en osier ou en plastique plus large que haut.
- Vêtements placés pêle-mêle (chandails, bas, tabliers pour la gouache, foulards, blousons) de trois ou quatre enfants du groupe, dont l'enfant avec des besoins particuliers.

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Suivre les principales consignes de la classe.

**Stratégies d'enseignement particulières**

- Les enfants de l'éducation préscolaire donnent toujours à l'éducatrice ou à l'éducateur une petite photo, choisir, en septembre ou en octobre, des enfants bien typés (celui ou celle que l'enfant avec des besoins particuliers préfère entre tous et toutes, dont il ou elle aime caresser les cheveux...). L'enfant accordera alors une attention soutenue à l'activité.
- Remettre les articles un à un à l'enfant qui doit, calmement, aller le porter dans le bon ensemble. Au besoin, aller demander de l'aide à d'autres enfants.

**Sphère d'intervention**

Apprendre à entrer en relation avec les autres

**Objectif intermédiaire**

6.3 Être capable d'aller chercher l'adulte ou un ou une autre enfant comme personne-ressource

**Objectif terminal : S'habiller à entrer en relation avec les autres**

**Contexte**

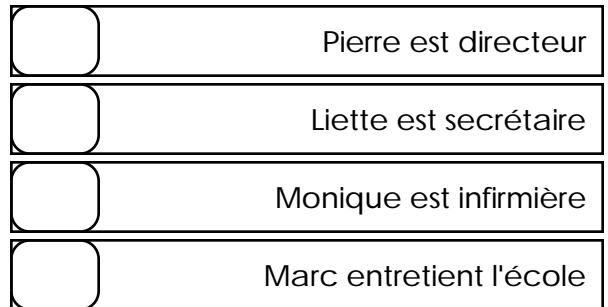
- Associer sur de grands cartons rectangulaires photos et phrases-clés décrivant la tâche de différents adultes de l'école.
- Faire un dessin symbolisant la tâche :
  - directeur ou directrice : pupitre, téléphone, classeur, etc.;
  - secrétaire : dactylo, crayons;
  - infirmière ou infirmier : petit lit pliant, thermomètre;
  - concierge : vadrouille, bouteille, vaporisateur;
  - éducateur spécialisé ou éducatrice spécialisée : aide, amour, becs, photo.

**But**

- Être capable d'aller chercher l'adulte ou un ou une autre enfant comme personne-ressource.

**Matériel**

- Cartons, pictos et dessins.



**Stratégies d'enseignement particulières**

- Utiliser toujours les photos prises à l'école.
- Lire souvent les phrases clés et les afficher bien en évidence.

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Distinguer sa réalité de celle des autres.

**Commentaires**

## 2.3 Apprendre à interagir avec l'environnement

### Objectif du programme général

L'objectif fixé est le développement de la qualité des interactions avec l'entourage. Ainsi, l'enfant apprend à assimiler le réel et à lui donner une signification.

Dans la sphère d'intervention «Apprendre à interagir avec l'environnement», on vise à amener l'enfant à développer ses capacités perceptuelles, à raffiner ses gestes moteurs pour avoir une maîtrise plus large de son développement cognitif.

### Objectif essentiel du programme d'éducation préscolaire adapté

Pour l'enfant qui présente une déficience intellectuelle, l'objectif essentiel est de développer d'une façon fonctionnelle une conscience de base des concepts et de certaines habiletés permettant de construire à long terme l'autonomie sociale. On touchera principalement la communication écrite, les nombres et le temps.

L'habileté à comparer sera largement utilisée.

### Commentaires

Il faudra se rappeler que ce n'est pas l'apprentissage systématique des nombres qui est visé, mais la fréquentation des nombres et leur utilisation, sans nécessairement comprendre tous les concepts qui y sont rattachés. Ainsi, l'enfant en arrivera à prendre conscience des nombres et à les utiliser au besoin à peu près au même âge que les autres enfants.

Ce n'est pas le nombre élevé d'habiletés dans un petit nombre de milieux qui est recherché, mais plutôt quelques habiletés à acquérir dans plusieurs milieux.

L'éducatrice ou l'éducateur devra adapter les consignes pour l'enfant afin que l'information à extraire soit évidente. Toutes les activités qui se feront à partir d'un cahier devront être adaptées si l'on veut que l'enfant fasse les apprentissages recherchés.

Le langage joue un rôle clé dans les apprentissages qui sont d'ordre cognitif. Ainsi, au-delà des objectifs qu'on cherche à atteindre, le développement de la communication tant en compréhension qu'en expression et dans son utilisation sera au centre des interventions.

# APPRENDRE À INTERAGIR AVEC L'ENVIRONNEMENT

## Objectifs terminaux et intermédiaires

PROGRAMME GÉNÉRAL	PROGRAMME ADAPTÉ
<p><b>SAVOIR</b> S'approprier des informations significatives</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliser ses sens pour explorer ce qui l'entoure</li><li>• Identifier des ressemblances et des différences</li><li>• Faire des liens</li><li>• Faire des hypothèses</li><li>• Aller chercher des informations</li><li>• Expérimenter</li><li>• Savoir utiliser différentes ressources</li><li>• Exprimer verbalement ou non verbalement les informations significatives</li></ul> <p><b>AGIR</b> S'habiliter à agir sur ce qui l'entoure</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliser les objets et les ressources de manière originale et constructive</li><li>• Choisir des actions en rapport avec l'information perçue ou reçue</li><li>• Ordonner son action en séquence en fonction de l'information</li></ul>	<p><b>SAVOIR</b> S'approprier des informations significatives</p> <ol style="list-style-type: none"><li>7. Reconnaître les ressemblances et les différences<ol style="list-style-type: none"><li>7.1 Utiliser ses sens pour explorer ce qui l'entoure</li><li>7.2 Exprimer verbalement ou non verbalement des informations utiles</li><li>7.3 Comparer ce qui est pareil et différent</li></ol></li><li>8. S'éveiller à la communication écrite et aux nombres<ol style="list-style-type: none"><li>8.1 Développer la conscience de l'écrit</li><li>8.2 Développer la conscience des chiffres</li><li>8.3 Reconnaître et reproduire des symboles utiles : lettres et chiffres</li></ol></li><li>9. Développer la conscience de l'argent</li></ol> <p><b>AGIR</b> S'habiliter à agir sur ce qui l'entoure</p> <ol style="list-style-type: none"><li>10. Utiliser les objets et les ressources mis à sa disposition</li><li>11. Organiser son emploi du temps</li></ol>

Sphère intervention

Apprendre à interagir avec l'environnement

Objectif intermédiaire

7. Reconnaître les ressemblances et les différences

Légende du programme d'éducation préscolaire adapté

- S sensibilisation
- D développement systématique
- C consolidation

Référence au descripteur 10

Voir page 84

Objectif	Comportements observables	Étape			
		Progression			
		1	2	3	4
7.1	Utiliser ses sens pour explorer ce qui l'entoure	S	S	S	D
<p>Il est important de fournir un soutien à l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <i>besoin d'indices visuels</i> : utiliser les pictogrammes, la couleur, les mots pour attirer et diriger l'attention;</li> <li>. <i>soutien auditif</i> : dire les renseignements, les consignes, le pourquoi des choses. L'information se doit d'être brève, centrée sur la connaissance élémentaire qu'implique l'apprentissage;</li> <li>. <i>soutien kinesthésique</i> : sentir, toucher, manipuler, etc.</li> </ul>					
7.2	Exprimer verbalement ou non verbalement des données utiles	S	S	D	D
<p>L'enfant doit être capable d'exprimer verbalement ou non verbalement les données relatives aux situations qu'il ou elle vit. Il faut noter que ces activités se font dans un contexte concret.</p> <p>L'éducatrice ou l'éducateur appuiera les interventions sur le stade de développement du langage et de communication de l'enfant.</p>					
7.3	Comparer ce qui est pareil et différent	S	S	D	D
<p>L'enfant doit comparer à partir d'une propriété : couleur, nombre, forme, objet d'utilité courante, etc. (le concept d'ensemble ici est sous-jacent à cette activité, par exemple, il n'est pas toujours nécessaire de connaître le nom de chaque couleur).</p> <p>Cet objectif est au centre du développement cognitif. On devra privilégier son utilisation.</p>					

Sphère d'intervention

Apprendre à interagir avec l'environnement

Objectif intermédiaire

8. S'éveiller à la communication écrite et aux nombres

Légende du programme d'éducation préscolaire adapté

- S sensibilisation
- D développement systématique
- C consolidation

Référence au descripteur 13

Voir page 84

Objectif	Comportements observables	Étape			
		Progression			
		1	2	3	4
8.1	Développer la conscience de l'écrit	S	S	S	D

La conscience de la communication écrite est l'ensemble des habiletés et des connaissances que l'enfant possède sur la langue écrite avant l'apprentissage formel de la lecture. Par exemple, l'enfant :

- . différencie «raconter» de «lire»;
- . différencie un dessin d'un écrit;
- . peut préciser ce dont un livre traite en le feuilletant;
- . regarde le livre, en tant que non-lecteur ou non-lectrice, en lecture assistée;
- . raconte et anticipe au lieu d'énumérer les éléments d'une histoire qu'il ne connaît pas.

Stratégies d'apprentissage à utiliser :

- . encercler des mots visuels fonctionnels : Provigo, MacDonald
- . écrire le nom de chaque coin de la classe : ordinateur, cuisine, bibliothèque, peinture, etc.
- . rapprocher le texte lu de sa propre expérience
- . anticiper le sens de l'histoire à partir de l'illustration
- . associer les sons entendus aux lettres et aux images dans lesquels ils sont présents

Sphère d'intervention

Apprendre à interagir avec l'environnement

Objectif intermédiaire

8. S'éveiller à la communication écrite et aux nombres

Légende du programme d'éducation préscolaire adapté

- S sensibilisation
- D développement systématique
- C consolidation

Référence au descripteur 12

Voir page 84

Objectif	Comportements observables	Étape			
		Progression			
		1	2	3	4
8.2	Développer la conscience des chiffres	S	S	S	D

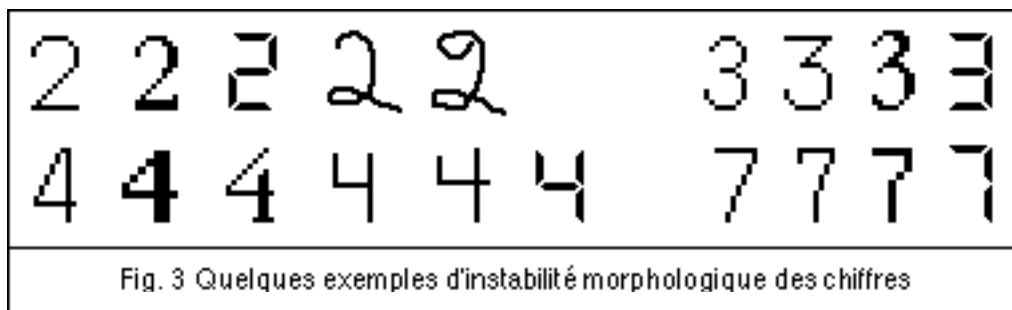
Il est vrai que beaucoup d'enfants de 5 ans connaissent déjà les chiffres (0 à 9) à leur entrée en maternelle. Mais il est aussi vrai que d'autres éprouveront des difficultés à reconnaître, à lire ou à écrire les chiffres durant les premiers mois de la première année et que ces difficultés pourront avoir des conséquences néfastes sur leurs études en mathématiques. Pensons tout particulièrement à l'enfant qui présente une déficience intellectuelle. Il est plus que probable que cela lui prendra des années avant d'acquérir cette connaissance si utile au développement de l'autonomie sociale. De plus, l'intégration en première année ne sera certainement pas facilitée si l'enfant ne connaît pas les chiffres.

On peut probablement être autonome dans la vie tout en ne sachant compter que jusqu'à 9. C'est dire l'importance à accorder à cet apprentissage. Pourtant, de tous les apprentissages importants tant sur le plan scolaire que sur celui de l'autonomie, les chiffres sont certainement les plus négligés, à tel point qu'ils sont rares ou même absents dans les classes. Pourtant, on devrait exposer sur les murs et les tableaux ces figures si familières.

L'éducatrice ou l'éducateur devrait augmenter considérablement la présence des chiffres dans la classe et dans la vie des enfants. Ces figures devraient être au moins aussi familières que le mobilier, la télévision, les jouets, etc. Il n'est pas question ici d'activités formelles d'enseignement des chiffres, mais plutôt d'une présence et d'une utilisation des chiffres dans les activités habituelles. La seule activité formelle sera la révision quotidienne de la suite des chiffres sous forme de jeu, de chanson, ou de routine d'entrée en classe.

Il est utile de s'interroger sur la morphologie des chiffres à introduire dans l'univers de l'enfant d'âge préscolaire. Puisqu'on sait à l'avance les difficultés qu'auront certains enfants à apprendre ces symboles, il sera nécessaire de veiller, du moins durant les premières années d'enseignement, à ce que la forme des chiffres présentée soit très stable. L'éducatrice ou l'éducateur pourra vérifier ce qu'il en est à cet égard auprès de ses collègues de 1<sup>re</sup> année et adopter la morphologie utilisée dans ces classes.

Voici quelques exemples d'instabilité morphologique à éviter :



Il ne s'agit pas seulement d'augmenter la présence des chiffres, il faut aussi les rendre utiles aux enfants. Bien entendu, les chiffres peuvent servir à compter des objets et, chaque fois que cela est opportun, l'éducatrice ou l'éducateur devrait le faire avec les enfants. Mais on oublie souvent que les chiffres ont d'autres utilités. Parmi celles-ci, la numérotation occupe une place importante, surtout dans la perspective de l'accroissement de l'autonomie de l'enfant : numéro de téléphone, numéro du domicile familial, numéros des chaînes de télévision, etc.

Le milieu scolaire se prête particulièrement bien à la numérotation :

- les casiers (ou crochets à vêtements);
- des boîtes de rangement;
- des éléments du mobilier (chaises, tables, etc.);
- des jeux;
- le carrelage;
- les balançoires et autres jeux de la cour de récréation; etc.

En fait, l'éducatrice ou l'éducateur n'aura qu'à observer l'aménagement de la classe et de l'école pour découvrir un grand nombre d'objets présents en plusieurs exemplaires qui se prêtent bien à l'exercice. Ainsi, les objets de l'entourage porteront désormais un numéro : la chaise «2», la boîte «8», etc.

Cette simple opération de numérotation augmentera considérablement la présence et surtout l'utilisation des chiffres en classe sans pour autant alourdir le programme d'activités. L'opération permettra à l'enfant qui présente une déficience intellectuelle de se familiariser avec les noms et les formes des chiffres. Par ailleurs, elle aidera les autres enfants à consolider leurs connaissances; par exemple, les objets qui se prêtent à une numérotation dans l'ordre, comme les casiers, permettront de les initier à la valeur ordinale des nombres, alors que les activités de dénombrement d'objets seront de bonnes occasions pour les enfants de s'initier à la valeur cardinale des nombres.

Sphère d'intervention

Apprendre à interagir avec l'environnement

Objectif intermédiaire

8. S'éveiller à la communication écrite et aux nombres

Légende du programme d'éducation préscolaire adapté

- S sensibilisation
- D développement systématique
- C consolidation

Référence aux descripteurs 9 et 11

Voir page 84

Objectif	Comportements observables	Étape			
		Progression			
		1	2	3	4
8.3	Reconnaître et reproduire des symboles utiles : lettres et chiffres	S	S	S	D
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît et reproduit les formes de base pour l'écriture (O I C)</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît les chiffres dans l'entourage comme un moyen de classer, de ranger, de se repérer</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît les chiffres de 0 à 9 comme symbole (sans nécessairement connaître le nom de chaque chiffre)</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît que les lettres sont des symboles liés à la représentation des sons que l'on entend</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît des mots comme son prénom</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• écrit son prénom</li> </ul>				

Sphère d'intervention

Apprendre à interagir avec l'environnement

Objectif intermédiaire

9. Développer la conscience de l'argent

Légende du programme d'éducation préscolaire adapté

- S sensibilisation
- D développement systématique
- C consolidation

Référence au descripteur 15

Voir page 84

Objectif	Comportements observables	Étape			
		Progression			
		1	2	3	4
9	Développer la conscience de l'argent	S	S	S	S

Le ou la jeune enfant n'a pas encore une vie économique très complexe. Son utilisation autonome de l'argent se résume souvent à insérer une pièce de monnaie dans une machine distributrice ou dans une tirelire. Pourtant, c'est vers l'âge de 5 ans que s'installeront chez l'enfant des préalables importants pour l'acquisition de ses futures habiletés dans cette sphère d'activité qui se concrétiseront par des achats autonomes vers 8 ans.

*Conscience, connaissances et habiletés*

Bien que ses activités de gestion de l'argent soient très limitées à l'âge de 5 ans, l'enfant n'en prend pas moins conscience du rôle de l'argent dans la vie quotidienne : en échange de biens ou de services, il est nécessaire de remettre de l'argent. L'enfant doit aussi saisir que les pièces de monnaie et les billets de banque ont un statut particulier parmi les objets : ils sont précieux.

Au cours de l'année en maternelle, il sera important d'organiser régulièrement des activités sur le thème de l'argent. Les jeux de simulation de situations d'achat se prêtent particulièrement bien aux objectifs à atteindre ici :

- le soin à porter à l'argent et au porte-monnaie;
- la notion de prix à payer, soit l'échange entre des biens et de l'argent;
- la base du système monétaire national (au Canada, des dollars et des sous qui peuvent être symbolisés par les deux pièces à *valeur unitaire*, soit la pièce de 1 \$ et la pièce de 1 ¢ (de vraies pièces));
- les pièces les plus utiles à l'enfant : la pièce de 25 ¢ pour les distributrices et la pièce de 1 \$ pour les distributrices et le paiement à la caisse de petits articles.

Programme: Éducation préscolaire

Objectif terminal: S'habiliter à agir sur ce qui l'entoure

## Sphère d'intervention

Apprendre à interagir avec l'environnement

### Objectif intermédiaire

10. Utiliser les objets et les ressources mis à sa disposition

#### Légende du programme d'éducation préscolaire adapté

- S sensibilisation
- D développement systématique
- C consolidation

#### Référence au descripteur 8

Voir page 84

Objectif	Comportements observables	Étape			
		Progression			
		1	2	3	4
10	Utiliser les objets et les ressources mis à sa disposition	S	S	S	D
L'enfant doit acquérir et développer l'utilisation fonctionnelle des outils de travail. Une attention spéciale sera apportée à la manipulation et à la dextérité. L'utilisation de l'ordinateur est un moyen important à introduire comme outil (prévoir de l'aide pour les repères visuels).					
	• fait des essais avec le matériel mis à sa disposition				
	• apprend à utiliser adéquatement le matériel				
	• varie ses expériences en utilisant différents moyens				
	• retrouve son matériel, range son matériel				

Sphère d'intervention

Apprendre à interagir avec l'environnement

Objectif intermédiaire

11. Organiser son emploi du temps

Légende du programme d'éducation préscolaire adapté

- S sensibilisation
- D développement systématique
- C consolidation

Référence au descripteur 14

Voir page 84

Objectif	Comportements observables	Étape			
		Progression			
		1	2	3	4
11	Organiser son emploi du temps	S	S	D	D
<p><i>L'horaire</i></p> <p>Comme dans le cas des chiffres, l'éducatrice ou l'éducateur n'a pas à créer des activités sur le temps. La seule activité formelle (sans doute déjà exploitée) consistera à examiner l'horaire de la demi-journée à l'arrivée en classe.</p> <p><i>Le point de départ : ICI et MAINTENANT</i></p> <p>Le temps gère les activités humaines, et c'est dans cette perspective que l'enfant pourra s'y initier en commençant par ce qu'il ou elle peut le mieux saisir : «Qu'est-ce que je dois faire ici et maintenant?»</p> <p>Les concepts de temps sont si abstraits que les jeunes enfants éprouvent des difficultés à s'y initier. C'est pourquoi il est d'une grande importance de les aider dans leur démarche.</p> <p>L'horaire du jour est présenté à l'horizontale de telle sorte que ce qui est à gauche de l'activité en cours est passé, alors que ce qui se trouve à droite est encore à venir.</p>					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prend conscience de la notion du temps par la succession des activités vécues en classe</li> </ul>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• retrouve dans le temps une activité (c'est le temps de la collation, c'est le temps de l'histoire, c'est le temps du départ, etc.)</li> </ul>				

**Sphère d'intervention**

Apprendre à interagir avec l'environnement

**Objectif intermédiaire**

8.1 Développer la conscience de l'écrit

**Objectif terminal : S'approprier des informations significatives**

**Contexte**

- Il est primordial que l'enfant prenne conscience de la relation entre la communication orale et écrite.
- Toutes les activités permettant d'établir ce lien seront utilisées.

**But**

- Stimuler la conscience de l'utilité de la communication écrite.

**Stratégies d'enseignement particulières**

- S'assurer de la disponibilité de matériel écrit varié dans l'entourage de l'enfant.
- Écrire le nom des coins de la classe utilisés, écrire les noms des enfants sur des cartons manipulables et placés à des endroits accessibles.
- Être un modèle de lectrice ou de lecteur pour les enfants. Expliquer les mots à l'enfant, lire des histoires fréquemment.
- Faciliter le contact avec le matériel d'écriture dans l'entourage de l'enfant. Favoriser les activités où l'écriture est importante.
- S'assurer que l'entourage répond favorablement aux initiatives de l'enfant à l'égard de l'écriture : l'adulte fait la lecture à l'enfant, répond à ses questions et interprète les symboles écrits.
- Établir un parallèle entre la communication orale et écrite. Expliquer que les sons entendus correspondent à une forme écrite. Utiliser les comptines, les sons que l'on entend dans les mots, etc.

**Matériel**

- Livres.
- Mots-étiquettes.
- Noms des enfants inscrits sur des cartons.

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Reconnaître et reproduire des symboles utiles : lettres et chiffres.
- Utiliser ses sens pour explorer ce qui l'entoure.
- Utiliser les objets et les ressources mis à sa disposition.

**Commentaires**

- Le document de R. Tremblay et L. de Passilé, *Un parti pris pour la communication*<sup>1</sup>, contient des pistes intéressantes à ce sujet.

1. R. Tremblay et L. de Passilé, *Un parti pris pour la communication*, Commission scolaire Beauport, juin 1990.

**Sphère d'intervention**

Apprendre à interagir avec l'environnement

**Objectif intermédiaire**

8.2 Développer la conscience des chiffres

**Objectif terminal : S'approprier des informations significatives**

**Contexte**

- Il est primordial que l'enfant prenne conscience de la relation entre les chiffres et leur utilité.
- Toutes les activités permettant d'établir ce lien seront utilisées.

**But**

- Prendre conscience de l'utilité des chiffres dans l'entourage.

**Stratégies d'enseignement particulières**

- S'assurer de la disponibilité de matériel écrit varié dans l'entourage de l'enfant.
- À noter que le milieu scolaire se prête particulièrement bien à la numérotation :
  - les casiers (ou crochets à vêtements);
  - des boîtes de rangement;
  - des éléments du mobilier (chaises, tables, etc.);
  - des jeux;
  - le carrelage;
  - les balançoires et autres jeux de la cour de récréation; etc.
- Observer l'aménagement de la classe et de l'école pour découvrir un grand nombre d'objets présents en plusieurs exemplaires qui se prêtent bien à l'exercice. Ainsi, les objets dans l'entourage de l'enfant porteront désormais un numéro : la chaise «2», la boîte «8», etc.

**Matériel**

- Affiche sur les nombres.

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Reconnaître et reproduire des symboles utiles : lettres et chiffres.
- Utiliser ses sens pour explorer ce qui l'entoure.
- Utiliser les objets et les ressources mis à sa disposition.

**Commentaires**

- Cette simple opération de numérotation permettra d'augmenter considérablement la présence et surtout l'utilisation des chiffres en classe sans pour autant alourdir le programme d'activités. L'opération permettra à l'enfant qui présente une déficience intellectuelle de se familiariser avec les noms et les formes des chiffres.

**Sphère d'intervention**

Apprendre à interagir avec l'environnement

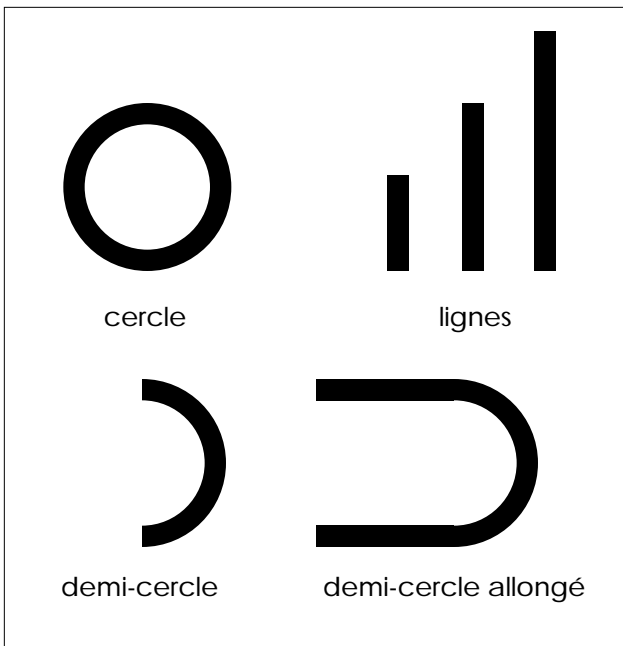
**Objectif intermédiaire**

8.3 Reconnaître et reproduire des symboles utiles : lettres et chiffres

**Objectif terminal : S'approprier des informations significatives**

**Contexte**

- Avant d'écrire des mots, par exemple son nom, l'enfant doit pouvoir être capable de reproduire ou de tracer avec un modèle une ou plusieurs parties des formes composant une lettre.



cercle

lignes

demi-cercle

demi-cercle allongé

**But**

- Reconnaître et reproduire des formes de base pour l'écriture.

**Matériel**

- Formes de base manipulables.

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Comparer ce qui est pareil et différent.
- Développer la conscience de l'écrit.

**Stratégies d'enseignement particulières**

- S'attarder à amener l'enfant à reproduire ces formes dans différentes activités.
- Utiliser un matériel favorisant la manipulation.

**Commentaires**

- Avec les formes indiquées, l'enfant sera capable de reproduire les lettres de l'alphabet.
- L'éducatrice ou l'éducateur doit faire reproduire les formes dans toutes les directions.

**Sphère d'intervention**

Apprendre à interagir avec l'environnement

**Objectif intermédiaire**

9. Développer la conscience de l'argent

**Objectif terminal : S'approprier des informations significatives**

**Contexte***Le jeu du magasin*

- Deux enfants sont nommés caissiers ou caissières, les autres font les achats. Le rôle du caissier ou de la caissière est de donner au départ un porte-monnaie à chaque enfant. Celui-ci contient cinq pièces de 1 \$.
- Lorsque les enfants viennent payer, le caissier ou la caissière tourne les pages de la caisse «gabarit» jusqu'au montant à payer, l'acheteur ou l'acheteuse dépose ses pièces pour faire le compte. Si le montant est exact, on emballe le produit et l'acheteur ou l'acheteuse s'en va.
- La responsabilité du caissier ou de la caissière à la fin du jeu est de faire sa caisse pour balancer. Il ou elle doit déposer toutes les pièces sur la feuille de caisse et vider les autres porte-monnaie. Lorsque toutes les pièces sont revenues, il doit y en avoir 25. Le caissier ou la caissière partage l'argent en paquet de cinq pièces qu'il ou elle place dans chaque porte-monnaie, avant de les donner à l'éducatrice ou à l'éducateur.

**But**

- S'initier à un processus d'utilisation de l'argent.

**Matériel**

- Porte-monnaie avec deux compartiments.
- 25 pièces de 1 \$.
- Objets divers.
- Cartes d'indication de prix.
- Feuille de caisse.
- Caisse «gabarit».

**Stratégies d'enseignement particulières**

- Montrer aux enfants la procédure qui suit :
  - choisir un article;
  - aller à la caisse;
  - regarder le prix;
  - ouvrir son porte-monnaie;
  - donner le nombre exact de pièces;
  - ranger son porte-monnaie;
  - prendre l'article et quitter le magasin.

**Référence (lien avec les autres objectifs)**

- Développer la conscience des chiffres.
- Comparer ce qui est pareil et différent.

**Commentaires**

**Sphère d'intervention**

Apprendre à interagir avec l'environnement

**Objectif intermédiaire**

11. Organiser son emploi du temps

**Objectif terminal : S'habiller à agir sur ce qui l'entoure****Contexte**

*L'horaire*

**Matériel et procédure**

- L'horaire est disposé à l'horizontale et bien en vue. Il est constitué d'une série d'affiches dont chacune comprend le nom et la représentation (dessin, photo, pictogramme, etc.) d'une activité. Il est préférable d'utiliser des cartons carrés d'environ 15 x 15 cm comme support des affiches. Certains tableaux de classe ont la propriété d'attirer les aimants. En ce cas, on peut coller de petits aimants aux affiches. Ce dispositif simple facilitera la gestion de l'horaire. La première activité est à l'extrémité gauche de l'horaire, et la dernière, à droite. Ainsi, l'organisation de l'horaire laisse entrevoir l'analogie temps/espace avec l'utilisation des concepts avant/après. De plus, cette organisation propose une orientation semblable à celle de l'écriture (de gauche à droite) et à l'organisation de la valeur positionnelle des nombres.
- À la fin d'une activité, par un indice, l'éducatrice ou l'éducateur annonce aux enfants qu'il est temps de passer à autre chose. L'indice fourni qui aide les enfants à consulter l'horaire au bon moment peut être la cloche de l'école, la sonnerie d'une horloge de classe ou un signal donné par un ou une adulte. Il reste aux enfants à repérer sur l'horaire l'activité qui suit, à ranger, s'il y a lieu, le matériel de l'activité terminée et à commencer la nouvelle activité.
- Aussi simple qu'elle puisse paraître, cette habileté n'en constitue pas moins un début d'autonomie en ce qui a trait à la gestion du temps. En trouvant sans aide extérieure sur l'horaire ce qui l'attend, l'enfant cesse de vivre dans l'incertitude et la dépendance totale à l'adulte.

**But**

- Repérer sur l'horaire ce qui vient après : le premier besoin en gestion du temps est sans doute de savoir ce que l'avenir immédiat nous réserve.

**Matériel**

- Tableau de gestion du temps.

**Référence (lien avec les autres objectifs)****Stratégies d'enseignement particulières****Commentaires**

# Troisième partie

L'évaluation

### 3.1 Les deux démarches d'évaluation

Actuellement, il existe deux principales démarches d'évaluation qui sont véhiculées dans le milieu scolaire, soit la démarche d'évaluation formative et la démarche d'évaluation sommative.

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

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

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

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

Lorsque l'évaluation de l'enfant qui a une déficience intellectuelle porte sur les compétences de base facilitant son autonomie et sa responsabilité, elle ne doit pas être faite à court terme, c'est-à-dire par l'intermédiaire du bulletin de la fin d'étape, mais plutôt à long terme. De plus, elle doit porter sur des comportements fonctionnels.

## 3.2 L'évaluation formative

Voici une proposition de démarche d'évaluation formative adaptée aux enfants qui ont une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère.

Au début, l'enfant présentant une déficience intellectuelle est placé dans le même contexte d'apprentissage que les autres, et l'éducatrice ou l'éducateur observera sa réaction. Il faut analyser aussi bien son comportement que les activités scolaires vécues par toute la classe. Ensuite, on fait les aménagements nécessaires, en tenant compte des champs d'intérêt de l'enfant pour les différentes activités d'apprentissage de même que de la nécessité de réduire la complexité du travail cognitif qui le ou la surchargerait.

Une équipe formée des différents agents et agentes d'éducation recueillera de l'information sur l'enfant afin d'adapter les activités d'enseignement plutôt que de catégoriser l'enfant et de prédire ces incapacités. La communication entre les différents partenaires est une clé essentielle de la réussite de l'évaluation formative.

Le schéma de la démarche complète est présenté à la page suivante.

# Démarche d'évaluation formative adaptée

<b>1<sup>re</sup> phase</b>	<b>On observe l'enfant dans son entourage</b> Il faut prendre le temps d'accueillir l'enfant et de faire sa connaissance. Cette étape est très importante, car les données recueillies guideront toute l'action et les interventions pédagogiques.
<b>2<sup>e</sup> phase</b>	<b>On planifie l'enseignement et les adaptations</b> Les adaptations sont celles qui sont nécessaires en tenant compte des objectifs essentiels des programmes d'études adaptés et des besoins de l'enfant.
<b>3<sup>e</sup> phase</b>	<b>On intervient auprès de l'enfant</b> L'intervention se fait au fur et à mesure des apprentissages pour maintenir et consolider les acquis.  <b>On adapte des activités en intégrant l'évaluation et l'intervention</b> L'adaptation, si c'est nécessaire, se fait en tenant compte des objectifs à long terme d'autonomie et de responsabilité.
<b>4<sup>e</sup> phase</b>	<b>On apporte un soutien à l'enfant pour faciliter le transfert des apprentissages</b> Le transfert des apprentissages reste au centre des préoccupations. Ce sont les connaissances et les habiletés à acquérir dans des conduites semblables à celles de ses camarades qui guident le type de soutien à offrir à l'enfant.
<b>5<sup>e</sup> phase</b>	<b>On réinvestit et consolide les acquis</b> Un scénario complet d'apprentissage comprend des activités de réinvestissement qui permettent la consolidation. Le réinvestissement doit également se faire dans les différents milieux que l'élève fréquente.

À l'aide de la démarche proposée plus haut, à la fin de chaque étape, l'éducatrice ou l'éducateur sera en mesure de porter un jugement sur les forces et les faiblesses relatives aux apprentissages considérés. De plus, les comportements fonctionnels seront de bons indicateurs de l'intégration des savoirs de l'enfant.

Dans la pratique, cela signifie :

- vivre avec l'enfant, le placer en situation d'apprentissage;
- communiquer avec l'enfant pour l'amener à objectiver la situation vécue;

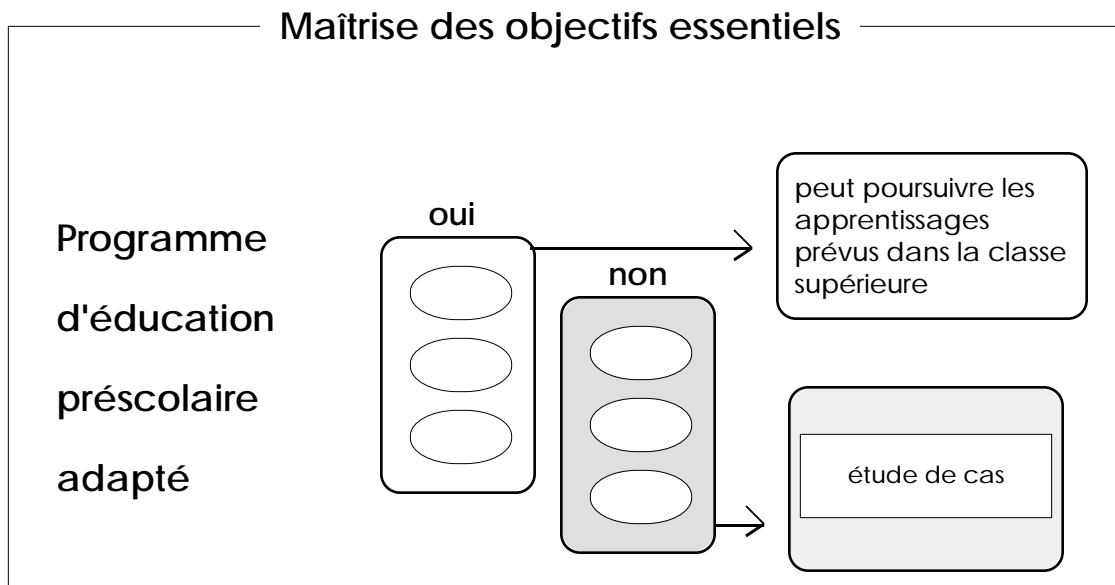
- observer son comportement;
- analyser l'activité vécue par tous les enfants de la classe;
- effectuer des aménagements;
- réduire la complexité des tâches.

**EN RÉSUMÉ :**

observer • communiquer • adapter • intégrer l'évaluation et l'intervention.

### 3.3 L'évaluation sommative

L'évaluation des apprentissages se fait tout au long de l'année suivant les modalités de l'évaluation formative adaptée. L'éducatrice ou l'éducateur peut dégager les forces et les faiblesses relativement aux objectifs particuliers qui ont été fixés. Le but de la démarche d'évaluation sommative prévue dans la plupart des règlements d'établissement est de porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages d'un programme d'études. Dans le cas présent, il y a lieu d'analyser les résultats scolaires en fonction du programme adapté pour les enfants ayant une déficience intellectuelle.



### **La maîtrise des objectifs essentiels**

Les objectifs retenus dans les programmes d'études adaptés à l'intention des enfants qui présentent une déficience intellectuelle allant de moyenne à sévère portent sur des habiletés scolaires essentielles au fonctionnement autonome dans la société. Plus l'enfant maîtrise les objectifs essentiels, plus ses capacités adaptatives s'améliorent et plus ses possibilités d'intégration sociale augmentent.

L'évaluation sommative est un bilan du cheminement de l'enfant et de ses acquisitions scolaires. Elle sert à informer les parents de même que le personnel enseignant qui accueille l'enfant à son passage d'une classe donnée à une classe supérieure.

Un bulletin descriptif comprenant deux échelles d'appréciation est proposé ci-après.

## BULLETIN DESCRIPTIF préscolaire

Nom : \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_

Code permanent : \_\_\_\_\_

Signature (éducatrice ou éducateur) : \_\_\_\_\_

Signature (parent) : \_\_\_\_\_

Signature (direction) : \_\_\_\_\_

### Légende

- ① L'enfant va au-delà des objectifs fixés.
- ② L'enfant atteint les objectifs fixés.
- ③ L'enfant atteint en partie seulement les objectifs fixés.
- ④ L'enfant éprouve des difficultés graves à atteindre les objectifs fixés.

Sur le plan de l'autonomie :

- A. L'enfant montre une maîtrise suffisante.
- B. L'enfant a besoin d'un indice ou d'un rappel.
- C. L'enfant a besoin d'incitation ou de soutien.
- D. L'enfant a besoin d'un appui constant.

### APPRENDRE À SE CONNAÎTRE SOI-MÊME

Au fil de ses activités quotidiennes, l'enfant :

1. devient plus autonome pour ses besoins d'hygiène et de propreté;
2. devient plus autonome pour s'habiller, se déshabiller;
3. devient plus autonome dans ses déplacements;
4. exprime ses besoins, ses émotions dans différentes situations ;

Nov.	Févr.	Avril	Juin

### COMMENTAIRES

### APPRENDRE À ENTRER EN RELATION AVEC LES AUTRES

En groupe et durant des activités, l'enfant :

5. participe aux activités du groupe;
6. suit les règles de fonctionnement du groupe;
7. accepte les autres et réagit positivement aux demandes d'interaction des autres enfants;


### COMMENTAIRES

## APPRENDRE À INTERAGIR AVEC L'ENVIRONNEMENT

Dans ses activités et les interactions, l'enfant :

8. apprend à utiliser le matériel mis à sa disposition;
9. reconnaît son prénom , son nom  ;
10. reconnaît les ressemblances et les différences;
11. reproduit les formes : ○ | | — — ∩ ∪ ;
12. manifeste une conscience des chiffres de 0 à 9;
13. manifeste une conscience de l'écrit;
14. peut se situer dans le déroulement des activités :  
avant , après  ;
15. prend conscience de l'utilité de l'argent.

Nov.	Févr.	Avril	Juin

## COMMENTAIRES

# L'échelle d'appréciation

## □ *Sur le plan des apprentissages*

### 1. L'enfant va au-delà des objectifs fixés

L'enfant montre qu'il comprend et qu'il veut utiliser cet indicateur dans l'ensemble de ses apprentissages :

- d'une façon autonome, il ou elle atteint le seuil de réussite fixé avant l'évaluation.

### 2. L'enfant atteint les objectifs fixés

L'enfant montre qu'il comprend et qu'il peut utiliser cet indicateur dans l'ensemble de ses apprentissages :

- il ou elle a encore besoin d'aide et d'encadrement pour réussir, mais il ou elle atteint le seuil de réussite fixé avant l'évaluation.

### 3. L'enfant atteint, en partie seulement, les objectifs fixés OU

L'enfant réussit quelques apprentissages, mais il ou elle n'atteint pas les objectifs fixés

L'enfant éprouve quelques difficultés soit dans la compréhension, soit dans l'utilisation des éléments d'apprentissage :

- il ou elle a besoin de revenir sur certains éléments et de les approfondir pour réussir;
- il ou elle n'atteint pas le seuil de réussite fixé avant l'évaluation.

### 4. L'enfant éprouve des difficultés graves à atteindre les objectifs fixés. Il ou elle n'atteint pas les objectifs fixés

L'enfant éprouve des difficultés importantes tant dans la compréhension que dans l'utilisation des éléments d'apprentissage, et ce, malgré l'aide qu'on lui a apportée :

- il ou elle a besoin de recommencer l'ensemble de la séquence d'apprentissage;
- il ou elle n'atteint pas le seuil de réussite fixé avant l'évaluation.

❑ *Sur le plan de l'autonomie*

**A**

**L'enfant montre une maîtrise suffisante**

Le résultat attendu se manifeste et à une vitesse normale. Le comportement est observable directement par le personnel de l'école dans l'ensemble des situations usuelles (90 p. 100).

Le comportement ne nécessite aucune aide ni rappel particulier à l'exception des mesures d'adaptation déjà prises.

**B**

**L'enfant a besoin d'un indice ou d'un rappel**

Le résultat attendu se manifeste et à une vitesse normale. Il nécessite un indice (verbal et gestuel) ou un rappel pour que l'enfant l'adopte dans plus de 10 p. 100 des occasions.

Le résultat n'apparaît pas spontanément dans certaines situations où il devrait normalement se manifester (situation observable par le personnel de l'école). L'enfant adopte le comportement sur demande.

**C**

**L'enfant a besoin d'incitation ou de soutien**

Le résultat peut dévier légèrement de ce qui est attendu (forme ou vitesse).

Le résultat attendu se manifeste :

- en imitant un modèle; ou
- en suivant des instructions verbales ou gestuelles détaillées se rapportant à des étapes.

Le résultat n'apparaît pas toujours sur demande, mais l'enfant peut y parvenir avec une aide accrue.

**D**

**L'enfant a besoin d'un appui constant**

L'enfant a besoin d'une aide physique pour déclencher le comportement ou le poursuivre.

L'enfant a besoin d'un renforcement continu.

L'enfant s'exécute seulement avec une aide physique.

L'enfant a besoin d'une adaptation du résultat attendu.

# Bibliographie

AUSUBEL, D.P. *School Learning, An Introduction to Educational Psychology*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969, 691 p.

BLAKE, K.A. *The Mentally Retarded*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1976.

BROWN, A.L. «Subject and Experimental Variables in the Oddity Learning of Normal and Retarded Children», American Journal of Mental Deficiency, vol. 75, 1970, p. 142-145.

BROWN, L., et autres. «A Strategy for Developing Chronological-age-appropriate and Functional Curricular Content for Severely Handicapped Adolescents and Young Adults», Journal of Special Education, vol. 13, n° 1, 1979, p. 81-90.

BUCHER, F.P. «Analyse des processus d'apprentissage médiatisés auprès d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage», Revue de psychologie appliquée, vol. 40, n° 4, 1990, p. 407-424.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité, avis à la ministre de l'Éducation*, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, Sainte-Foy, 1992, p. 1.

DOYON, G. «La déficience intellectuelle. Champ de pratique à redécouvrir pour la psychoéducation», Chroniques de psychoéducation, printemps 1991, p. 7-8.

ELLIS, N.R. «A Behavioral Research Strategy in Mental Retardation : Defense and Critique», American Journal of Mental Deficiency, vol. 73, 1969, p. 557-566.

ELLIS, N.R., J.R. DEACON et P.W. WOOLDRIDGE. «Structural Memory Deficits of Mentally Retarded Persons», American Journal of Mental Deficiency, vol. 89, n° 4, 1985, p. 393-402.

GAGNON, G., et F. VITARO. «L'effet des comportements sociaux d'un enfant avec un handicap intellectuel sur l'attitude des pairs normaux», Comportement humain, vol. 4, 1990, p. 51-66.

GLASSER, W. *Control Theory*, New York, Harper & Row, 1984.

GOUPIL, G. *Le plan d'intervention individualisé*, Boucherville, Québec, Gaëtan Morin, 1991.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire*, Décret 74-90, 24 janvier 1990.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Ministère de l'Éducation, *Programme d'éducation préscolaire*, n° 16-1088, 1981, 43 p.
- INHOLDER, B. *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1963.
- KAUFMAN, M.E., et W.M. PETERSON. «Acquisition of a Conditional Discrimination Learning-set by Normal and Mentally Retarded Children», American Journal of Mental Deficiency, vol. 69, 1965, p. 865-870.
- KAUFMAN, M.J., et autres. «Mainstreaming : Toward an Explication of the Construct», Focus on Exceptional Children, vol. 7, n° 3, 1975, p. 1-12.
- LANGÉVIN, J. «Déficience intellectuelle : question sur l'autonomie en question», Apprentissage et socialisation, vol. 13, n° 3, 1989, p. 141-146.
- LANGÉVIN, J. *Des personnes... avec des besoins particuliers*, recueil de textes des chercheur(e)s du laboratoire DÉFI Apprentissage, 1991, 71 p.
- LANGÉVIN, J., et autres. *Accessibilité à l'autonomie sociale : prototype 1991*, Laboratoire DÉFI Apprentissage, 1991, 52 p.
- LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Librairie Larousse, 1988, p. 55.
- MACMILLAN, D.L., R.L. JONES et C.E. MEYERS. «Mainstreaming the Mildly Retarded : Some Questions, Cautions and Guidelines», Mental Retardation, vol. 14, n° 1, 1976, p. 3-10.
- MOREAU, C.A. «L'entraînement aux interactions sociales réciproques auprès d'enfants ayant une déficience intellectuelle : contribution des recensions d'écrits», Comportement humain, vol. 4, 1990, p. 87-101.
- MORENCY, L., ET C. BORDELEAU. «L'effet des attentes élevées ou faibles des enseignants», Vie pédagogique, vol. 76, 1992.
- NOT, L. *Perspectives nouvelles pour l'éducation des débiles mentaux*, Toulouse, Privat, 1986.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. *À part... égale. L'intégration sociale des personnes handicapées, un défi pour tous*, Québec, Gouvernement du Québec, 1984, 350 p.

- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps*. Un manuel des classifications des conséquences des maladies traduit par l'Institut national de la santé et de la recherche médicale de France, 1981, 229 p.
- PIAGET, J. *Six études de psychologie*, Genève, Éditions Gonthier, 1964, 188 p.
- ST-LAURENT, L. «Intégration scolaire au primaire des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne», Apprentissage et socialisation, vol. 12, 1989, p. 153-163.
- STOKES, T.F., et D.B. BAER. «An Implicit Technology of Generalization», Journal of Applied Behavior Analysis, vol. 10, n° 2, 1977, p. 349-367.
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions logiques, 1992, 474 p.
- TRACE, M.W., A.J. CUVO et J.L. CRISWELL. «Teaching Coin Equivalence to Mentally Retarded», Journal of Applied Behavior Analysis, vol.10, n°1, 1977, p. 85-92.
- TREMBLAY, R., et L. DE PASSILLÉ. *Un parti pris pour la communication*, Commission scolaire Beauport, 1990.
- WEISZ, J. «Learned Helplessness and the Retarded Child», dans E. Zigler et D. Balla (dir.), Mental Retardation : The Developmental Difference Controversy, NJ, Erlbaum, 1982, p. 27-40.
- WUNDERLICH, R.A. «Programmed Instruction : Teaching Coinage to Retarded Children», Mental Retardation, vol. 10, n° 5, 1972, p. 21-23.
- ZEAMAN, D., et B.J. HOUSE. «The Role of Attention in Retardate Discrimination Learning», dans N.R. Ellis (dir.), Handbook of Mental Deficiency, New York, Mc Graw-Hill, 1963, p. 159-223.
- ZIGLER, E. «Developmental Versus Difference Theories of Mental Retardation and the Problem of Motivation», American Journal of Mental Deficiency, vol. 73, n°s 4-6, 1969, p. 536-556.
- ZIGLER, E., D. BALLA et R. HODAPP. «On the Definition and Classification of Mental Retardation», American Journal of Mental Deficiency, vol. 89, n° 3, 1984, p. 215-230.