



PROGRAMME D'ÉDUCATION DE SOUTIEN POUR LES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP MOTEUR

République de Türkiye — Ministère de l'Éducation nationale
Direction générale de l'éducation spécialisée et des services d'orientation

Traduction française de l'original turc « Bedensel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı ». L'intégralité du contenu, y compris tous les tableaux, a été conservée.

Sommaire

Section	Page dans l'édition originale
A. Introduction	5
1. Que sont les programmes d'éducation de soutien ?	5
2. Objectifs des programmes d'éducation de soutien	6
3. Perspective des programmes d'éducation de soutien	7
4. Structure des programmes d'éducation de soutien	8
5. Approche d'apprentissage et d'enseignement des programmes d'éducation de soutien	10
B. Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur	12
1. Objectif général du Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur	12
2. Structure du Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur	13
3. Processus d'enseignement et d'apprentissage du Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur	15
4. Mesure et évaluation dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur	18
5. Points à prendre en compte lors de la mise en œuvre du Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur	25
6. Objectifs et comportements cibles	28
Annexes	58

A. Introduction

1. Que sont les programmes d'éducation de soutien ?

L'article 14 du décret-loi n° 573 relatif à l'éducation spécialisée, promulgué en 1997, dispose : « Les personnes ayant besoin d'une éducation spécialisée bénéficient d'un soutien en éducation spécialisée dans les cadres éducatifs de tout type et de tout niveau afin d'atteindre les objectifs des programmes d'enseignement qu'elles suivent. À cette fin, des possibilités d'éducation individuelle et collective sont offertes. Pour les personnes en âge de scolarité obligatoire qui ont besoin d'une éducation spécialisée et qui ne sont pas en mesure de fréquenter un établissement d'enseignement, des programmes d'éducation visant à développer les compétences de vie fondamentales et à répondre à leurs besoins d'apprentissage sont mis en œuvre, quel que soit leur degré d'atteinte par le handicap. » Cet article a posé les fondements des services d'éducation de soutien. Les programmes d'éducation de soutien ont pour but de servir à la fois les familles et les personnes — sans limite d'âge — en aidant celles-ci à mener leur vie de manière autonome, dans leurs domaines de développement et dans les compétences scolaires, et en assurant la réadaptation de celles qui en ont besoin. De nombreuses évolutions survenues dans le domaine de l'éducation spécialisée ont rendu nécessaire une nouvelle élaboration des programmes d'éducation de soutien actuellement en usage. Dans ce cadre, alors que ces programmes étaient réélaborés avec la large participation d'universitaires, d'experts et d'enseignants — de manière centrée sur la personne et guidant l'enseignant, en intégrant de nouvelles méthodes et techniques ainsi que les avancées du domaine de l'éducation spécialisée —, les démarches suivantes ont été suivies :

- Les programmes d'enseignement de différents pays, renouvelés et actualisés ces dernières années pour des raisons similaires, ont été examinés,
- Les travaux universitaires portant sur l'éducation spécialisée et les programmes d'éducation de soutien ont été passés en revue,
- La législation pertinente, à commencer par notre Constitution, a été examinée,
- Des réunions de groupes de discussion ont été organisées avec les enseignants et les experts travaillant dans les centres d'éducation spécialisée et de réadaptation ainsi que dans les centres d'orientation et de recherche, afin de recueillir leurs avis sur le contenu et la mise en œuvre des programmes d'éducation de soutien,
- Quatre ateliers distincts d'environ quatre jours chacun, réunissant toutes les parties prenantes, ont été organisés pour structurer et préparer les programmes d'éducation de soutien et pour évaluer le processus.

À la suite de tous ces travaux, l'ensemble des avis, suggestions, critiques et attentes a été évalué par des groupes de travail composés de personnels experts, d'enseignants et d'universitaires issus des unités concernées du Ministère de l'Éducation nationale. Sur la base des résultats obtenus, les programmes d'éducation de soutien ont été révisés, actualisés et renouvelés.

2. Objectifs des programmes d'éducation de soutien

Les objectifs généraux des programmes d'éducation de soutien, élaborés à partir des « Objectifs généraux de l'éducation nationale turque » et des « Principes fondamentaux de l'éducation nationale turque » énoncés à l'article 2 de la loi fondamentale sur l'éducation nationale n° 1739, ainsi que des « Principes fondamentaux de l'éducation spécialisée » contenus dans le décret-loi n° 573 relatif à l'éducation spécialisée, sont les suivants :

1. Soutenir le développement sain des personnes à besoins particuliers dans les domaines du langage et de la communication, des soins personnels et de la vie quotidienne, ainsi que dans les domaines physique, cognitif, social et affectif, en tenant compte de leur processus de développement individuel
2. Doter les personnes à besoins particuliers des compétences scolaires fondamentales dont elles auront besoin dans leur vie quotidienne et les aider à devenir des personnes autonomes utilisant efficacement ces compétences
3. Soutenir les personnes à besoins particuliers ayant adopté les valeurs nationales et spirituelles en développant les compétences acquises de manière à assurer leur interaction et leur intégration avec la société
4. Soutenir et développer, tout au long de la vie, des personnes capables d'interagir avec autrui, de s'adapter aux règles sociales, de s'efforcer de participer à la vie sociale et de mener leur vie de manière autonome

3. Perspective des programmes d'éducation de soutien

L'objectif fondamental de notre système éducatif est de doter la personne de connaissances, de compétences et de comportements intégrés à nos valeurs et à nos compétences clés. Alors que l'on cherche à faire acquérir les connaissances, compétences et comportements par les programmes d'enseignement, nos valeurs et nos compétences clés établissent l'unité entre ces connaissances, compétences et comportements. Les valeurs sont l'héritage essentiel parvenu jusqu'à nos jours depuis les sources nationales et spirituelles de la société et qui sera transmis à l'avenir. Les compétences clés, quant à elles, sont la transposition de cet héritage dans la vie. À cet égard, valeurs et compétences clés sont, de manière indissociable, traitées conjointement avec les connaissances, compétences et comportements que l'on cherche à faire acquérir par les processus d'apprentissage et d'enseignement, et elles constituent la perspective du programme.

a. Nos valeurs

Les valeurs sont les pensées communes, les buts, les principes moraux fondamentaux ou les croyances acceptés comme justes et nécessaires par la majorité des membres d'un groupe social ou d'une société afin d'assurer et de maintenir son existence, son unité, son fonctionnement et sa continuité. Les valeurs sont des phénomènes fédérateurs adoptés par la société ou par les individus. Elles constituent en même temps des critères dont on croit qu'ils répondent aux besoins sociaux de la société et qu'ils sont au bénéfice des individus. L'un des buts fondamentaux de l'éducation aux valeurs est de permettre aux individus de développer une personnalité saine, cohérente et équilibrée. Les valeurs jouent un rôle important dans la formation des attitudes et des comportements des personnes.

Le système éducatif n'est pas seulement une structure performante sur le plan scolaire et transmettant certaines connaissances, compétences et comportements prédéfinis. Former des individus ayant adopté les valeurs fondamentales est la mission essentielle du système éducatif ; les activités d'éducation et d'enseignement doivent pouvoir influencer les valeurs, les habitudes et les comportements de la nouvelle génération. Le système éducatif remplit sa fonction dans le cadre de la transmission des valeurs au moyen d'un programme éducatif englobant également les programmes d'enseignement. Le programme éducatif se constitue en tenant compte de tous les éléments du système éducatif, tels que les programmes d'enseignement, les environnements d'apprentissage et d'enseignement, les outils et matériels pédagogiques, les activités extrascolaires et la législation.

Dans les programmes d'éducation de soutien, l'objectif est de développer les dix valeurs fondatrices prévues par le Ministère de l'Éducation nationale pour les programmes éducatifs. Ces valeurs sont la justice, l'amitié, l'honnêteté, la maîtrise de soi, la patience, le respect, l'amour, la responsabilité, le patriotisme et l'entraide. Ces valeurs seront abordées dans les processus d'apprentissage et d'enseignement aussi bien seules qu'avec les sous-valeurs qui s'y rattachent et avec les autres valeurs fondatrices. Dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur, l'objectif est de développer ces dix valeurs fondatrices et les sous-valeurs qui s'y rattachent.

Dans les programmes d'éducation de soutien, selon cette conception, nos valeurs n'ont pas été considérées comme un programme ou un domaine d'apprentissage, une unité, un thème, un chapitre, etc., distinct. Au contraire, nos valeurs, qui sont la finalité ultime et l'esprit de l'ensemble du processus éducatif, ont été intégrées à chacun des programmes d'éducation de soutien.

b. Compétences clés

Notre système éducatif vise à former des individus de caractère possédant des connaissances, des compétences et des comportements intégrés aux compétences clés. Les compétences clés — l'ensemble des aptitudes dont les individus auront besoin dans leur vie personnelle, sociale, scolaire et professionnelle, tant au niveau national qu'international — ont été définies dans le Cadre turc des certifications (CTC). Huit compétences clés y ont été identifiées : la communication en langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, la compétence numérique, apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, ainsi que la sensibilité et l'expression culturelles. Dans le cadre de l'éducation spécialisée, les compétences relatives à la communication en langues étrangères n'ont pas été traitées dans les programmes d'éducation de soutien. Les définitions des compétences abordées dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur sont exposées ci-dessous :

Esprit d'initiative et d'entreprise : Désigne la capacité de la personne à transformer ses idées en actes. Outre la créativité, l'innovation et la prise de risque, il comprend aussi la capacité de planifier et de gérer des projets afin d'atteindre des objectifs. Cette compétence constitue une base permettant aux personnes d'avoir conscience du contexte et des conditions de leur travail — non seulement à la maison et dans la société — et de saisir les occasions professionnelles. Elle couvre aussi les connaissances et compétences spécifiques nécessaires aux personnes qui entreprennent des activités sociales et commerciales ou y contribuent.

Dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur, le soutien de l'esprit d'initiative et d'entreprise est visé au sein du module Activités de la vie quotidienne.

4. Structure des programmes d'éducation de soutien

Une approche modulaire a été adoptée dans les programmes d'éducation de soutien. Le mot « module » signifie littéralement une partie divisible d'un tout. Autrement dit, il s'agit d'une petite unité possédant en elle-même une unité de sens. Dans ce cadre, un module est un matériel écrit contenant la définition et les objectifs du module concerné, les activités à mener pour atteindre ces objectifs, ainsi que les outils de mesure.

Les programmes d'éducation de soutien ont été conçus en tenant compte des besoins des personnes du groupe de handicap concerné. Ces modules se composent d'expériences

d'enseignement fondées sur l'enseignement individuel, ayant un début et une fin, formant un tout cohérent et organisées dans un cadre systématique. Les modules de soutien ont été élaborés selon une structure cohérente en elle-même et se complétant fonctionnellement, de manière à permettre l'élaboration et la mise en œuvre du programme éducatif individualisé. Les objectifs des modules correspondent aux connaissances, compétences et attitudes que la personne doit acquérir. Outre le fait de guider l'intervenant, les modules apportent une norme à l'éducation dispensée par les centres d'éducation spécialisée et de réadaptation et facilitent aussi le processus de mesure et évaluation. Dans la planification de l'enseignement par modules, l'enseignement individuel est pris pour base autant que possible. Lors de la détermination des objectifs des programmes éducatifs modulaires, les caractéristiques de la personne, de la société et du domaine sont prises en compte. Il a été adopté comme principe d'élaborer un programme adapté au niveau des personnes à besoins particuliers, répondant aux besoins de la société et dont les thèmes sont actualisés en fonction des évolutions scientifiques et technologiques.

Les programmes d'éducation de soutien se composent de divers modules assurant l'atteinte des objectifs visés et des sections appartenant à ces modules. Chaque module comprend les objectifs que les personnes sont censées atteindre, les comportements cibles et des explications spécifiques — tenant compte du niveau de compétence des personnes dans la pratique afin d'atteindre les objectifs. Les explications peuvent porter sur des sous-dimensions du programme telles que les caractéristiques de l'objectif, les apprentissages préalables, la méthode d'enseignement, le matériel et la mesure.

Les modules se composent de sections. Les sections des modules ont été abordées selon une approche linéaire et une approche spiralaire, en fonction des caractéristiques des domaines. En ce sens, les programmes d'éducation de soutien sont linéaires, car certains modules comportent des sections où la progression graduelle et les apprentissages préalables sont obligatoires. Autrement dit, on ne peut pas passer à un autre objectif avant qu'un objectif ne soit atteint. D'autres modules ont en revanche un caractère spiralaire du point de vue de l'approche du contenu, car les sections des modules peuvent parfois être élargies quant à leur portée et être reprises à différents moments.

En conséquence, les modules d'éducation de soutien se composent de sections centrées sur la personne, structurées autour d'objectifs clairement énoncés, cohérentes en elles-mêmes et permettant d'évaluer la performance individuelle. En outre, chacun des modules d'éducation de soutien, axés sur l'apprentissage individuel, couvre certaines compétences et/ou connaissances. Les modules d'éducation de soutien élaborés ont pour caractéristique de prendre en compte les intérêts, les souhaits et les aptitudes de la personne, d'apporter une conception différente de la pratique éducative et d'offrir la possibilité de passer d'un module à l'autre.

Les modules donnent aux enseignants la possibilité d'une évaluation continue tout au long du processus d'enseignement. Les évaluations ont été conçues à partir de cas ou de la résolution de problèmes choisis dans l'environnement réel.

Codes

L'approche systématique suivante a été adoptée pour la codification des sections, des objectifs et des comportements cibles dans les programmes d'éducation de soutien.

1	1.1	1.1.1	1.1.1.1
Numéro du module	Numéro de la section	Numéro de l'objectif	Numéro du comportement cible
2	2.1	2.1.1	2.1.1.1

Numéro du module	Numéro de la section	Numéro de l'objectif	Numéro du comportement cible
------------------	----------------------	----------------------	------------------------------

5. Approche d'apprentissage et d'enseignement des programmes d'éducation de soutien

Les programmes d'éducation de soutien ont été élaborés selon des conceptions de programme centrées sur l'apprenant. Ces conceptions reposent sur les philosophies éducatives progressiste et pragmatiste. Dans les conceptions centrées sur l'apprenant, les besoins de la personne sont déterminés à l'avance et le programme est élaboré en conséquence. Le contenu du programme est constitué d'intérêts communs et l'apprentissage fait partie de l'expérience de vie de la personne. Les conceptions centrées sur l'apprenant peuvent être centrées sur la personne ou sur l'expérience. Dans les conceptions centrées sur l'apprenant, les intérêts et les besoins de la personne sont importants. À cet égard, les deux se ressemblent. Toutefois, alors que dans les conceptions centrées sur l'apprenant le besoin est déterminé à l'avance, dans les conceptions centrées sur l'expérience les besoins de l'apprenant sont déterminés par l'enseignant dans la vie scolaire et dans la vie sociale.

En ce sens, si les programmes d'éducation de soutien ont été élaborés de manière centrée sur l'apprenant, il a aussi été recommandé aux enseignants qui les mettent en œuvre de prendre pour base des pratiques centrées sur l'expérience. En ce sens, les attitudes et décisions instantanées de l'enseignant et sa compétence dans la mise en œuvre du programme sont extrêmement importantes. Dans les programmes centrés sur l'apprenant et sur l'expérience, lorsque le processus d'apprentissage et d'enseignement est planifié, le niveau de performance, les caractéristiques et les styles d'apprentissage de la personne doivent être pris en compte. Prendre en considération les besoins éducatifs actuels et futurs de la personne et inclure des comportements orientés vers les connaissances, compétences et attitudes qu'exigeront les besoins éducatifs à déterminer a constitué le point focal des programmes d'éducation de soutien.

Les programmes d'enseignement modulaires ont été élaborés de manière à soutenir les méthodes, stratégies et techniques d'enseignement recommandées dans la pratique, les évaluations de la performance individuelle et l'apprentissage tout au long de la vie fondé sur un apprentissage actif centré sur la personne. Par ailleurs, la coopération entre la famille et l'enseignant, éléments de soutien et d'orientation tout au long de la vie de la personne, est également très importante pour ce programme.

Pour toutes les personnes ayant besoin d'une éducation spécialisée, un « Programme éducatif individualisé (PEI) » doit être élaboré et mis en œuvre sur la base des programmes d'éducation de soutien, conformément à leurs caractéristiques individuelles, à leur performance et à leurs besoins. Dans la détermination des objectifs à inclure dans le PEI, dans l'organisation du processus d'apprentissage et d'enseignement et dans l'évaluation des acquis, l'état de préparation ainsi que les caractéristiques cognitives, sociales et physiques de la personne peuvent différer. C'est pourquoi, lorsque le processus d'apprentissage et d'enseignement est planifié, les différences individuelles (performance actuelle, niveaux de préparation, styles et besoins d'apprentissage, différences socioculturelles, etc.) doivent être prises en compte. Conformément à ces explications, un PEI orienté vers la personne doit être élaboré.

Des stratégies, méthodes, outils et matériels appropriés doivent être choisis dans le processus d'apprentissage et d'enseignement. Il faut veiller à ce que les activités incluses dans ce processus soient préparées et mises en œuvre de manière graduelle — du concret à l'abstrait, du facile au

difficile, du connu à l'inconnu et du proche au lointain. Il faut veiller à ce que le langage utilisé dans les travaux et les activités mises en œuvre soient adaptés à l'âge et aux caractéristiques développementales de la personne. Des environnements appropriés doivent être préparés et diversifiés par des activités afin que les personnes puissent communiquer efficacement dans la vie quotidienne et participer activement à l'environnement social. En effet, les personnes à besoins particuliers ont besoin de méthodes et de techniques différentes pour apprendre par rapport aux personnes au développement typique. Des méthodes et techniques d'enseignement fondées sur des sens multiples doivent être utilisées dans les programmes d'enseignement.

B. Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur

1. Objectif général du Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur

Grâce à ce programme, les personnes en situation de handicap moteur sont censées :

1. Développer leurs habiletés aux étapes typiques du développement moteur
2. Développer leur motricité globale et leur motricité fine
3. Parvenir à une posture, un mouvement et un contrôle de l'équilibre corrects à toutes les étapes du développement
4. Acquérir les compétences nécessaires pour réaliser les activités de la vie quotidienne de manière autonome
5. Utiliser fonctionnellement leur tronc, leurs bras et leurs jambes dans des activités adaptées à leur niveau de développement
6. Atteindre l'intégrité sensorielle, perceptive et motrice nécessaire à une posture et à un mouvement corrects
7. Développer leurs compétences liées au transfert, au changement de position et à la déambulation
8. Développer leurs compétences d'utilisation des aides techniques, outils et équipements
9. Développer leur intégrité cognitive, sensorielle, psychologique et sociale en plus de leur capacité de mouvement

2. Structure du Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur

Le Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur comprend huit modules. Ces modules sont présentés dans le schéma ci-dessous.

Module	Sections du module
Habiletés motrices de niveau débutant	• Décubitus dorsal • Décubitus ventral
Position assise	• Position assise avec appui • Position assise sans appui
Préparation à la marche	• Quatre pattes • Position à genoux • Passage à la position debout
Marche	• Position debout avec appui • Position debout sans appui • Marche avec appui • Marche sans appui
Motricité globale de niveau avancé	• Monter et descendre les escaliers • Performance motrice globale
Motricité fine	• Préhension et relâchement • Habiletés de dessin • Habiletés manuelles et coordination œil-main

Module	Sections du module
Habiletés sensorimotrices perceptives / de traitement sensoriel	• Système proprioceptif • Système vestibulaire • Système tactile • Perception visuelle
Activités de la vie quotidienne	• Autonomie à la maison • Activités de soins personnels • Se déshabiller • S'habiller • Ouvrir/fermer les attaches des vêtements • Activités de manger et de boire

Modules, sections et heures de cours

Module	Sections et heures de cours	Total
Habiletés motrices de niveau débutant	1. Décubitus dorsal — 125 heures de cours 2. Décubitus ventral — 125 heures de cours	Total : 250 heures de cours
Position assise	1. Position assise avec appui — 150 heures de cours 2. Position assise sans appui — 150 heures de cours	Total : 300 heures de cours
Préparation à la marche	1. Quatre pattes — 100 heures de cours 2. Position à genoux — 100 heures de cours 3. Passage à la position debout — 100 heures de cours	Total : 300 heures de cours
Marche	1. Position debout avec appui — 125 heures de cours 2. Position debout sans appui — 125 heures de cours 3. Marche avec appui — 125 heures de cours 4. Marche sans appui — 125 heures de cours	Total : 500 heures de cours
Motricité globale de niveau avancé	1. Monter et descendre les escaliers — 75 heures de cours 2. Performance motrice globale — 75 heures de cours	Total : 150 heures de cours
Motricité fine	1. Préhension et relâchement — 100 heures de cours 2. Habiletés de dessin — 100 heures de cours 3. Habiletés manuelles et coordination œil-main — 100 heures de cours	Total : 300 heures de cours
Habiletés sensorimotrices perceptives / de traitement sensoriel	1. Système proprioceptif — 100 heures de cours 2. Système vestibulaire — 100 heures de cours 3. Système tactile — 100 heures de cours 4. Perception visuelle — 100 heures de cours	Total : 400 heures de cours
Activités de la vie quotidienne	1. Autonomie à la maison — 50 heures de cours 2. Activités de soins personnels — 50 heures de cours 3. Se déshabiller — 50 heures de cours 4. S'habiller — 50 heures de cours 5. Ouvrir/fermer les attaches des vêtements — 50 heures de cours 6. Activités de manger et de boire — 50 heures de cours	Total : 300 heures de cours
8 modules		Total 2500 heures de cours

REMARQUE : Conformément au paragraphe 3 de l'article 31 du Règlement du Ministère de l'Éducation nationale relatif aux établissements d'éducation spécialisée, il peut être recommandé de reprendre un module une fois, spécifiquement à cette fin.

3. Processus d'enseignement et d'apprentissage du Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur

Approches d'apprentissage et d'enseignement

Afin de faire acquérir les objectifs et les comportements cibles figurant dans les modules, on utilise des indices adaptés aux besoins de la personne — tels que l'aide physique, les indices verbaux, les indices gestuels et le modelage — ainsi que les approches de chaînage arrière et de chaînage avant.

Aide physique

L'aide physique est l'indice généralement utilisé en premier au début de l'éducation. L'aide physique est un soutien apporté par un contact manuel approprié et un guidage pendant les mouvements exigeant des activités et des habiletés physiques. Elle est utilisée pour enseigner les mouvements et les habiletés que la personne ne peut pas réaliser ou qu'elle réalise avec de grandes difficultés. Par exemple, si la personne ne peut pas verrouiller ses genoux en position debout, le thérapeute lui permet de se tenir debout en utilisant des prises manuelles qui l'aident à verrouiller ses genoux.

L'aide physique peut être appliquée progressivement sous deux formes : l'aide physique totale et l'aide physique partielle. Selon les besoins de la personne, l'aide physique commence par l'aide physique totale et est progressivement réduite en fonction de l'état d'avancement ; puis l'aide physique partielle est également réduite et l'on progresse vers l'observation avec un guidage verbal.

Des indices verbaux et gestuels doivent également être utilisés avec l'aide physique. Parallèlement aux progrès réalisés au fil du temps, l'aide physique cède la place aux indices verbaux et l'objectif est que la personne réalise l'activité de manière autonome.

Indice verbal

Parmi les indices utilisés pour faire acquérir des activités et des habiletés à la personne, c'est celui qui comporte le moins d'aide. L'indice verbal sert à guider la personne par des expressions verbales et à lui donner un indice dans les situations exigeant des compétences verbales. L'indice verbal ne doit pas être confondu avec la consigne. Présenter un indice verbal signifie rappeler à la personne comment réaliser l'activité ou l'habileté, ou la guider par des expressions adaptées à son niveau de développement. L'indice verbal peut être utilisé avec d'autres indices selon la situation ; toutefois, le point à considérer est qu'il convient d'employer des expressions courtes et concises plutôt que longues et complexes. Les indices verbaux sont fréquemment donnés avec le modelage et l'aide physique, et l'apprentissage de l'habileté par la personne s'en trouve facilité. À mesure que la personne apprend les mouvements et les habiletés nécessaires, le nombre d'indices verbaux est réduit.

Indice gestuel

Cette technique vise à guider la personne au moyen de différents signes lors de l'acquisition d'une habileté. Dans la technique de l'indice gestuel, l'intervenant peut utiliser des mouvements des mains, des bras et de la tête ainsi que des signes, des gestes et des expressions du visage pour donner des indices. Pendant l'enseignement d'une habileté, les indices gestuels peuvent servir à approuver un mouvement correct ou à désapprouver un mouvement incorrect. Lorsque la personne acquiert l'habileté visée, l'aide des indices gestuels doit être réduite puis supprimée au fur et à mesure des progrès. Elle est généralement utilisée avec l'indice verbal.

Modelage

Le modelage consiste à démontrer les étapes d'une habileté en les réalisant lors de l'enseignement de l'activité et de l'habileté que la personne est censée exécuter, la personne apprenant en imitant le modèle. Le modèle peut être l'intervenant, un pair, un frère ou une sœur, un parent, un matériel, etc. Les étapes de réalisation de l'habileté sont d'abord démontrées par le modèle, puis la personne observe et réalise l'activité et l'habileté en imitant. Le thérapeute montre d'abord sur le modèle comment les étapes de l'activité et de l'habileté à enseigner sont réalisées dans l'ordre, puis il les fait exécuter par la personne. La première étape de chaque activité et habileté est réalisée en premier et il est demandé à la personne de l'imiter. On passe ensuite aux autres étapes dans l'ordre. Après cette étape, un travail est mené pour que la personne généralise cela à d'autres activités et habiletés.

Méthode de chaînage

La méthode de chaînage peut être appliquée sous forme de chaînage avant et de chaînage arrière.

Méthode de chaînage avant : L'activité ou l'habileté visée est divisée en sous-étapes. Dans le chaînage avant, la personne réalise la première étape de l'habileté et les étapes restantes sont complétées par le thérapeute. Lorsque la première étape de l'activité ou de l'habileté a été apprise de manière autonome, on passe à l'étape suivante.

Méthode de chaînage arrière : On applique exactement l'inverse du chaînage avant. Toutes les étapes sauf la dernière de l'habileté sont complétées par le thérapeute. La dernière étape est complétée par la personne. Lorsque la personne réalise la dernière étape de manière autonome, l'enseignement de l'étape précédente est assuré par le thérapeute. La méthode de chaînage arrière est plus efficace en particulier pour les habiletés d'habillage et de déshabillage.

Matériels à utiliser dans le processus d'éducation et d'enseignement

1. Tapis d'exercice de hauteurs et de tailles variées
2. Ballons d'exercice de tailles variées
3. Miroirs fixés au mur ou miroirs mobiles
4. Plateau d'équilibre
5. Aides à la marche telles qu'un déambulateur et une canne tripode
6. Barres parallèles
7. Échelle et mur d'escalade
8. Bandes élastiques d'exercice
9. Bandes élastiques et/ou rigides adhérent à la peau
10. Rouleaux, cales et coussins de formes et de tailles variées pour l'installation de la personne
11. Chaises, tabourets et bancs avec ou sans appui pour l'installation
12. Tables de verticalisation
13. Sacs de sable de poids variés
14. Matériels spéciaux d'évaluation et de test (intégrité sensorielle, tests de la fonction de la main)
15. Piscine à balles et balles
16. Balançoires de divers types pour la stimulation sensorielle (vestibulaire) (balançoire en T, balançoire plateforme, etc.)

17. Trampoline
18. Matériels de propriétés, de textures et de formes différentes pour la perception tactile
19. Panier et ballon de basket adaptés aux personnes
20. Boule et quilles de bowling (jouet)
21. Blocs de construction de tailles et de couleurs variées
22. Jouets permettant d'appareiller les formes géométriques et les couleurs
23. Plateaux à chevilles et chevilles
24. Tableau d'activités (contenant des matériels tels que boutons, fermetures éclair et boutons-pression)
25. Un plateau muni de perles ou de billes pouvant se déplacer dans différentes directions le long de fils
26. Poupées dont diverses parties du corps peuvent être retirées
27. Matériels visuels et auditifs
28. Jouets sonores, lumineux et mobiles
29. Nouveaux matériels conformes aux évolutions scientifiques et technologiques, corsets souples ou rigides (corsets faits de matériaux tels que le néoprène, le Vitraène, le polypropylène, le carbone et similaires)
30. Réalité virtuelle, réalité virtuelle augmentée, dispositifs de réadaptation robotisée, équipements électromécaniques

4. Mesure et évaluation dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur

Les personnes ayant besoin d'une éducation spécialisée apprennent plus facilement lorsque des techniques d'apprentissage différentes et multiples sont utilisées et lorsque des pratiques sollicitant plus d'un sens sont mises en œuvre. Pour chaque personne atteinte d'un handicap, le type et le degré d'atteinte, le moment d'apparition du handicap, les services fournis et les caractéristiques individuelles diffèrent. En conséquence, les niveaux d'apprentissage diffèrent aussi considérablement. C'est pourquoi un PEI doit être élaboré conformément aux caractéristiques individuelles de chaque personne. Le PEI est un document écrit élaboré pour répondre aux besoins éducatifs de la personne atteinte d'un handicap dans des environnements éducatifs appropriés, avec les services de soutien nécessaires. Un PEI doit être élaboré pour chaque personne dont l'atteinte par un handicap a été établie. Élaborer le PEI avant de commencer l'éducation spécialisée est nécessaire afin d'organiser le service d'éducation spécialisée à fournir conformément aux besoins de la personne. Le PEI doit comporter le niveau de performance actuel de la personne, les objectifs qu'elle est censée atteindre à la fin de l'année ou du semestre, les services éducatifs et la durée de ces services. Il doit en outre couvrir les services de transition à assurer entre les environnements ou les niveaux éducatifs et la mesure des progrès.

Afin de déterminer les besoins de la personne dans le cadre du processus d'élaboration du PEI, des évaluations exemptes d'erreurs doivent être menées au début du processus d'enseignement, pendant ce processus, à la fin de ce processus et à la fin de l'année. Dans ce processus, il est particulièrement important que les évaluations sommaires et détaillées initiales soient menées de manière à refléter la performance réelle de la personne. Lors des pratiques de mesure et évaluation, les processus d'évaluation formative (évaluation du processus) et d'évaluation sommative (évaluation générale de fin d'année) doivent être suivis comme principe de base, et différentes méthodes de recueil de données et divers outils de mesure doivent être utilisés.

Les pratiques de mesure et évaluation du Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur comprennent les étapes suivantes : détermination des besoins de la personne, évaluation préalable à l'enseignement (initiale), évaluation post-enseignement (finale) et suivi des progrès, et évaluation de fin d'année. Le processus de mise en œuvre de ces étapes d'évaluation est exposé ci-dessous.

1. Détermination des besoins de la personne

Une évaluation sommaire est menée afin de déterminer les besoins des personnes. Au centre d'orientation et de recherche (COR), les modules du programme d'éducation de soutien concerné et les sections de ces modules dont la personne bénéficiera sont déterminés à l'issue de l'évaluation sommaire. Parallèlement, au centre d'éducation spécialisée et de réadaptation, des évaluations sommaires doivent être menées pour les modules et sections déterminés par le COR, et les besoins de la personne doivent être précisés plus en détail. À l'issue de l'évaluation sommaire, les domaines de besoin de la personne doivent être déterminés et des objectifs et comportements cibles (objectifs à court et à long terme) doivent être fixés. Le PEI de la personne est ainsi élaboré. Lors de la détermination et de la hiérarchisation des besoins dans l'évaluation sommaire, l'âge des personnes, leur niveau scolaire, leurs caractéristiques individuelles, leurs caractéristiques d'apprentissage et la fonctionnalité des habiletés dans la vie quotidienne et scolaire doivent être pris en compte.

Le processus de recueil de données pour les évaluations sommaires des personnes au centre d'éducation spécialisée et de réadaptation doit être mené selon trois dimensions.

I) Mener des entretiens : Plus d'une source de données doit être utilisée pour les entretiens. Ce sont :

- a) La famille de la personne
- b) Ses enseignants à l'école (enseignant de maternelle, professeur des écoles, conseiller d'orientation, etc.)
- c) La personne elle-même

Si un entretien doit être mené avec la personne, son âge et son niveau de performance sont importants. Un entretien avec la personne sera utile pour appuyer et enrichir les entretiens menés avec sa famille et ses enseignants.

II) Mener une observation : À ce stade, l'enseignant ou l'expert doit réaliser l'observation en personne. Lors de l'observation, une observation structurée ou naturaliste doit être privilégiée selon la personne et l'environnement dans lequel l'observation aura lieu. Les résultats de l'observation doivent être mis en relation avec les entretiens menés.

III) Appliquer des listes de contrôle et des grilles d'évaluation : Après les entretiens et les observations, les personnes doivent être évaluées en individuel au moyen de listes de contrôle et de grilles d'évaluation.

2. Évaluation préalable à l'enseignement (initiale)

L'évaluation préalable à l'enseignement (initiale) est l'évaluation détaillée à mener afin de déterminer à quelle étape (niveau) se situe la personne, avant de commencer l'enseignement des objectifs et comportements cibles retenus pour son PEI à l'issue de l'évaluation sommaire.

Dans les évaluations préalables à l'enseignement, les données sont recueillies au moyen de pratiques en individuel pour chaque personne. À ce stade, le Test critérié (TC) (voir le formulaire type à l'annexe 1), la Liste de contrôle contenant les habiletés divisées en petites étapes (voir le formulaire type à l'annexe 2) et la Grille d'évaluation (voir le formulaire type à l'annexe 3) peuvent être utilisés. Les données issues des outils de mesure utilisés doivent être consignées sur le Formulaire de relevé de performance (annexe 4).

3. Évaluation post-enseignement (finale) et suivi des progrès

L'évaluation post-enseignement est l'évaluation menée afin de voir dans quelle mesure la personne a acquis ou compris le comportement une fois l'enseignement des comportements cibles concernés achevé. À ce stade, les outils d'évaluation détaillée utilisés avant l'enseignement doivent être employés. Les données issues des outils de mesure à la fin de l'enseignement doivent à nouveau être reportées sur le Formulaire de relevé de performance (annexe 4).

Il est important, pour l'efficacité et le rendement de l'enseignement, que les pratiques de mesure et évaluation soient menées conjointement à l'enseignement pendant le processus d'enseignement des personnes — c'est-à-dire pendant que les comportements cibles concernés sont travaillés. C'est pourquoi des évaluations doivent être menées pendant l'enseignement et à la fin des séances afin de suivre les progrès de la personne, et les résultats de l'évaluation doivent être consignés sur un graphique ou sur des tableaux de relevé. En outre, les progrès de la personne doivent être suivis en examinant ses productions et, si les réponses attendues ne sont pas au niveau souhaité, les aménagements pédagogiques nécessaires doivent être apportés quant à la méthode utilisée, aux outils et matériels, à l'environnement, au nombre d'exercices, etc. Par ailleurs, les tableaux de relevé, les graphiques et les productions individuelles (fiches de travail, devoirs, etc.) doivent être examinés à intervalles réguliers au cours du semestre et l'efficacité et le rendement de l'enseignement doivent

être évalués. Le portfolio de la personne doit être constitué à la suite de cela.

Le portfolio est un dossier de développement individuel. C'est un type d'évaluation dans lequel les relevés de performance et les travaux de la personne sont conservés de manière planifiée et ordonnée, conformément à un objectif, tout au long d'une année, dans lequel figurent des échantillons des travaux et grâce auquel l'évolution de la personne peut être facilement suivie. L'objectif fondamental de l'évaluation par portfolio est de déterminer comment la personne progresse en évaluant conjointement son processus d'apprentissage et son résultat. Les dossiers de développement individuel constitués par le recueil systématique des travaux réalisés par la personne permettent d'évaluer globalement ses différentes aptitudes et niveaux, ses points forts, ses réussites et son développement sur une période donnée. Les portfolios diffèrent selon les objectifs que nous mettons en œuvre dans le processus d'éducation et d'enseignement. Les types de portfolios peuvent être classés en portfolio de travail, portfolio de présentation et portfolio d'évaluation. Parmi ceux-ci, le portfolio d'évaluation contient tous les relevés dont l'enseignant a besoin pour évaluer la personne. De tels portfolios montrent le développement de la personne au regard des objectifs fixés dans les programmes d'enseignement. Dans ce type de portfolio, l'objectif est d'évaluer la réussite de la personne en notant chaque travail placé dans le dossier. Ces portfolios peuvent servir à une évaluation de positionnement et contiennent des travaux représentatifs et les meilleurs travaux montrant que la plupart des objectifs et comportements du programme d'enseignement ont été acquis. C'est pourquoi il importe que soient placées dans les portfolios des productions centrées sur le développement et les aspects les plus forts des personnes, et que les commentaires de la personne et de l'enseignant sur ces productions soient rédigés.

Dans ce cadre, les portfolios des personnes doivent contenir les graphiques obtenus lors du processus d'évaluation, les formulaires de relevé, des vidéos, des enregistrements audio et des productions montrant les différentes habiletés dans lesquelles la personne est la plus forte. Dans les pratiques de portfolio, conserver les productions de la personne, le programme éducatif individualisé, le Formulaire de synthèse du suivi des progrès du PEI (annexe 5), des échantillons d'outils de mesure, les formulaires de relevé de performance, les tableaux de relevé ainsi que des échantillons d'enregistrements vidéo et audio montrant les travaux de la personne permettra de mieux suivre le processus. Une approche holistique est adoptée pour évaluer de tels portfolios. Les principes éthiques doivent être respectés quant au partage des portfolios ; les portfolios ne doivent pas être partagés avec des personnes ou des institutions autres que la famille de la personne, son enseignant et le COR.

4. Évaluation de fin d'année

Les étapes à suivre dans cette évaluation sont énoncées ci-dessous :

- a) L'ensemble des indicateurs de performance de la personne (ses productions, les observations de l'enseignant, les entretiens, les tableaux de relevé, les graphiques, le Formulaire de relevé de performance montrant sa performance dans une section ou un module) est examiné dans une perspective holistique.
- b) À l'issue de cet examen, la performance des personnes est reportée sur le Formulaire de synthèse du suivi des progrès du PEI (annexe 5).
- c) Le contenu du portfolio est complété.
- d) La Liste de contrôle du portfolio (annexe 6) indiquant le contenu du portfolio est remplie.

e) La Grille d'évaluation du portfolio (annexe 7) est transmise au COR avec le dossier de la personne.

Le dossier de portfolio doit comporter trois sections. Les documents suivants doivent figurer dans chaque section.

Première section : Liste de contrôle du portfolio, Grille d'évaluation du portfolio (deux exemplaires de chacune sont inclus ; l'un est rempli par le centre d'éducation spécialisée et de réadaptation et l'autre est laissé vierge et rempli au COR), le PEI, le Formulaire de synthèse du suivi des progrès du PEI (deux exemplaires sont inclus, dont l'un reste au COR) et les Formulaires de relevé de performance sur lesquels les évaluations initiale et finale sont consignées par les enseignants

Deuxième section : Échantillons des outils de mesure utilisés, échantillons des formulaires de relevé et des graphiques utilisés dans le suivi des progrès, ainsi qu'échantillons d'enregistrements audio et vidéo montrant la performance de la personne

Troisième section : Les travaux réalisés par la personne pendant le processus d'enseignement ; des échantillons de devoirs, de fiches de travail, d'enregistrements vidéo et audio montrant ses travaux, etc. doivent y figurer.

Évaluation de fin d'année du COR

Le processus de suivi du COR consiste à évaluer le développement de la personne dans le cadre des objectifs et comportements cibles définis dans le PEI et à examiner les informations et données présentées dans son portfolio. Les étapes à suivre dans l'évaluation du COR sont énoncées ci-dessous :

- a) Le portfolio de la personne est examiné et l'on vérifie si les documents indiqués dans la Liste de contrôle du portfolio sont présents. Ce formulaire est rempli et conservé aux archives.
- b) Le PEI de la personne, le Formulaire de synthèse du suivi des progrès du PEI ainsi que les tableaux de relevé et les graphiques montrant sa performance sont examinés.
- c) La performance de la personne est évaluée.
- d) Le PEI de la personne, les tableaux de relevé et les graphiques montrant sa performance ainsi que, le cas échéant, les enregistrements vidéo et audio sont examinés et la Grille d'évaluation du portfolio (annexe 7), incluse au dossier en deux exemplaires, est remplie.
- e) Des explications concernant les points forts du portfolio et les aspects à développer sont rédigées. Il est fait en sorte qu'un exemplaire reste au centre d'éducation spécialisée et de réadaptation et l'autre au COR.
- f) À l'issue des évaluations et examens menés, l'éducation est de nouveau planifiée selon le développement de la personne. Le COR prend et archive une copie du Formulaire de synthèse du suivi des progrès du PEI, de la Grille d'évaluation du portfolio et de la Liste de contrôle du portfolio figurant dans le portfolio de la personne.

Outils de mesure et formulaires de relevé dans le cadre du Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur

Les outils de mesure ci-dessous peuvent être utilisés pour évaluer la performance de la personne.

Outils de mesure

Ils servent à déterminer la performance de la personne avant, pendant et à la fin de l'enseignement.

Formulaires d'entretien : Ce sont des outils de mesure semi-structurés utilisés en particulier dans le processus d'évaluation sommaire, lors des entretiens menés avec les familles, avec les enseignants de la personne à l'école et avec la personne elle-même.

Formulaires d'observation : Ce sont des outils de mesure utilisés lors de l'observation des personnes en individuel dans l'évaluation sommaire, l'évaluation initiale, l'évaluation en cours d'enseignement et l'évaluation finale. Les formulaires d'observation sont le plus souvent semi-structurés.

Test critérié (TC) : C'est un outil de mesure utilisé par observation directe afin de déterminer si les personnes possèdent des qualités prédéfinies et sur quels sujets elles devraient être formées. Le TC est élaboré d'après les objectifs et comportements cibles du programme d'enseignement. Il indique où commencer l'enseignement et renseigne sur les progrès réalisés par la personne pendant l'enseignement et sur l'atteinte des objectifs après l'enseignement. Dans le TC, la performance individuelle est le plus souvent comparée à un critère prédéfini. Les TC sont des tests conçus par l'enseignant et rendent les objectifs pédagogiques plus explicites et plus précis. Ils tracent les limites du contenu de l'enseignement.

Liste de contrôle : C'est un outil de mesure utilisé principalement lors de l'observation des comportements cibles des personnes dans divers processus, dans lequel des réponses à deux catégories sont marquées (+) si la personne réalise un comportement et (-) dans le cas contraire.

Grille d'évaluation : Ce sont des outils dans lesquels divers critères et le niveau de performance relatif à chaque critère sont définis afin de mesurer la performance individuelle au regard d'un objectif précis. Ces outils exigent que l'on détermine à l'avance quelle note sera attribuée dans quelle situation. Il existe deux types de grilles de notation : analytique et holistique. Les grilles de notation peuvent être analytiques ou holistiques. Les grilles holistiques servent à porter un jugement général sur la performance de la personne, tandis que les grilles analytiques servent à évaluer la performance en détail.

Échelle d'appréciation : Les échelles d'appréciation sont des outils de mesure qui définissent à divers niveaux la performance relative à la caractéristique mesurée et qui permettent de déterminer dans quelle mesure les critères sont satisfaits. Les échelles d'appréciation existent sous deux formes. La première est l'échelle d'attitude comportant des catégories de réponse telles que « tout à fait d'accord » et « d'accord ». L'autre est l'échelle d'appréciation de la performance, qui permet aux évaluateurs de classer la performance de la personne selon un critère donné comme « faible », « passable », « bonne » ou « très bonne ».

Grille d'évaluation du portfolio : Elle a été élaborée afin d'examiner au COR la qualité suffisante du portfolio de la personne et de fournir des repères au centre d'éducation spécialisée et de réadaptation.

Formulaires de relevé

Formulaire de relevé de performance : C'est un formulaire sur lequel sont consignés les résultats des évaluations initiale et finale de chaque comportement cible. Il renseigne sur l'atteinte, par la personne, des objectifs et comportements cibles de la section concernée.

Liste de contrôle du portfolio : C'est une liste de contrôle indiquant le contenu du portfolio.

PEI : C'est le programme éducatif propre à la personne, contenant ses besoins, ses objectifs et ses comportements cibles.

Formulaire de synthèse du suivi des progrès du PEI : Ce formulaire comporte des colonnes pour les numéros des comportements cibles atteints par la personne selon le résultat de l'évaluation initiale, les numéros des comportements cibles que l'on vise à enseigner, les comportements cibles travaillés, les comportements cibles visés mais non atteints, la raison de la non-atteinte et les recommandations. Dans la colonne « comportements cibles travaillés », il faut inscrire les numéros des comportements cibles enseignés au cours du semestre ; dans la colonne « comportements cibles visés mais non atteints », les numéros des comportements cibles qui n'ont pas pu être enseignés ; dans la colonne « raison de la non-atteinte », des explications détaillées telles que le manque de temps, le manque d'équipement et l'absentéisme ; et dans la colonne « recommandations », des recommandations pour chaque section (adéquation de la section à la personne, adéquation des comportements cibles à la personne, reprise du travail sur les comportements cibles non atteints, etc.).

5. Points à prendre en compte lors de la mise en œuvre du Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur

- Les objectifs et comportements cibles figurant dans les modules ont été déterminés de manière à assurer l'atteinte des objectifs généraux du « Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur ».
- Si les personnes en situation de handicap moteur présentent un autre handicap (intellectuel, visuel, auditif, etc.) en plus du handicap moteur diagnostiqué, des objectifs et comportements cibles adaptés à la personne doivent être retenus dans les modules des programmes relevant du domaine de handicap supplémentaire concerné, et ceux-ci doivent être inclus dans le programme d'éducation individuelle et/ou collective.
- Le Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur doit servir la finalité énoncée au stade de la mise en œuvre — permettre aux personnes en situation de handicap moteur de bénéficier des ressources sociales à égalité avec les autres personnes — et doit être mené en harmonie avec la vie réelle. Aux étapes des modules où cela est nécessaire, l'intervenant doit impérativement inclure des activités éducatives garantissant que les habiletés acquises sont mises en pratique avec la personne dans les espaces de vie sociale (aires de jeux et parcs, commerces et marchés, salles de cinéma et de théâtre, transports en commun). En outre, la personne doit impérativement être évaluée dans les environnements de vie naturels qu'elle fréquente au cours de la journée (domicile, crèche, école, parc, etc.) ; des aménagements soutenant et accroissant son autonomie et facilitant les activités de la vie quotidienne de la famille et de la personne doivent être réalisés, et il faut veiller à ce que les objectifs et comportements cibles obtenus grâce au programme soient maintenus dans tous les environnements de vie naturels.
- Les modules constituant le Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur ont été élaborés pour les domaines de handicap que présentent les personnes. Bien qu'il existe un ordre entre les modules selon les étapes du développement, les modules ne sont pas toujours des préalables les uns pour les autres. Par exemple, une personne qui ne peut pas réussir le module « Habiletés motrices de niveau débutant » peut passer au module suivant « Position assise » lorsque ses caractéristiques développementales et ses besoins sont pris en compte. De même, plusieurs modules peuvent être inclus simultanément dans le programme selon les besoins de la personne.
- Des sections peuvent être recommandées seules, ou plusieurs sections peuvent être recommandées en même temps selon les besoins de la personne. Tous les objectifs et comportements cibles d'une section doivent être atteints de manière autonome.
- Pour que les objectifs et comportements cibles des modules du programme soient atteints, les outils, matériels et équipements nécessaires indiqués dans le module doivent être fournis pendant le processus éducatif.
- L'établissement qui fournit des services d'éducation de soutien dans le cadre du Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur doit coopérer, si nécessaire, avec :
 - Le centre d'orientation et de recherche,
 - L'établissement d'enseignement formel ou non formel fréquenté par la personne,
 - L'établissement de santé concerné si la personne suit un traitement,

- L'employeur si la personne travaille,
- Les administrations centrales et locales.
- Lors de la mise en œuvre des modules du Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur, les compétences fonctionnelles à faire acquérir doivent être adaptées aux différences individuelles. La progression dans le programme doit être organisée selon le degré et les caractéristiques de la perte de fonction et de mouvement, qui varient d'une personne à l'autre.
- Chez les personnes en situation de handicap moteur, des troubles moteurs, sensoriels, perceptifs, cognitifs et de la communication surviennent à des degrés divers, et les réponses de ces personnes aux programmes d'éducation de soutien varient. Ce programme peut devoir être modifié ou repris en fonction des besoins des personnes en situation de handicap moteur, peut-être à chaque heure de cours. Par exemple, chez une personne présentant des contractions musculaires excessives, la sévérité de ces contractions variant d'un jour à l'autre, les pratiques à mener ce jour-là peuvent aussi différer. Les compétences fonctionnelles visées changeant selon la sévérité de la limitation, des objectifs individuels s'imposent pour chaque personne et il n'est pas possible de connaître exactement le temps nécessaire pour les atteindre. Le programme à élaborer à la suite d'une évaluation détaillée doit être préparé en tenant compte des objectifs individuels.
- Le programme de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur doit être mis en œuvre de manière individuelle.
- Les compensations doivent être prises en compte lors de l'enseignement des objectifs et comportements cibles des modules. Lorsqu'un mouvement est requis dans une partie du corps, il faut veiller à l'alignement et au positionnement correct des autres parties.
- Des consignes courtes, claires et compréhensibles lors des travaux menés avec les personnes permettront d'accroître la performance.
- La coopération avec la famille doit être intégrée au Programme d'éducation de soutien pour les personnes en situation de handicap moteur, et l'éducation doit être enrichie par des enregistrements vidéo pratiques, des brochures, etc. élaborés par les experts concernés.
- Dans le cadre de la coopération avec la famille, plutôt que de donner à la personne un programme d'exercices à domicile, il faut privilégier des approches lui donnant l'occasion d'expérimenter et d'utiliser dans son environnement de vie naturel les mouvements, fonctions et activités visés. Par conséquent, la personne, la famille et/ou l'aidant doivent être au centre des programmes d'éducation, de physiothérapie et de réadaptation.
- Les principes éthiques doivent être respectés lors des évaluations et des pratiques, et le niveau socioculturel ainsi que les croyances de la personne et de la famille doivent être pris en compte.
- Dans le module des habiletés sensorimotrices perceptives figurent les sections relatives au système tactile, au système proprioceptif, au système vestibulaire et à la perception visuelle, qui relèvent de la notion de traitement sensoriel.
- Dans les sections du module de motricité fine et dans les objectifs et comportements cibles qui y figurent, la posture, le tonus musculaire, l'amplitude articulaire, la perception du corps (la position des parties du corps les unes par rapport aux autres) et l'intégrité sensorimotrice perceptive (traitement sensoriel) influent sur la performance de la personne. C'est pourquoi, lors du travail avec la personne, il faut prêter attention aux points précités et assurer des conditions optimales du point de vue neuro-musculo-squelettique.

- L'éducation de soutien peut être dispensée à tout âge (0-99). Toutefois, la Commission d'évaluation de l'éducation spécialisée décide si les handicaps moteurs survenant en fonction de l'âge doivent être évalués dans le cadre de ce programme, en tenant compte du rapport établi par le médecin spécialiste concerné.

6. Objectifs et comportements cibles

PROGRAMME D'ÉDUCATION DE SOUTIEN POUR LES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP MOTEUR — OBJECTIFS, COMPORTEMENTS CIBLES ET EXPLICATIONS

Module 1 — HABILITÉS MOTRICES DE NIVEAU DÉBUTANT

1. Nom du module	HABILITÉS MOTRICES DE NIVEAU DÉBUTANT
1. Objectif du module	Il s'agit de développer les habiletés des personnes en situation de handicap moteur en décubitus dorsal et en décubitus ventral.
1. Sections du module	Décubitus dorsal, Décubitus ventral

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.1 Décubitus dorsal	1.1.1. Utilise les parties de son corps.	1.1.1.1. Utilise ses mains sur la ligne médiane. 1.1.1.2. Utilise fonctionnellement les mouvements des mains et des bras dans différentes directions. 1.1.1.3. Utilise fonctionnellement les mouvements des mains et des jambes de manière simultanée. 1.1.1.4. Utilise les parties de son corps comme point d'appui.	Pour l'objectif 1.1.1., des stimuli tels que jouets, livres, images, etc. adaptés à l'âge de la personne et susceptibles d'attirer son intérêt selon son âge et ses besoins peuvent être utilisés pour les fonctions de poursuite visuelle, d'atteinte, de préhension et de relâchement. Pour l'objectif 1.1.1., un tapis de sol, un miroir, un ballon d'exercice, des rouleaux de tailles variées, des coussins cales, des coussins en forme de lune, ainsi que des jouets, outils et matériels adaptés au niveau de développement de la personne doivent être utilisés dans l'environnement où le travail est mené. Pour l'objectif 1.1.1., la personne doit avoir l'occasion de bouger activement. L'intervenant doit faciliter l'activité réalisée en utilisant différentes parties du corps, des stimuli tactiles et verbaux, et en apprenant à la personne à utiliser les points d'appui. Pour l'objectif 1.1.1., lors des travaux sur la posture symétrique et le contrôle de la tête en décubitus dorsal, l'intervenant doit se déplacer lentement afin de ne pas augmenter le tonus musculaire de la personne ; celle-ci ne doit pas être forcée à des mouvements pour lesquels elle n'est pas prête. Pour l'objectif 1.1.1., pendant les travaux sur la posture symétrique et le contrôle de la tête en décubitus dorsal, les étapes du processus d'enseignement des habiletés (modelage, aide verbale, aide physique) sont utilisées.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.1 Décubitus dorsal	1.1.2. Se retourne du décubitus dorsal au décubitus ventral.	1.1.2.1. Se retourne du décubitus dorsal au décubitus ventral par le côté droit. 1.1.2.2. Se retourne du décubitus dorsal au décubitus ventral par le côté gauche.	Pour le comportement cible 1.1.2.1., il faut veiller à ce que les bras et les jambes soient en position symétrique en décubitus dorsal ; si un mouvement de la tête vers l'arrière survient, la tête doit être soutenue par des coussins de formes variées (coussin en lune, coussin cale, etc.) ou par l'intervenant afin de l'empêcher. L'intervenant doit se placer en

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		1.1.2.3. En position de décubitus dorsal, se tourne par le côté droit/gauche et passe en décubitus latéral.	face de la personne et à son niveau et lui fournir des stimuli visuels, auditifs, tactiles, etc. selon ses caractéristiques. Pour le comportement cible 1.1.2.3., il est important que les plantes des pieds soient en contact avec différentes surfaces (tapis, laine, peluche, bois, etc.) afin que les jambes de la personne bougent de manière rythmique et qu'elle ressente une pression sous la plante du pied. Pour l'objectif 1.1.2., avec le stimulus et le soutien de l'intervenant, le passage du décubitus dorsal au décubitus latéral, puis du décubitus latéral au décubitus ventral, ne doit pas être rapide ; la personne doit avoir l'occasion de bouger activement et le contact visuel avec elle doit être maintenu.
Section 1.2 Décubitus ventral	1.2.1. Acquiert le contrôle de la tête en décubitus ventral.	1.2.1.1. Soulève sa tête de la surface en décubitus ventral. 1.2.1.2. Maintient sa tête sur la ligne médiane en décubitus ventral. 1.2.1.3. Utilise fonctionnellement sa tête en la tournant à droite et à gauche en décubitus ventral.	Pour la section 1.2, en particulier chez les personnes présentant un tonus musculaire élevé, la personne ne doit pas être forcée à des activités pour lesquelles elle n'est pas prête. Il faut tenir compte du fait que toute activité intense peut avoir pour effet d'augmenter les contractions musculaires anormales existantes. Pour l'objectif 1.2.1., des coussins, des rouleaux et des coussins triangulaires de tailles variées peuvent être utilisés lors du contrôle de la tête en installation ventrale, ou la tête de la personne peut être soutenue sur les genoux de l'intervenant. Un miroir ainsi que des stimuli visuels et auditifs adaptés à l'âge de la personne peuvent être utilisés pour obtenir un contrôle autonome de la tête. Pour les objectifs 1.2.1. et 1.2.2., alors que la personne est en décubitus ventral, bras et jambes en posture symétrique, le contrôle de la tête s'obtient en transférant le centre de gravité vers le sacrum en appui sur les avant-bras. Une fois cette étape acquise, il faut travailler le redressement du tronc supérieur en appui sur les mains.
Section 1.2 Décubitus ventral	1.2.2. Utilise fonctionnellement les parties de son corps.	1.2.2.1. Soulève le tronc supérieur en prenant appui sur les avant-bras. 1.2.2.2. Utilise l'autre main de manière intentionnelle en prenant appui sur un avant-bras. 1.2.2.3. Soulève le tronc supérieur en prenant appui sur les mains. 1.2.2.4. Utilise l'autre main de manière intentionnelle en prenant appui sur une main. 1.2.2.5. Adopte une position corporelle appropriée lorsqu'elle interagit avec son environnement.	Pour les comportements cibles 1.2.2.3. et 1.2.2.4. et pour les objectifs 1.2.3. et 1.2.4., il importe de développer le transfert de poids à droite et à gauche en appui sur les mains, l'équilibre, la stabilisation (stabilité) de l'épaule et les réactions de protection (réponses automatiques).
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.2 Décubitus	1.2.3. Se retourne seule du décubitus ventral au décubitus	1.2.3.1. Se retourne seule du décubitus ventral au décubitus dorsal par le côté droit.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
ventral	dorsal.	1.2.3.2. Se retourne seule du décubitus ventral au décubitus dorsal par le côté gauche. 1.2.3.3. En position de décubitus ventral, se tourne par le côté droit/gauche et passe en décubitus latéral.	
Section 1.2 Décubitus ventral	1.2.4. Change de position en décubitus ventral.	1.2.4.1. Change de position vers l'arrière (en rampant) en utilisant son tronc, ses avant-bras et ses jambes. 1.2.4.2. Change de position vers l'avant (en rampant) en utilisant son tronc, ses avant-bras et ses jambes. 1.2.4.3. Change de direction en utilisant son tronc, ses avant-bras et ses jambes.	

Module 2 — POSITION ASSISE

2. Nom du module	POSITION ASSISE
2. Objectif du module	Il s'agit de permettre aux personnes en situation de handicap moteur de bouger fonctionnellement en position assise.
2. Sections du module	Position assise avec appui, Position assise sans appui

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.1 Position assise avec appui	2.1.1. Acquiert le contrôle de la tête en position assise avec appui.	2.1.1.1. Maintient sa tête sur la ligne médiane en position assise avec appui. 2.1.1.2. Tourne sa tête à droite et à gauche en position assise avec appui.	Pour l'objectif 2.1.1., des stimuli visuels, auditifs et tactiles doivent être fournis afin d'obtenir et de maintenir une position assise correcte. Pour la section 2.1., l'appui donné en position assise soutenue peut prendre la forme d'un soutien apporté par l'intervenant avec ses mains, à l'aide de ses genoux et de ses bras lorsque la personne est sur ses genoux, ou avec son corps ; il peut aussi être assuré par des aides telles que coussins, ballons, rouleaux ou draps de tailles variées. Pour la section 2.1., la position des jambes de la personne doit être soutenue de manière à faciliter une assise correcte, selon le trouble structurel et fonctionnel des muscles, des os et des articulations. En position assise avec appui, la personne doit soutenir son corps avec ses mains des deux côtés et transférer son poids sur ses mains. Pour l'objectif 2.1.2., l'utilisation des mains, la coordination œil-main et la rotation de la tête dans différentes directions doivent être assurées. Pour les objectifs 2.1.2., 2.1.3. et 2.1.4., les réactions de protection doivent être développées à l'aide d'un rouleau ou d'un ballon placé devant la personne en position assise. Pour les objectifs 2.1.2., 2.1.3. et 2.1.4., des travaux de passage progressif de la position assise avec appui à la position assise sans appui doivent être menés en modifiant le type et le degré d'appui.
Section 2.1 Position assise avec appui	2.1.2. Utilise fonctionnellement ses mains et ses bras en position assise avec appui.	2.1.2.1. Atteint avec ses mains un objet tendu à différentes hauteurs. 2.1.2.2. Atteint dans différentes directions avec ses bras. 2.1.2.3. Utilise fonctionnellement ses mains sur la ligne médiane.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.1 Position assise avec appui	2.1.3. S'assoit avec appui en utilisant les parties de son propre corps.	2.1.3.1. S'assoit en prenant appui avec ses mains devant son corps. 2.1.3.2. S'assoit en prenant appui avec ses mains sur	Pour la section 2.1., il faut veiller à ce que la personne soit aussi active que possible en position assise avec appui ; des activités adaptées à son âge et à son niveau fonctionnel, qu'elle peut réaliser dans sa vie quotidienne (jouer avec des jouets, lire des livres,

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
appui		les côtés de son corps. 2.1.3.3. S'assoit en position assise latérale en prenant appui avec ses mains.	dessiner, manger, etc.), doivent être choisies.
Section 2.1 Position assise avec appui	2.1.4. S'assoit avec un soutien physique sur différentes surfaces.	2.1.4.1. Maintient sa position avec un soutien donné à différentes parties du corps sur des surfaces fixes. 2.1.4.2. Maintient sa position avec un soutien donné à différentes parties du corps sur des surfaces mobiles. 2.1.4.3. Maintient le tronc droit en position assise latérale avec un soutien donné à différentes parties du corps sur des surfaces fixes. 2.1.4.4. Maintient le tronc droit en position assise latérale avec un soutien donné à différentes parties du corps sur des surfaces mobiles. 2.1.4.5. Utilise l'autre main conformément à son but tout en transférant son poids sur une main en position assise latérale avec un soutien donné à différentes parties du corps.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.2 Position assise sans appui	2.2.1. Acquiert le contrôle de la tête et du tronc lorsqu'elle est installée en position.	2.2.1.1. Maintient sa tête sur la ligne médiane lorsqu'elle est installée en position. 2.2.1.2. Tourne sa tête à droite et à gauche lorsqu'elle est installée en position. 2.2.1.3. Maintient son tronc en position droite lorsqu'elle est installée en position.	Pour l'objectif 2.2.1., les travaux d'assise autonome doivent commencer par des exercices où la personne passe activement en position assise depuis le décubitus ventral, le décubitus latéral, le décubitus dorsal ou la position assise avec appui. Pour les objectifs 2.2.1., 2.2.2. et 2.2.3., le contact des pieds avec le sol doit être assuré en position assise. Pour la section 2.2., les supports tels que chaises, fauteuils, tabourets et bancs utilisés pour s'asseoir doivent être choisis selon l'objectif visé et selon la capacité de la personne à s'asseoir de manière autonome. Pour la section 2.2., afin que la personne acquière le contrôle du tronc, la surface d'assise doit être recouverte d'un matériau antidérapant. Pour la section 2.2., le support, la surface et la forme d'assise utilisés dans la vie quotidienne doivent être aménagés de manière à maintenir une assise correcte. Pour la section 2.2., si nécessaire, des adaptations (par ex. un rehausseur, un coussin triangulaire, etc.) doivent être ajoutées à la surface d'assise et à la zone de contact des pieds, afin d'assurer un contrôle actif et correct du tronc et une utilisation confortable des bras. Pour la section 2.2., des activités adaptées aux besoins et à l'âge de la personne

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			(manger, écrire, s'habiller et se déshabiller) doivent être définies en position assise et leur réalisation doit être assurée.
Section 2.2 Position assise sans appui	2.2.2. Maintient son équilibre en position assise.	2.2.2.1. Atteint dans différentes directions avec ses bras sans perdre le contrôle du tronc. 2.2.2.2. Penche son tronc dans diverses directions et se redresse. 2.2.2.3. Maintient le tronc droit en position assise sur des surfaces mobiles.	
Section 2.2 Position assise sans appui	2.2.3. Acquiert le contrôle du tronc en position assise latérale.	2.2.3.1. Maintient le tronc droit en position assise latérale sur des surfaces fixes. 2.2.3.2. Utilise l'autre main conformément à son but tout en transférant son poids sur une main en position assise latérale. 2.2.3.3. Maintient le tronc droit en position assise latérale sur des surfaces mobiles.	
Section 2.2 Position assise sans appui	2.2.4. Passe de différentes positions à la position assise.	2.2.4.1. Passe en position assise par le côté droit/gauche depuis le décubitus dorsal. 2.2.4.2. Passe en position assise par le côté droit/gauche depuis le décubitus ventral. 2.2.4.3. Passe en position assise par le côté droit/gauche depuis le décubitus latéral.	
Section 2.2 Position assise sans appui	2.2.5. Utilise fonctionnellement ses mains en position assise sans appui.	2.2.5.1. Adopte la position assise autonome sur différentes surfaces et à différentes hauteurs. 2.2.5.2. Utilise chacune de ses mains séparément dans un but précis. 2.2.5.3. Utilise ses deux mains ensemble dans un but précis.	

Module 3 — PRÉPARATION À LA MARCHÉ

3. Nom du module	PRÉPARATION À LA MARCHÉ
3. Objectif du module	Il s'agit de permettre aux personnes en situation de handicap moteur d'utiliser fonctionnellement les positions et mouvements de base préalables à la marche.
3. Sections du module	Quatre pattes, Position à genoux, Passage à la position debout

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.1 Quatre pattes	3.1.1. Vient à la position à quatre pattes depuis différentes positions et sur différentes surfaces.	3.1.1.1. Maintient la position à quatre pattes lorsqu'elle y est installée. 3.1.1.2. Vient à la position à quatre pattes depuis le décubitus ventral. 3.1.1.3. Vient à la position à quatre pattes depuis la position assise. 3.1.1.4. Passe de la position à quatre pattes à la position assise. 3.1.1.5. Vient à la position à quatre pattes sur différentes surfaces. 3.1.1.6. Maintient la position à quatre pattes sur différentes surfaces.	Pour l'objectif 3.1.1., il est important que la personne puisse effectuer les transitions entre la position à quatre pattes et d'autres positions. Pour l'objectif 3.1.1., afin d'allonger la durée pendant laquelle une personne capable de tenir la position à quatre pattes conserve cette posture, elle doit être orientée vers des activités telles que bien ressentir les points d'appui, transférer son poids vers l'avant et vers l'arrière et développer son équilibre. Pour le comportement cible 3.1.1.3., dans le travail de passage de la position à quatre pattes à la position assise, la personne est aidée à passer en position assise en étant soutenue au niveau des hanches, du tronc et des bras lorsqu'elle en a besoin.
Section 3.1 Quatre pattes	3.1.2. Se déplace à quatre pattes.	3.1.2.1. Transfère son poids sur ses mains en position à quatre pattes. 3.1.2.2. Transfère son poids sur ses genoux en position à quatre pattes. 3.1.2.3. Transfère son poids successivement sur ses mains et ses genoux en position à quatre pattes. 3.1.2.4. Utilise fonctionnellement sa main droite/gauche en position à quatre pattes. 3.1.2.5. Se déplace à quatre pattes de manière alternée vers une cible.	
Section 3.1 Quatre pattes	3.1.3. Utilise fonctionnellement le déplacement à quatre pattes.	3.1.3.1. Se déplace à quatre pattes sur différentes surfaces. 3.1.3.2. Monte des surfaces à marches à quatre pattes. 3.1.3.3. Descend des surfaces à marches à quatre pattes à reculons. 3.1.3.4. Change de position en se déplaçant à quatre pattes vers une cible dans différents environnements.	
Section 3.2 Position à genoux	3.2.1. Vient à la position à genoux depuis différentes positions.	3.2.1.1. Passe de la position à quatre pattes à la position à genoux en se tenant à un appui. 3.2.1.2. Passe de la position assise au sol à la position à genoux en se tenant à un appui.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.2 Position à genoux	3.2.2. Utilise fonctionnellement la position à genoux.	3.2.2.1. Vient seule à la position à genoux. 3.2.2.2. En position à genoux, le tronc, la hanche et le genou sont alignés. 3.2.2.3. Utilise ses mains de manière intentionnelle en position à genoux. 3.2.2.4. Effectue un mouvement alterné vers l'avant à genoux.	Pour le comportement cible 3.2.2.4., pendant la mise en œuvre, la personne doit être guidée par des stimuli auditifs et visuels appropriés. Lorsqu'elle est prête, il faut passer à la marche à genoux. Il faut veiller à ce que la hanche soit alignée avec le tronc.
Section 3.3 Passage à la position debout	3.3.1. Vient à la position de chevalier servant.	3.3.1.1. Passe de la position à genoux droite à la position de chevalier servant en prenant appui sur ses mains. 3.3.1.2. Passe de la position à genoux gauche à la position de chevalier servant en prenant appui sur ses mains. 3.3.1.3. Passe de la position à genoux droite à la position de chevalier servant sans prendre appui sur ses mains. 3.3.1.4. Passe de la position à genoux gauche à la position de chevalier servant sans prendre appui sur ses mains.	Pour les comportements cibles 3.3.1.1. et 3.3.1.2., dans les travaux de passage à la position de chevalier servant en avançant un pied depuis la position à genoux, la personne doit pouvoir prendre appui de manière appropriée.
Section 3.3 Passage à la position debout	3.3.2. Avance sur les mains et les pieds.	3.3.2.1. Pose ses mains au sol en position accroupie. 3.3.2.2. Soulève ses hanches du sol jusqu'à ce que ses genoux soient tendus, les mains au sol en position accroupie. 3.3.2.3. Avance en marche de l'ours. 3.3.2.4. Passe du sol à la position debout.	Pour le comportement cible 3.3.2.3., la marche de l'ours désigne le fait d'avancer avec les mains et les pieds au sol et les hanches soulevées du sol, en utilisant simultanément les mains et les pieds.

Module 4 — MARCHÉ

4. Nom du module	MARCHÉ
4. Objectif du module	Il s'agit de permettre aux personnes en situation de handicap moteur de marcher de manière autonome dans les espaces sociaux.
4. Sections du module	Position debout avec appui, Position debout sans appui, Marche avec appui, Marche sans appui

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.1 Position debout avec appui	4.1.1. Se tient droite en acquérant le contrôle du tronc en position debout avec appui.	4.1.1.1. Maintient sa position lorsqu'elle est installée en position debout avec appui. 4.1.1.2. Passe à la position debout depuis une surface haute avec appui. 4.1.1.3. Passe à la position debout depuis une surface basse avec appui. 4.1.1.4. Se met debout en passant de la position à genoux à la position de chevalier servant avec appui.	Pour la section 4.1., pendant les travaux, l'intervenant doit faciliter l'atteinte de l'objectif par la personne en utilisant des objets tels que des jouets et des matériels visuels et auditifs. Pour la section 4.1., une évaluation et une observation détaillées doivent être menées pour le choix d'un appui approprié. L'appui choisi doit convenir aux caractéristiques physiques, au niveau fonctionnel et aux besoins particuliers de la personne. L'appui ou l'aide choisi doit, si nécessaire, être adapté à la personne et permettre une utilisation dans la vie quotidienne avec des ajouts et des retraits. Pour la section 4.1., si la personne utilise une orthèse et/ou une aide technique, cela doit être pris en compte lors de l'élaboration du PEI.
Section 4.1 Position debout avec appui	4.1.2. Se meut de manière autonome en position debout avec appui.	4.1.2.1. S'accroupit et se relève en prenant appui sur ses mains. 4.1.2.2. Transfère son poids vers l'avant, vers l'arrière et sur les côtés des deux côtés en position debout avec appui. 4.1.2.3. Atteint dans différentes directions en prenant appui sur ses mains ou son tronc. 4.1.2.4. Utilise fonctionnellement ses mains en position debout avec appui. 4.1.2.5. Se tient debout avec appui dans différents environnements et sur différentes surfaces. 4.1.2.6. Soulève ses pieds du sol l'un après l'autre en se tenant debout avec appui.	
Section 4.2 Position debout sans appui	4.2.1. Se meut de manière autonome en position debout sans appui.	4.2.1.1. Se tient debout seule pendant 10 secondes après que sa main a été lâchée. 4.2.1.2. S'assoit de manière contrôlée depuis la position debout. 4.2.1.3. Se retourne en décubitus ventral et se met debout sans appui. 4.2.1.4. Se retourne en décubitus ventral, vient à quatre pattes et se met debout sans appui.	Pour la section 4.2., des supports technologiques tels que la réalité virtuelle, les dispositifs robotisés et les équipements électromécaniques peuvent être utilisés pour développer les compétences de marche sans appui.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.3 Marche avec appui	4.3.1. Se dßplace dans diffßrentes directions en prenant appui sur ses deux mains.	4.3.1.1. Transfßre son poids en faisant un pas de cßtß tout en prenant appui sur ses deux mains. 4.3.1.2. Transfßre son poids en faisant un pas en avant et en arrißre tout en prenant appui sur ses deux mains. 4.3.1.3. Fait des pas de cßtß / marche latßralement tout en prenant appui sur ses deux mains. 4.3.1.4. Marche en avant et en arrißre tout en prenant appui sur ses deux mains.	Pour les objectifs 4.3.1. et 4.3.2., les transitions entre la station debout et les activit&#223;es de transfert de poids doivent &#224;tre travaill&#223;es progressivement. Il ne faut pas passer &#224; l'&#223;tape du pas avant que le transfert de poids et les comp&#223;tences pr&#223;alables &#224; la marche ne soient acquis. Pour les objectifs 4.3.1. et 4.3.2., avant de faire des pas, le transfert &#223;quilibr&#223; et rythmique du poids dans diff&#223;rentes directions doit &#224;tre travaill&#223;. Il ne faut pas passer &#224; l'&#223;tape du pas avant que les comp&#223;tences pr&#223;alables au pas ne soient acquises. Pour la section 4.3., afin de maintenir l'&#223;quilibre et de pr&#223;venir les chutes, la continuit&#223; du contr&#223;le du tronc pendant le pas doit imp&#223;rativement &#224;tre assur&#223;e. Pour la section 4.3., l'accent doit &#224;tre mis sur l'automatisation et la s&#223;curit&#223; des mouvements des bras et des jambes, sans besoin de consignes ni d'ordres, pour la marche autonome.
Section 4.3 Marche avec appui	4.3.2. Se dßplace dans diffßrentes directions en prenant appui sur une main.	4.3.2.1. Transfßre son poids en faisant un pas de cßtß tout en prenant appui sur une main. 4.3.2.2. Transfßre son poids en faisant un pas en avant et en arrißre tout en prenant appui sur une main. 4.3.2.3. Fait des pas de cßtß / marche latßralement tout en prenant appui sur une main. 4.3.2.4. Marche en avant et en arrißre tout en prenant appui sur une main.	Pour l'objectif 4.3.3., la comp&#223;tence de marche doit &#224;tre d&#223;velopp&#223;e de mani&#223;re adapt&#223;e aux exigences de la vie quotidienne, et &#224; la fin du module il faut &#223;valuer si ces comp&#223;tences peuvent &#224;tre mises en &#223;uvre en s&#223;curit&#223; dans des environnements r&#223;els. Pour l'objectif 4.3.3., si la personne utilise une orth&#223;se et une aide technique, cela doit &#224;tre pris en compte lors de l'&#223;laboration du Programme &#223;ducatif individualis&#223;. Pour l'objectif 4.3.3., les r&#223;actions de la personne &#224; l'appui ou &#224; l'aide choisie doivent &#224;tre observ&#223;es attentivement ; l'utilisation de l'outil et de l'&#223;quipement concern&#223;s doit &#224;tre enseign&#223;e visuellement &#224; la personne et &#224; ses proches. Les mesures n&#223;cessaires doivent avoir &#223;t&#223; prises pour que la personne puisse marcher en s&#223;curit&#223; avec appui dans sa vie quotidienne avec l'appui choisi. Pour l'objectif 4.3.3., la comp&#223;tence de marche avec appui de la personne doit &#224;tre d&#223;velopp&#223;e de mani&#223;re adapt&#223;e aux exigences de la vie quotidienne ; &#224; la fin du module, il faut &#223;valuer, par l'observation directe de l'intervenant, si ces comp&#223;tences peuvent &#224;tre mises en &#223;uvre en s&#223;curit&#223; dans des environnements r&#223;els.
Section 4.4 Marche sans appui	4.4.1. Fait des pas dans diffßrentes directions en transfßrant le poids du corps.	4.4.1.1. Fait un pas en avant/en arrißre avec la jambe gauche en transfßrant le poids du corps vers la droite. 4.4.1.2. Fait un pas en avant/en arrißre avec la jambe droite en transfßrant le poids du corps vers la gauche. 4.4.1.3. Fait un pas de cßtß avec la jambe gauche en transfßrant le poids du corps vers la droite. 4.4.1.4. Fait un pas de cßtß avec la jambe droite en transfßrant le poids du corps vers la gauche.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.4 Marche sans appui	4.4.2. Marche dans différentes directions en maintenant son équilibre.	4.4.2.1. Marche sur une courte distance dans différentes directions avec des pas successifs. 4.4.2.2. Marche sur une longue distance dans différentes directions avec des pas successifs.	Pour le comportement cible 4.4.2.1., la marche sur courte distance doit être d'au moins 5 mètres. Pour le comportement cible 4.4.2.2., la marche sur longue distance doit être d'au moins 20 mètres. Pour l'objectif 4.4.2., le parcours créé est l'aménagement mis en place pour permettre à la personne de marcher dans différentes directions selon ses caractéristiques développementales.
Section 4.4 Marche sans appui	4.4.3. Marche sur différentes surfaces.	4.4.3.1. Marche sur des surfaces dures. 4.4.3.2. Marche sur des surfaces molles.	
Section 4.4 Marche sans appui	4.4.4. Marche dans des environnements structurés.	4.4.4.1. Marche sur les parcours créés. 4.4.4.2. Marche en franchissant des obstacles.	Pour le comportement cible 4.4.4.2., la personne est censée marcher sans appui en franchissant des obstacles d'une hauteur comprise entre 5 et 15 cm.
Section 4.4 Marche sans appui	4.4.5. Marche selon les caractéristiques de la marche.	4.4.5.1. Réalise la marche talon-pointe. 4.4.5.2. Marche en assurant l'équilibre et la coordination par des mouvements rythmiques des bras et des jambes. 4.4.5.3. Marche en portant des objets de tailles et de poids variés avec une main ou les deux mains.	Pour le comportement cible 4.4.5.1., la marche talon-pointe désigne la marche où le pas commence par l'attaque du talon et se termine par le décollement des orteils après le contact de la plante. Pour le comportement cible 4.4.5.2., la marche consistant en des mouvements rythmiques des bras et des jambes, ces mouvements rythmiques doivent être travaillés conjointement au pas pendant l'entraînement. Pour la section 4.4., des supports technologiques tels que la réalité virtuelle, les dispositifs robotisés et les équipements électromécaniques peuvent être utilisés pour développer les compétences de marche sans appui.

Module 5 — MOTRICITÉ GLOBALE DE NIVEAU AVANCÉ

5. Nom du module	MOTRICITÉ GLOBALE DE NIVEAU AVANCÉ
5. Objectif du module	Il s'agit de permettre aux personnes en situation de handicap moteur de manifester des compétences de performance motrice de niveau avancé.
5. Sections du module	Monter et descendre les escaliers, Performance motrice globale

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1 Monter et descendre les escaliers	5.1.1. Monte les escaliers avec appui.	5.1.1.1. En tenant les rampes des deux côtés, pose son pied droit sur la marche supérieure et monte en amenant son pied gauche à côté. 5.1.1.2. En tenant les rampes des deux côtés, pose son pied gauche sur la marche supérieure et monte en amenant son pied droit à côté. 5.1.1.3. En tenant les rampes des deux côtés, monte en posant ses pieds l'un après l'autre sur la marche supérieure suivante. 5.1.1.4. En tenant la rampe d'une main, pose son pied droit sur la marche supérieure et monte en amenant son pied gauche à côté. 5.1.1.5. En tenant la rampe d'une main, pose son pied gauche sur la marche supérieure et monte en amenant son pied droit à côté. 5.1.1.6. En tenant la rampe d'une main, monte en posant ses pieds l'un après l'autre sur la marche supérieure suivante.	Pour les comportements cibles 5.1.1.6., 5.1.2.6., 5.1.3.3. et 5.1.4.3., la personne doit réaliser les activités de montée et de descente d'escalier dans la vie quotidienne avec les deux membres, de manière rythmique et symétrique. Pour la section 5.1., pendant les travaux visant à développer les compétences de montée et de descente d'escalier, on progresse de l'étape la plus facile vers la plus difficile, et les étapes du processus d'enseignement des habiletés (modelage, aide verbale et physique) doivent être utilisées. Pour la section 5.1., il faut veiller à assurer l'équilibre et la coordination de la personne lors de la montée et de la descente des escaliers. Pour la section 5.1., des mesures de sécurité doivent être prises contre les situations telles que la perte d'équilibre ou le glissement pouvant survenir pendant les travaux de montée et de descente d'escalier. Pour la section 5.1., si la personne utilise une orthèse et/ou une aide technique, l'entraînement à la montée et à la descente d'escalier doit être organisé en conséquence. Pour la section 5.1., la hauteur, la largeur ou les caractéristiques de surface des marches utilisées pendant l'entraînement à la montée et à la descente d'escalier doivent être choisies de manière adaptée à l'état de la personne. Pour la section 5.1., des stimuli et des repères visuels et auditifs facilitant le travail de la personne sur la marche doivent être utilisés.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1 Monter et descendre les escaliers	5.1.2. Descend les escaliers avec appui.	5.1.2.1. En tenant les rampes des deux côtés, pose son pied droit sur la marche inférieure et descend en amenant son pied gauche à côté. 5.1.2.2. En tenant les rampes des deux côtés, pose son pied gauche sur la marche inférieure et descend en amenant son pied droit à côté. 5.1.2.3. En tenant les rampes des deux côtés, descend en posant ses pieds l'un après l'autre sur la marche	Pour la section 5.1., les compétences de montée et de descente d'escalier doivent être développées de manière adaptée aux exigences de la vie quotidienne ; à la fin du module, il faut évaluer si ces compétences peuvent être mises en œuvre en sécurité dans des environnements réels.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		inférieure suivante. 5.1.2.4. En tenant la rampe d'une main, pose son pied droit sur la marche inférieure et descend en amenant son pied gauche à côté. 5.1.2.5. En tenant la rampe d'une main, pose son pied gauche sur la marche inférieure et descend en amenant son pied droit à côté. 5.1.2.6. En tenant la rampe d'une main, descend en posant ses pieds l'un après l'autre sur la marche inférieure suivante.	
Section 5.1 Monter et descendre les escaliers	5.1.3. Descend les escaliers sans appui.	5.1.3.1. Sans se tenir, pose son pied droit sur la marche supérieure et monte en amenant son pied gauche à côté. 5.1.3.2. Sans se tenir, pose son pied gauche sur la marche supérieure et monte en amenant son pied droit. 5.1.3.3. Sans se tenir, monte en posant ses pieds l'un après l'autre sur la marche supérieure suivante.	
Section 5.1 Monter et descendre les escaliers	5.1.4. Descend les escaliers sans appui.	5.1.4.1. Sans se tenir, pose son pied droit sur la marche inférieure et descend en amenant son pied gauche à côté. 5.1.4.2. Sans se tenir, pose son pied gauche sur la marche inférieure et descend en amenant son pied droit à côté. 5.1.4.3. Sans se tenir, descend en posant ses pieds l'un après l'autre sur la marche inférieure suivante.	
Section 5.2 Performance motrice globale	5.2.1. Marche sur un parcours préparé avec des objets de formes et de tailles différentes.	5.2.1.1. Marche en avant, en arrière et latéralement entre deux lignes. 5.2.1.2. Marche en avant et latéralement sur une seule ligne. 5.2.1.3. Marche vite de manière contrôlée. 5.2.1.4. Fait un demi-tour complet soudain sur consigne en marchant vite. 5.2.1.5. Marche sur des objets de formes et de tailles différentes.	Pour le comportement cible 5.2.1.1., pendant le travail de marche entre deux lignes, la distance entre les lignes doit être progressivement réduite afin d'aller du facile au difficile.
Section 5.2 Performance motrice globale	5.2.2. Saute (sur place).	5.2.2.1. Saute sur place à pieds joints. 5.2.2.2. Saute sur place sur le pied droit. 5.2.2.3. Saute sur place sur le pied gauche. 5.2.2.4. Saute sur différentes surfaces.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.2 Performance motrice globale	5.2.3. Bondit.	5.2.3.1. Avance en bondissant à pieds joints. 5.2.3.2. Recule en bondissant à pieds joints. 5.2.3.3. Avance en bondissant sur le pied droit. 5.2.3.4. Avance en bondissant sur le pied gauche. 5.2.3.5. Saute depuis des marches de hauteurs différentes. 5.2.3.6. Bondit par-dessus des obstacles de hauteurs différentes.	Pour les comportements cibles 5.2.3.1., 5.2.3.2., 5.2.3.3. et 5.2.3.4., l'habileté de bondissement doit être répétée au moins 5 fois de suite. Pour la section 5.2., pendant les travaux visant à développer la motricité globale de niveau avancé, on progresse de l'étape la plus facile vers la plus difficile, et les étapes du processus d'enseignement des habiletés (modelage, aide verbale et physique) doivent être utilisées. Pour l'objectif 5.2.3., afin de développer la confiance en soi de la personne, un appui d'une main doit d'abord être donné pendant les travaux de bondissement. Pour la section 5.2., il faut veiller à ce que les lignes et les différentes formes soient assez nettes pour attirer l'attention de la personne. Pour l'objectif 5.2.3., des mesures doivent être prises pour assurer la sécurité de la personne pendant les travaux de bondissement.
Section 5.2 Performance motrice globale	5.2.4. Se déplace sur des surfaces inclinées.	5.2.4.1. Monte une rampe avec l'aide technique qu'elle utilise. 5.2.4.2. Descend une rampe avec l'aide technique qu'elle utilise. 5.2.4.3. Monte une rampe latéralement par la droite/la gauche. 5.2.4.4. Descend une rampe latéralement par la droite/la gauche. 5.2.4.5. Monte une rampe. 5.2.4.6. Descend une rampe. 5.2.4.7. Monte une rampe à reculons. 5.2.4.8. Descend une rampe à reculons.	Pour l'objectif 5.2.4., il faut veiller à ce que la surface ne soit pas glissante pendant les travaux de montée et de descente de rampes.

Module 6 — MOTRICITÉ FINE

6. Nom du module	MOTRICITÉ FINE
6. Objectif du module	Il s'agit de permettre aux personnes en situation de handicap moteur d'utiliser leurs mains dans des activités adaptées à leur âge et à leur niveau de développement.
6. Sections du module	Préhension et relâchement, Habiletés de dessin, Habiletés manuelles et coordination œil-main

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1 Préhension et relâchement	6.1.1. Saisit et relâche des objets dans différentes positions.	6.1.1.1. Atteint avec sa main droite en regardant l'objet. 6.1.1.2. Atteint avec sa main gauche en regardant l'objet. 6.1.1.3. Saisit l'objet en position médiane en relevant le poignet gauche vers le haut. 6.1.1.4. Saisit l'objet en position médiane en relevant le poignet droit vers le haut. 6.1.1.5. Saisit l'objet avec sa main gauche à différents angles du coude. 6.1.1.6. Relâche volontairement l'objet avec sa main gauche à différents angles du coude. 6.1.1.7. Saisit l'objet avec sa main droite à différents angles du coude. 6.1.1.8. Relâche volontairement l'objet avec sa main droite à différents angles du coude. 6.1.1.9. Saisit l'objet avec sa main gauche à différentes hauteurs d'épaule. 6.1.1.10. Relâche volontairement l'objet avec sa main gauche à différentes hauteurs d'épaule. 6.1.1.11. Saisit l'objet avec sa main droite à différentes hauteurs d'épaule. 6.1.1.12. Relâche volontairement l'objet avec sa main droite à différentes hauteurs d'épaule. 6.1.1.13. Utilise son pouce en coordination avec ses autres doigts. 6.1.4.14. Utilise ses deux mains ensemble de manière fonctionnelle dans les activités de la vie quotidienne.	Pour l'objectif 6.1.1., les différentes positions désignent l'épaule, le coude et le poignet. Pour l'objectif 6.1.2., Supination : position dans laquelle la paume est tournée vers le haut, le coude fléchi à 90° le long du tronc. Pour l'objectif 6.1.2., Pronation : position dans laquelle la paume est tournée vers le bas, le coude fléchi à 90° le long du tronc. Pour les objectifs 6.1.1. et 6.1.4., le premier objectif désigne les activités de préhension et de relâchement, tandis que le quatrième désigne l'utilisation de ces habiletés dans les activités de la vie quotidienne. Pour l'objectif 6.1.1., le travail d'atteinte, de préhension et de relâchement doit être mené avec des objets de couleurs vives et des jouets de tailles et de formes variées. Pour la section 6.1., si l'entraînement à l'atteinte, à la préhension et au relâchement est mené sur une table, la table et la chaise doivent être adaptées aux mensurations de la personne. Pour la section 6.1., des objets, outils et matériels susceptibles d'attirer l'intérêt de la personne selon son âge et ses besoins doivent être utilisés. Pour la section 6.1., lors de la mise en œuvre de l'entraînement à l'atteinte, à la préhension et au relâchement, il faut d'abord progresser de l'étape la plus facile vers la plus difficile, et les étapes du processus d'enseignement des habiletés (modelage, aide visuelle, auditive et physique) doivent être utilisées. Pour la section 6.1., dans l'entraînement à la préhension, les différents types de prise — formes de prise forte, moyenne et faible — doivent être travaillés avec des objets appropriés. Pour la section 6.1., si le tonus musculaire est augmenté dans la main et le bras, le tonus doit d'abord être régulé et les travaux de préhension et de relâchement doivent être menés ensuite.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Pour la section 6.1., il faut prêter attention à l'alignement du corps pendant l'entraînement. Pour la section 6.1., afin d'apporter une stimulation sensorielle pendant l'entraînement à la préhension, il est important d'utiliser des outils et matériels recouverts de surfaces différentes (tapis, laine, peluche, papier de verre, tissu, etc.). Pour la section 6.1., le module de préhension et de relâchement peut être mis en œuvre conjointement avec tous les modules du programme de développement de la motricité globale.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.2 Habiletés de dessin	6.2.1. Réalise des travaux de dessin de base.	6.2.1.1. Gribouille librement. 6.2.1.2. Tient correctement le crayon et/ou le crayon de couleur. 6.2.1.3. Trace des lignes de base. 6.2.1.4. Complète la forme donnée en pointillés en la repassant. 6.2.1.5. Reproduit des formes géométriques simples déjà dessinées. 6.2.1.6. Complète en la dessinant la partie manquante d'une image simple. 6.2.1.7. Réalise des dessins en deux dimensions.	Pour le comportement cible 6.2.1.2., les lignes verticales/horizontales tracées ne doivent pas s'écarter de plus de 30°. Pour la section 6.2., elle est mise en œuvre chez les personnes ayant au moins atteint la position assise avec appui. Pour la section 6.2., des supports technologiques tels que la réalité virtuelle, les dispositifs robotisés et les équipements électromécaniques peuvent être utilisés pour développer la motricité fine du membre supérieur. Pour la section 6.2., le module des habiletés de dessin est mis en œuvre avec les personnes ayant atteint 36 mois. Pour le comportement cible 6.2.1.1., un gribouillage libre au crayon doit être réalisé au début. Pour la section 6.2., dans les travaux de dessin, il faut apprendre à la personne qu'elle doit tenir le crayon avec le pouce, l'index et le majeur, et lui faire acquérir l'habileté de tenir le crayon. Pour la section 6.2., comme cela sera plus facile au début des travaux de dessin, des crayons de couleur vive, courts et plus épais doivent être utilisés. Pour la section 6.2., la préférence manuelle de la personne est importante pendant les travaux de dessin. Chez les personnes dont la préférence manuelle n'a pas été déterminée, le dessin peut se faire avec les deux mains. Par la suite, la personne doit tenir le crayon et réaliser l'activité de dessin avec sa main préférée. Pour la section 6.2., pendant les travaux de dessin, on progresse de l'étape la plus facile vers la plus difficile, et les étapes du processus d'enseignement des habiletés (modelage,

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			aide verbale et physique) sont utilisées. Pour la section 6.2., en commençant par l'habileté de gribouillage au crayon, il faut ensuite demander à la personne de tracer des lignes verticales, horizontales, obliques et des formes précises. Pour la section 6.2., chez les personnes dont la capacité à tenir un crayon n'est pas pleinement développée, des crayons épaissis doivent être utilisés ou des adaptations appropriées doivent être faites.
Section 6.2 Habiletés de dessin	6.2.2. Colorie.	6.2.2.1. Colorie des zones délimitées. 6.2.2.2. Colorie à différents angles du bras. 6.2.2.3. Colorie des dessins en deux et en trois dimensions.	
Section 6.3 Habiletés manuelles et coordination œil-main	6.3.1. Réalise des habiletés de coordination œil-main.	6.3.1.1. Met des objets de tailles différentes dans une boîte. 6.3.1.2. Sort des objets de tailles différentes d'une boîte. 6.3.1.3. Aligne des objets côte à côte. 6.3.1.4. Empile des objets les uns sur les autres. 6.3.1.5. Réalise des productions simples avec de la pâte à modeler. 6.3.1.6. Insère des chevilles dans un plateau à chevilles. 6.3.1.7. Déchire du papier. 6.3.1.8. Tourne les pages d'un livre. 6.3.1.9. Colorie des zones délimitées. 6.3.1.10. Suit des lignes avec un crayon. 6.3.1.11. Plie du papier. 6.3.1.12. Assemble des objets en établissant une relation partie-tout.	Pour le comportement cible 6.3.1.10., elle suit la ligne sur au moins 10 cm.
Section 6.3 Habiletés manuelles et coordination œil-main	6.3.2. Réalise des habiletés préparatoires aux activités de la vie quotidienne.	6.3.2.1. Enroule une ficelle sur une bobine. 6.3.2.2. Enfile des objets percés sur une ficelle. 6.3.2.3. Appuie sur les touches d'un téléphone. 6.3.2.4. Ouvre une fermeture éclair. 6.3.2.5. Ferme une fermeture éclair. 6.3.2.6. Ouvre un robinet. 6.3.2.7. Ferme un robinet.	

Module 7 — HABILETÉS SENSORIMOTRICES PERCEPTIVES / DE TRAITEMENT SENSORIEL

7. Nom du module	HABILETÉS SENSORIMOTRICES PERCEPTIVES / DE TRAITEMENT SENSORIEL
7. Objectif du module	Il s'agit de permettre aux personnes en situation de handicap moteur de donner des réponses adaptées aux stimuli sensoriels intéroceptifs et extéroceptifs et à l'environnement dans les activités de la vie quotidienne.
7. Sections du module	Système proprioceptif, Système vestibulaire, Système tactile, Perception visuelle

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.1 Système proprioceptif	7.1.1. Est consciente de son corps les yeux ouverts.	7.1.1.1. Est consciente de la position de son corps les yeux ouverts. 7.1.1.2. Est consciente des parties du corps qui sont mobilisées les yeux ouverts. 7.1.1.3. Est consciente de la forme et de la direction des mouvements du corps les yeux ouverts.	Pour la section 7.1., des supports technologiques tels que la réalité virtuelle, les dispositifs robotisés et les équipements électromécaniques peuvent être utilisés pour développer la motricité fine du membre supérieur. Pour les objectifs 7.1.1. et 7.1.2., des activités adaptées au niveau de développement de la personne et augmentant la conscience de son corps (sauter, pousser, tirer, etc.) ainsi que des jeux (marelle, tir à la corde, brouette, etc.) peuvent être privilégiés. Pour le comportement cible 7.1.3.1., des activités comprenant les positions ventrale et à quatre pattes adaptées au niveau de développement de la personne (faire de la trottinette en position ventrale, grimper à quatre pattes ou franchir des obstacles, etc.) peuvent être choisies.
Section 7.1 Système proprioceptif	7.1.2. Est consciente de son corps les yeux fermés.	7.1.2.1. Est consciente de la position de son corps les yeux fermés. 7.1.2.2. Est consciente des parties du corps qui sont mobilisées les yeux fermés. 7.1.2.3. Est consciente de la forme et de la direction des mouvements du corps les yeux fermés.	
Section 7.1 Système proprioceptif	7.1.3. Utilise son corps dans des activités contre résistance.	7.1.3.1. Transfère un poids approprié sur des parties du corps dans diverses positions. 7.1.3.2. Pousse des objets lourds et volumineux avec ses mains. 7.1.3.3. Pousse des objets lourds et volumineux avec ses pieds. 7.1.3.4. Tire des objets lourds et volumineux. 7.1.3.5. Grimpe jusqu'à l'endroit indiqué (espalier, échelle de corde, mur d'escalade, etc.). 7.1.3.6. Redescend de l'endroit indiqué (espalier, échelle de corde, mur d'escalade, etc.). 7.1.3.7. Rebondit / saute sur un trampoline. 7.1.3.8. Utilise son corps dans des activités réalisées avec des bandes de résistance et du matériel élastique.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.2 Système vestibulaire	7.2.1. S'adapte aux changements d'environnement, de surface et de stimulus dans différentes positions.	7.2.1.1. S'adapte aux changements d'environnement, de surface et de stimulus en décubitus dorsal. 7.2.1.2. S'adapte aux changements d'environnement, de surface et de stimulus en décubitus ventral. 7.2.1.3. S'adapte aux changements d'environnement, de surface et de stimulus dans différentes positions assises. 7.2.1.4. S'adapte aux changements d'environnement, de surface et de stimulus en position à quatre pattes. 7.2.1.5. S'adapte aux changements d'environnement, de surface et de stimulus en position à genoux. 7.2.1.6. Maintient son équilibre en position debout les yeux fermés. 7.2.1.7. S'adapte aux stimuli rotatoires. 7.2.1.8. Donne une réponse corporelle appropriée aux stimuli auditifs, visuels et physiques en se balançant sur différents types de balançoires.	Pour l'objectif 7.2.1., adaptation du point de vue moteur : la personne est censée produire des réactions de redressement, d'équilibre et de protection adaptées à son niveau de développement. Pour l'objectif 7.2.1., adaptation sensorielle et comportementale : la personne est censée ne pas manifester de réponse vestibulaire hypersensible ni hyposensible. Pour l'objectif 7.2.1., un rouleau, une balançoire, une surface molle, une surface inclinée, etc. peuvent être utilisés pour les changements d'environnement, de stimulus et de surface. Pour le comportement cible 7.2.1.7., afin de donner un stimulus rotatoire, la personne peut être tournée sur elle-même ou sur une balançoire. Après la rotation, ou immédiatement après celle-ci, elle est censée s'adapter à l'activité choisie.
Section 7.3 Système tactile	7.3.1. Donne une réponse appropriée aux stimuli tactiles.	7.3.1.1. Montre/nomme la partie du corps touchée les yeux ouverts. 7.3.1.2. Montre/nomme la partie du corps touchée les yeux fermés. 7.3.1.3. Touche des objets de textures ou de propriétés différentes avec un niveau de réponse approprié. 7.3.1.4. Reconnaît des objets au toucher les yeux ouverts. 7.3.1.5. Reconnaît des objets au toucher les yeux fermés. 7.3.1.6. Donne une réponse appropriée en marchant sur des surfaces de textures différentes.	Pour le comportement cible 7.3.1.3., un niveau de réponse inapproprié peut prendre deux formes. Ce sont : a. Réponse hyposensible (sensibilité diminuée) : les personnes présentant une hyposensibilité tactile peuvent manifester un désir excessif de toucher des structures de textures différentes et peuvent ne pas être gênées par des stimuli tactiles accrus. Par exemple, une personne présentant une hyposensibilité orale préfère constamment porter des objets à sa bouche. b. Réponse hypersensible (sensibilité excessive) : les personnes présentant une hypersensibilité tactile peuvent être gênées par des stimuli tactiles que d'autres ne remarquent pas et peuvent manifester une réaction accrue. Par exemple, la personne ne veut pas toucher une peluche qu'on lui tend.
Section 7.3 Système tactile	7.3.2. Discrimine les stimuli tactiles les yeux fermés.	7.3.2.1. Montre/nomme des objets aux surfaces différentes. 7.3.2.2. Discrimine des objets au toucher selon leur température. 7.3.2.3. Discrimine des objets selon leur vibration. 7.3.2.4. Discrimine des objets selon leur poids.	Pour l'objectif 7.3.2., l'objet est présenté à la personne les yeux ouverts. L'entraînement se poursuit les yeux fermés.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.4 Perception visuelle	7.4.1. Se concentre sur le stimulus présenté.	7.4.1.1. Établit un contact visuel. 7.4.1.2. Regarde attentivement un stimulus visuel de forme différente.	Pour le comportement cible 7.4.4.1., des activités telles que descendre un escalier, franchir un obstacle sans le heurter et saisir un objet tendu avec une vitesse, une force et un schéma de mouvement appropriés peuvent être utilisées.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		7.4.1.3. Regarde attentivement un stimulus visuel de couleur différente. 7.4.1.4. Regarde attentivement un stimulus visuel à courte distance. 7.4.1.5. Regarde attentivement un stimulus visuel à longue distance.	
Section 7.4 Perception visuelle	7.4.2. Suit un stimulus visuel.	7.4.2.1. Suit de manière appropriée un stimulus visuel en mouvement par des mouvements de la tête. 7.4.2.2. Suit de manière appropriée un stimulus visuel en mouvement par des mouvements des yeux.	
Section 7.4 Perception visuelle	7.4.3. Discrimine un stimulus visuel.	7.4.3.1. Discrimine un stimulus lumineux. 7.4.3.2. Discrimine un stimulus de couleur contrastée. 7.4.3.3. Discrimine un stimulus de couleur différente. 7.4.3.4. Discrimine des formes dessinées les unes sur les autres. 7.4.3.5. Discrimine les différences visuelles des objets et des formes.	

Module 8 — ACTIVITÉS DE LA VIE QUOTIDIENNE

8. Nom du module	ACTIVITÉS DE LA VIE QUOTIDIENNE
8. Objectif du module	Il s'agit de permettre aux personnes en situation de handicap moteur de se déplacer de manière autonome à la maison dans la vie quotidienne et de réaliser seules les activités d'habillage et de déshabillage ainsi que de manger et de boire.
8. Sections du module	Autonomie à la maison, Activités de soins personnels, Se déshabiller, S'habiller, Ouvrir/fermer les attaches des vêtements, Activités de manger et de boire

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 8.1 Autonomie à la maison	8.1.1. Se déplace de manière autonome à la maison.	8.1.1.1. Abaisse la poignée de porte en prenant appui sur son tronc. 8.1.1.2. Relève la poignée de porte en prenant appui sur son tronc. 8.1.1.3. Abaisse la poignée de porte en utilisant ses deux mains. 8.1.1.4. Relève la poignée de porte en utilisant ses deux mains. 8.1.1.5. Abaisse la poignée de porte en utilisant une main. 8.1.1.6. Relève la poignée de porte en utilisant une main. 8.1.1.7. Ouvre une poignée de porte rotative en la tournant. 8.1.1.8. Ouvre un placard coulissant. 8.1.1.9. Ferme un placard coulissant. 8.1.1.10. Ouvre un tiroir. 8.1.1.11. Ferme un tiroir. 8.1.1.12. Ouvre un placard. 8.1.1.13. Ferme un placard.	La personne est censée atteindre seule les objectifs et comportements cibles de la section 8.1. Si elle utilise une aide technique telle qu'un déambulateur, une canne canadienne ou un tripode, la réalisation des comportements cibles concernés est considérée comme autonome. Lors de l'évaluation, s'il n'existe pas d'environnement permettant d'observer les comportements cibles, des informations peuvent être obtenues auprès de la famille.
Section 8.2 Activités de soins personnels	8.2.1. Réalise les activités de soins personnels.	8.2.1.1. Ouvre un robinet à levier vertical. 8.2.1.2. Ferme un robinet à levier vertical. 8.2.1.3. Ouvre un robinet à tête rotative. 8.2.1.4. Ferme un robinet à tête rotative. 8.2.1.5. Se lave les mains. 8.2.1.6. Se sèche les mains. 8.2.1.7. Se lave le visage. 8.2.1.8. Se sèche le visage. 8.2.1.9. Se brosse les dents. 8.2.1.10. Se peigne les cheveux.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 8.3 Se déshabiller	8.3.1. Enlève ses vêtements.	8.3.1.1. Enlève ses chaussettes. 8.3.1.2. Enlève un pantalon. 8.3.1.3. Enlève son pull. 8.3.1.4. Enlève son tee-shirt. 8.3.1.5. Enlève sa jupe. 8.3.1.6. Enlève son gilet tricoté. 8.3.1.7. Enlève sa veste. 8.3.1.8. Enlève son gilet. 8.3.1.9. Enlève son chandail. 8.3.1.10. Enlève sa parka / son manteau / son manteau d'hiver. 8.3.1.11. Enlève ses chaussures / bottes / bottes en caoutchouc. 8.3.1.12. Enlève son bonnet. 8.3.1.13. Enlève ses gants. 8.3.1.14. Enlève son écharpe. 8.3.1.15. Enlève son maillot de corps. 8.3.1.16. Enlève ses sous-vêtements. 8.3.1.17. Enlève un collant. 8.3.1.18. Enlève une robe.	Pour la section 8.3., les aménagements nécessaires doivent être faits en tenant compte de l'intimité de la personne dans l'enseignement des activités de déshabillage et d'habillage. Pour le comportement cible 8.3.1.2., lors du travail sur les activités consistant à enlever et à mettre un pantalon ou une jupe, l'enseignement doit commencer par des pantalons ou jupes à taille élastique, puis le travail doit se poursuivre avec des pantalons ou jupes à fermeture éclair et à boutons. Pour le comportement cible 8.3.1.10., enlever et mettre une parka, un manteau et un manteau d'hiver présentant des caractéristiques similaires, ces gestes ont été traités ensemble comme un seul comportement cible. Le processus d'enseignement doit être planifié selon le vêtement que la personne utilise.
Section 8.4 S'habiller	8.4.1. Met ses vêtements.	8.4.1.1. Met ses chaussettes. 8.4.1.2. Met son pantalon. 8.4.1.3. Met son pull. 8.4.1.4. Met son tee-shirt. 8.4.1.5. Met sa jupe. 8.4.1.6. Met son gilet tricoté. 8.4.1.7. Met sa veste. 8.4.1.8. Met son gilet. 8.4.1.9. Met son chandail. 8.4.1.10. Met sa parka / son manteau / son manteau d'hiver. 8.4.1.11. Met ses chaussures / bottes / bottes en caoutchouc. 8.4.1.12. Met son bonnet. 8.4.1.13. Met ses gants. 8.4.1.14. Met son écharpe. 8.4.1.15. Met son maillot de corps. 8.4.1.16. Met ses sous-vêtements. 8.4.1.17. Met un collant. 8.4.1.18. Met une robe.	Pour la section 8.4., une coopération avec la famille doit être menée afin d'assurer l'acquisition, la fluidité, le maintien et la généralisation des activités d'habillage. Pour la section 8.4., une coopération avec la famille doit être menée afin d'assurer l'acquisition, la fluidité, le maintien et la généralisation des activités d'habillage.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 8.5 Ouvrir/fermer les attaches des vêtements	8.5.1. Ouvre les attaches de ses vêtements.	8.5.1.1. Ouvre un bouton-pression. 8.5.1.2. Ouvre une bande auto-agrippante (Velcro). 8.5.1.3. Ouvre une fermeture éclair. 8.5.1.4. Déboutonne un bouton. 8.5.1.5. Ouvre une agrafe. 8.5.1.6. Ouvre un clip. 8.5.1.7. Défait un lacet.	
Section 8.5 Ouvrir/fermer les attaches des vêtements	8.5.2. Ferme les attaches de ses vêtements.	8.5.2.1. Ferme un bouton-pression. 8.5.2.2. Ferme une bande auto-agrippante (Velcro). 8.5.2.3. Ferme une fermeture éclair. 8.5.2.4. Boutonne un bouton. 8.5.2.5. Ferme une agrafe. 8.5.2.6. Ferme un clip. 8.5.2.7. Noue un lacet.	
Section 8.6 Activités de manger et de boire	8.6.1. Mange en utilisant une fourchette / une cuillère / un couteau.	8.6.1.1. Mange avec ses doigts. 8.6.1.2. Mange en utilisant une fourchette. 8.6.1.3. Mange en utilisant une cuillère. 8.6.1.4. Mange en utilisant ensemble une fourchette et un couteau.	Pour la section 8.6., une position d'alimentation adaptée au niveau de développement de la personne doit être assurée. Pour la section 8.6., une position d'alimentation adaptée au niveau de développement de la personne doit être assurée. Pour la section 8.6., le choix d'aliments et de boissons de consistances différentes doit être assuré spécifiquement pour la personne. Pour la section 8.6., chez les personnes présentant une sensibilité orale et des troubles oro-moteurs, le recours à des stimuli oro-moteurs doit être envisagé. Pour la section 8.6., lors du travail sur les activités de repas, l'enseignement doit être planifié en tenant compte du moment de la journée où la personne vient au centre d'éducation. Pour la section 8.6., l'enseignement des activités de repas doit commencer par les aliments et les boissons que la personne apprécie, et celle-ci doit être motivée en lui proposant des choix parmi les matériels utilisés.
Section 8.6 Activités de manger et de boire	8.6.2. Boit un liquide à la paille / au verre / à la bouteille / à la brique.	8.6.2.1. Boit un liquide en utilisant une paille. 8.6.2.2. Boit un liquide dans un verre. 8.6.2.3. Boit un liquide à la bouteille. 8.6.2.4. Boit un liquide à la brique.	

ANNEXES

TEST CRITÉRIÉ (TC) — ANNEXE-1

Nom et prénom de la personne : _____

Nom de l'enseignant : _____

Année scolaire : _____ / _____

Date : _____

Nom du module : _____ N° de section : _____

Éval. initiale : ____/____/____ Éval. interm. : ____/____/____ Éval. finale : ____/____/____

Comportements cibles	Matériels/Questions	Consigne	Critère	Oui/Non		
				Éval. initiale	Éval. interm.	Éval. finale
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						

éval. : évaluation

LISTE DE CONTRÔLE — ANNEXE-2

Nom et prénom de la personne : _____

Nom de l’enseignant : _____

Année scolaire : _____ / _____

Date : _____

Nom du module : _____ N° de section : _____

Éval. initiale : ____/____/____ Éval. interm. : ____/____/____ Éval. finale : ____/____/____

Comportements cibles	Matériels/Questions	Éval. initiale	Éval. interm.	Éval. finale	Explications
		Oui (+)/Non (-)	Oui (+)/Non (-)	Oui (+)/Non (-)	
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					

éval. : évaluation

GRILLE D’ÉVALUATION — ANNEXE-3

Nom et prénom de la personne : _____

Date de début et de fin de l’éducation : ____/____/____

Nom du module - de la section : ____/____/____

Date d’évaluation : ____/____/____

Objectif/Comportement cible :

Critères	Niveau de performance et définitions		
	Insuffisant (3)	Passable (2)	Bon (1)

Remarque : elle peut être préparée avec 3, 4 ou 5 niveaux selon l’habileté à mesurer.

FORMULAIRE DE RELEVÉ DE PERFORMANCE — ANNEXE-4

Nom et prénom de la personne : _____

Nom de l'enseignant : _____

Date de l'évaluation initiale : ____/____/____

Date de l'évaluation finale : ____/____/____

Sections	Objectifs	Évaluation	Numéro du comportement cible														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Section 1.1	Objectif 1.1.1	Initiale	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
		Finale	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
	Objectif 1.1.2	Initiale	x	x	x	x	x										
		Finale	+	+	+	+	+										
	Objectif 1.1.3	Initiale	x	x	x	x	x	x	x	x							
		Finale	+	+	+	+	+	+	+								
Section 2.1	Objectif 2.1.1	Initiale	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					
		Finale	+	+	+	+	+	+	+	+							
	Objectif 2.1.2	Initiale	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Finale	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			
Section 3.1	Objectif 3.1.1	Initiale	x	x	x												
		Finale	+	+	+												
	Objectif 3.1.2	Initiale	x	x													
		Finale	+	+													
	Objectif 3.1.3	Initiale	x	x													
		Finale	+	+													

Remarque : le Formulaire de relevé de performance est rempli séparément au début et à la fin du processus d'enseignement pour chaque module.

x : comportement cible visé

+

FORMULAIRE DE SYNTHÈSE DU SUIVI DES PROGRÈS DU PEI — ANNEXE-5

Nom et prénom de la personne : _____

Nom de l'enseignant : _____

Année scolaire : _____/_____

Date de l'évaluation initiale : ____/____/____

Date de l'évaluation finale : ____/____/____

Modules	Sections du module	Objectifs du PEI	Comportements cibles atteints	Comportements cibles à enseigner	Comportements cibles travaillés	Comportements cibles non atteints	Raisons de la non-atteinte	Recommandations
Module 1 (Nom du module)	Section 1.1 (Nom de la section)	Objectif 1.1.1						
		Objectif 1.1.2						
		Objectif 1.1.3						
		Objectif 1.1.4						
	Section 1.2 (Nom de la section)	Objectif 1.2.1						
		Objectif 1.2.2						
Module 2 (Nom du module)	Section 2.1 (Nom de la section)	Objectif 2.1.1						
		Objectif 2.1.2						

Remarque : le Formulaire de synthèse du suivi des progrès du PEI est rempli à partir des données issues des évaluations menées pendant la mise en œuvre du PEI, pendant l'enseignement et à la fin de l'enseignement. Les données de ce formulaire sont prises en compte pour les évaluations sommaires à mener l'année scolaire suivante.

LISTE DE CONTRÔLE DU PORTFOLIO — ANNEXE-6

Ce formulaire a été conçu afin de vérifier le contenu des portfolios constitués par les personnes après l'achèvement d'un module ou à la fin de l'année scolaire, avant leur envoi au COR. Il a également été conçu afin d'informer, au début du processus d'éducation et d'enseignement, sur ce que doit contenir le portfolio à constituer. Lors de la remise du portfolio, les productions et travaux suivants seront d'abord vérifiés par l'établissement d'enseignement privé ; à l'arrivée du dossier au COR, ils seront vérifiés par le COR et les colonnes correspondantes seront remplies.

Nom et prénom de la personne : _____

Date : ____/____/____

Année scolaire : _____/_____

Nom du module : _____

Travaux/Productions	Établissement d'enseignement privé	Centre d'orientation et de recherche (COR)
	Explication	Explication
Le PEI de la personne		
PEI (Programme d'enseignement individuel)		
Formulaire de synthèse du suivi des progrès du PEI (2 exemplaires)		
Formulaires de relevé de performance		
Exemple de PEI		
Exemple de formulaire de relevé du suivi des progrès		
Exemple de graphique de suivi des progrès		
Exemples d'outils de mesure (tests)		
Exemples de devoirs réalisés pendant le processus d'enseignement		
Exemples de fiches de travail réalisées par la personne pendant le processus d'enseignement		
Exemples d'enregistrements audio et vidéo contenant les travaux de la personne (peuvent être inclus si l'autorisation de la famille est obtenue)		

GRILLE D'ÉVALUATION DU PORTFOLIO — ANNEXE-7

Nom et prénom de la personne : _____

Date d'évaluation : ____/____/____

Date de début de l'éducation : ____/____/____

Nom du module : _____

EXPLICATION : Cet outil a été conçu afin d'évaluer les portfolios réunissant les diverses productions réalisées par nos apprenants selon le ou les modules concernés au cours de l'année scolaire ainsi que les divers outils de mesure appliqués par les enseignants pour l'enseignement et le développement. Pour noter les portfolios individuels constitués, veuillez examiner séparément chacun des critères suivants.

Critère	À améliorer (1)	Passable (2)	Bon (3)	Très bon (4)
Contenu	Presque aucun des travaux devant figurer dans les sections 1, 2 et 3 du portfolio n'est présent. Seul le PEI de la personne est disponible. Les formulaires de relevé et/ou les graphiques montrant son développement ne sont pas non plus inclus.	Le PEI de la personne et le Formulaire de relevé de performance relevant de la section 1 du portfolio sont présents. Les travaux devant figurer dans les sections 2 et 3 ne sont pas inclus. Les formulaires de relevé et/ou les graphiques montrant son développement sont partiellement présents mais donnent des informations très superficielles.	Une part importante des travaux devant figurer dans les sections 1, 2 et 3 du portfolio est présente. Les productions types correspondent aux informations du formulaire de relevé de performance, et les formulaires de relevé et/ou les graphiques montrant le développement de la personne sont inclus.	L'ensemble des travaux devant figurer dans les sections 1, 2 et 3 du portfolio est présent. Les productions types correspondent aux informations du formulaire de relevé de performance, et les formulaires de relevé et/ou les graphiques montrant le développement de la personne sont inclus.
État d'atteinte des objectifs	L'examen des productions, formulaires et du formulaire de relevé de performance du portfolio montre qu'aucun des objectifs fixés avant l'enseignement n'a été atteint, ou que seuls un ou deux l'ont été.	L'examen des productions, formulaires, du formulaire de relevé de performance, etc. du portfolio montre qu'environ la moitié des objectifs fixés avant l'enseignement a été atteinte.	L'examen des productions, formulaires, du formulaire de relevé de performance, etc. du portfolio montre qu'une part importante des objectifs fixés avant l'enseignement a été atteinte.	L'examen des productions, des formulaires de relevé de performance, etc. du portfolio montre que les objectifs fixés avant l'enseignement ont été pleinement atteints.
Outils de mesure	Les outils de mesure inclus dans le portfolio à titre d'exemples ne correspondent généralement pas aux objectifs de la personne ni aux comportements cibles des modules. En outre, ils doivent être améliorés sur le plan technique (caractéristiques et variété attendues) et sur celui de la qualité (contenu).	Les outils de mesure inclus dans le portfolio à titre d'exemples correspondent généralement aux objectifs de la personne et aux comportements cibles des modules. Ils doivent toutefois être améliorés sur le plan de la qualité (du contenu).	Bien que les outils de mesure inclus dans le portfolio à titre d'exemples correspondent aux objectifs de la personne et aux comportements cibles des modules, ils doivent encore être un peu améliorés sur le plan technique (caractéristiques et variété attendues).	Les outils de mesure inclus dans le portfolio à titre d'exemples ont été conçus de manière appropriée quant à l'étendue, au nombre de questions, à la technique, etc. de façon à mesurer les objectifs de la personne et les comportements cibles des modules.

Critère	À améliorer (1)	Passable (2)	Bon (3)	Très bon (4)
Compte rendu du développement	Le portfolio ne contient aucun outil reflétant le processus de développement de la personne.	Les exemples de tableaux de relevé et de graphiques présentés dans le portfolio ne reflètent pas le processus de développement de la personne, ou ne sont pas pleinement liés aux objectifs.	Bien que les exemples de tableaux de relevé et de graphiques présentés dans le portfolio reflètent généralement le processus de développement de la personne, ils ne donnent pas d'informations détaillées.	Les exemples de tableaux de relevé et de graphiques présentés dans le portfolio donnent des informations détaillées sur la performance de la personne.
Variété des productions	Un seul type d'exemple parmi les travaux menés pour les objectifs de la personne figure dans le portfolio.	Des exemples de deux ou trois types parmi les travaux menés pour les objectifs de la personne figurent aussi dans le portfolio.	Des exemples de deux ou trois types parmi les travaux menés pour les objectifs de la personne figurent aussi dans le portfolio. Le nombre d'exemples propre à chaque type est également suffisant.	Divers exemples parmi les travaux menés pour les objectifs de la personne (exemples de tests, fiches de travail, vidéos, enregistrements audio, devoirs, activités) sont présentés dans le portfolio. Les exemples présentés sont à la fois suffisants en nombre et reflètent, par leur qualité, les différentes caractéristiques de la personne.
Organisation	Les documents et productions du portfolio ont été classés au hasard, sans respecter les sections 1, 2 et 3. Le dossier apparaît assez désorganisé.	Les documents et productions du portfolio respectent la section 1, mais les autres sections ont été classées de manière mélangée.	Les documents et productions du portfolio ont été classés correctement selon les sections 1 et 2 et sont globalement bien organisés.	Les documents et productions du portfolio ont été classés conformément aux sections 1, 2 et 3. Le dossier est très bien organisé.

Points forts du dossier :	
Aspects du dossier à développer :	

PROGRAMME D'ÉDUCATION DE SOUTIEN POUR LES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP MOTEUR