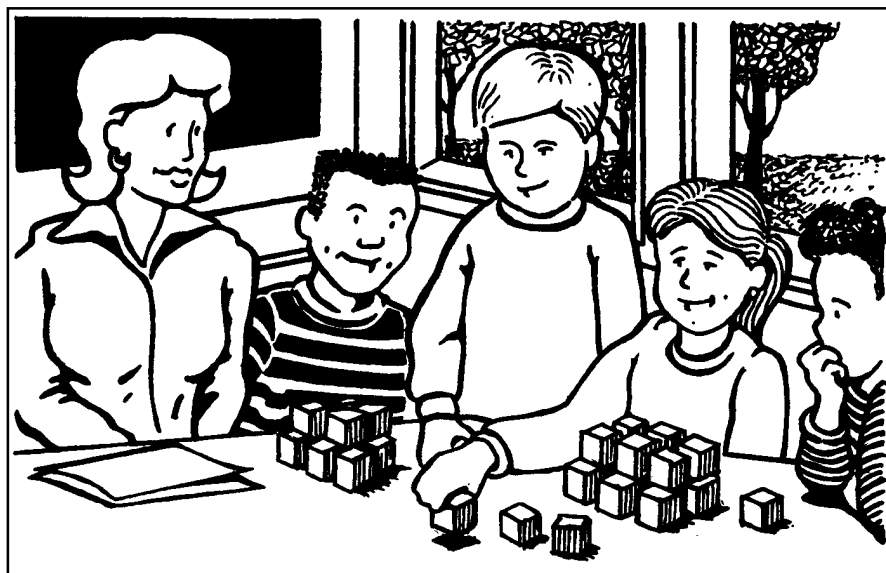


Enseigner aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement

Guide de l'enseignant

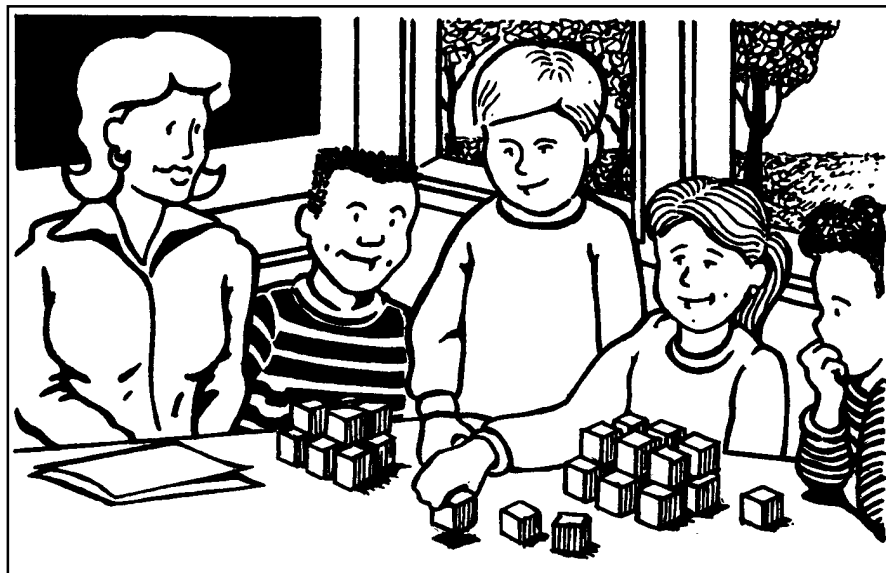


BRITISH
COLUMBIA

Ministry of Education

Enseigner aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement

Guide de l'enseignant



Direction de l'éducation spécialisée
1996

Remerciements

La Direction de l'éducation spécialisée du ministère de l'Éducation remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont bien voulu collaborer à la préparation et à la révision de ce guide :

Jane Baehr, district scolaire n° 23 (Central Okanagan)

Karen Barnett, district scolaire n° 36 (Surrey)

Carolyn Edwards, district scolaire n° 60 (Peace River North)

Marie Giesbrecht, district scolaire n° 23 (Central Okanagan)

Don Kilpatrick, district scolaire n° 38 (Richmond)

Truman Spring, district scolaire n° 43 (Coquitlam)

Charlene Watts, district scolaire n° 54 (Bulkley Valley)

Le Ministère remercie également le ministère de l'Éducation de l'Alberta pour sa participation à la conception de l'ouvrage.

Table des matières

Enseigner aux élèves en difficulté	7
Repérer l'élève en difficulté	8
Intervenir en classe	12
Diriger l'élève vers des personnes-ressources	14
Maintenir une communication efficace	19
Stratégies visant à remédier aux difficultés d'apprentissage à l'élémentaire	21
Écoute et respect des directives	22
Habilités de lecture	23
Expression écrite	25
Ressources	26
Habilités d'écriture avancées	26
Habilités mathématiques de base	28
Habilités mathématiques avancées	28
Études de cas	30
Stratégies visant à remédier aux difficultés d'apprentissage au secondaire	39
Habilités de lecture et d'écriture	40
Habilités de calcul	42
Examens	44
Prise de notes	45
Études de cas	46
Stratégies visant à remédier aux problèmes de comportement	55
Considérations quant aux comportements des élèves	56
Stratégies pour les enseignants	57
Études de cas	62
Annexes	65
Annexe 1 : Mots clés	66
Annexe 2 : Reconnaissance globale des mots	67
Annexe 3 : Plan de récit	68
Annexe 4 : Aide-mémoire pour la rédaction d'un texte	69
Annexe 5 : Échelle d'évaluation en rédaction	70
Annexe 6 : Détection des erreurs	71
Annexe 7 : Stratégie de correction MAPO	72
Annexe 8 : Méthode de SQLR ²	73
Annexe 9 : Notes en deux colonnes	74
Annexe 10 : Contrôle de ses propres progrès	75
Annexe 11 : Programmes d'encouragement	76
Annexe 12 : Gestion du temps	77
Annexe 13 : Contrats	78
Annexe 14 : Planification des transitions	79
Ressources recommandées	81
Autres ressources	82

Enseigner aux élèves en difficulté

Dans la plupart des classes de la Colombie-Britannique, la présence d'élèves ayant des besoins particuliers n'a plus rien d'exceptionnel. Il y a quelques décennies, les élèves qui ne réussissaient pas à l'école abandonnaient l'école et commençaient à travailler. De nos jours, le marché du travail est devenu si compétitif qu'on ne peut plus y entrer sans posséder au moins un diplôme d'études secondaires. Les intervenants en éducation ne se sont pas laissés dépasser par ce changement. Ils ont modifié les programmes d'études de manière à favoriser le plein épanouissement du plus grand nombre possible d'élèves.

On ne peut enseigner efficacement sans tenir compte des besoins particuliers des élèves. Les enseignants doivent donc s'efforcer de proposer à tous des activités d'apprentissage qui :

- sont à la fois accessibles et stimulantes;
- favorisent l'épanouissement;
- sollicitent la participation active des élèves;
- conviennent à l'âge des élèves;
- améliorent le concept de soi.

Le présent document est destiné aux enseignants qui cherchent à favoriser la réussite des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Il ne contient pas d'information technique détaillée et ne constitue donc pas un traité sur les difficultés d'apprentissage graves. Dans l'introduction, nous traitons de l'intervention en classe, de l'orientation vers les spécialistes et de la communication avec les parents. Nous présentons des stratégies dans les trois sections qui suivent :

- Stratégies visant à remédier aux difficultés d'apprentissage à l'élémentaire
- Stratégies visant à remédier aux difficultés d'apprentissage au secondaire
- Stratégies visant à remédier aux difficultés de comportement

Nous décrivons dans ces trois sections quelques-uns des problèmes que les enseignants rencontrent le plus fréquemment et nous présentons des pistes de solution. **Les enseignants doivent se rappeler que chaque élève est unique et qu'il réagira à sa façon aux interventions.** Une stratégie, en effet, peut se révéler fructueuse pour un élève mais inefficace pour un autre. Nous suggérons plusieurs stratégies pour la plupart des problèmes afin que les enseignants puissent choisir celles qui conviennent tant à leurs élèves qu'à la structure de leur classe. Ils pourront s'en inspirer pour :

- planifier une intervention avant de diriger l'élève vers un spécialiste;

« L'objectif premier du système scolaire de la Colombie-Britannique est de favoriser le développement intellectuel des élèves avec l'aide des familles et de la collectivité. Soutenir le développement humain, social et professionnel est une responsabilité que partagent les écoles, les familles et la collectivité à l'égard de tous les élèves, y compris ceux qui ont des besoins particuliers. »

Cadre stratégique de la Colombie-Britannique pour l'éducation spécialisée,
ministère de l'Éducation
de la Colombie-Britannique,
Direction de l'éducation spécialisée.

- élaborer un plan d'apprentissage personnalisé (PAP);
- faire face au problème en attendant une consultation ou une évaluation de la part d'un spécialiste.

Repérer l'élève en difficulté

Pour favoriser la réussite scolaire des élèves en difficulté, il faut d'abord comprendre les causes de leurs problèmes.

Le dépistage des difficultés scolaires est une démarche continue. L'observation révèle aux enseignants les forces et les besoins de leurs élèves. Certains enfants semblent comprendre les concepts mais ne parviennent qu'avec peine à exécuter les travaux écrits. D'autres comprennent des idées complexes s'ils se livrent à des expériences mais ne les assimilent pas s'ils les appréhendent dans des textes. D'autres enfin paraissent toujours travailler avec application mais échouent à tous les examens.

Il arrive que les élèves en difficulté d'apprentissage dissimulent leur gêne sous des dehors turbulents. Ainsi, l'enfant qui ne possède pas les habiletés nécessaires pour copier des données inscrites au tableau s'agitiera pendant les activités de prise de notes. Par ailleurs, l'enfant qui ne réussit pas en mathématiques perdra confiance en lui et refusera les exercices individuels portant sur de nouvelles notions. Enfin, l'élève qui épelle avec difficulté écrira maladroitement ou refusera de réviser un brouillon mal écrit.

Pour favoriser la réussite scolaire de tels élèves, il faut d'abord comprendre les causes de leurs problèmes. Ces causes sont probablement connues si les élèves ont été soumis à une démarche d'évaluation officielle; il peut notamment s'agir d'une difficulté d'apprentissage ou d'un état pathologique. Si, au contraire, les élèves n'ont pas subi d'évaluation en bonne et due forme ou s'ils subissent les effets de facteurs environnementaux, les causes de leurs problèmes d'apprentissage peuvent demeurer obscures. Les enfants qui ont été victimes de négligence, de mauvais traitements ou de traumatismes, par exemple, peuvent aussi bénéficier d'adaptations et de soutien en classe.

► Diagnostiquer la difficulté

Certains parents et certains intervenants en éducation pensent qu'on ne peut répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement sans poser au préalable un diagnostic précis. Selon eux, le diagnostic permet de discerner

les besoins des élèves et de préparer à leur intention des activités d'apprentissage appropriées. Les quatre diagnostics qui suivent sont au nombre de ceux qui peuvent laisser présager des difficultés d'apprentissage ou de comportement en classe :

- les troubles d'apprentissage tels que les troubles du traitement du langage et de la perception visuelle
- le trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité (TDA/H)
- le syndrome d'alcoolisme fœtal (SAF) et l'effet de l'alcool sur le fœtus (EAF)
- les troubles du comportement

Chacun de ces troubles peut se manifester isolément ou en association avec d'autres. Par exemple, un élève ayant un trouble d'apprentissage peut présenter aussi un trouble du comportement, de même qu'un élève qui a le SAF peut présenter en même temps un TDA/H associé à des troubles de la mémoire. Il peut ainsi arriver que les enseignants soient placés devant des questions ou des renseignements tels que les suivants :

- On a diagnostiqué un TDA/H chez Michel. Comment pouvez-vous répondre à ses besoins en classe?
- Je suis allée à la réunion de l'Association des parents d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage la semaine dernière et, à présent, je suis presque certaine que Marie a une difficulté d'apprentissage. Comment puis-je m'en assurer?
- Marc a été adopté à l'âge de deux mois. Ses parents pensent qu'il a le SAF, mais les médecins ne possèdent pas suffisamment d'information à propos de sa mère biologique pour établir un diagnostic.

Si on vous communique des renseignements ou des questions semblables, consultez les deux documents suivants, publiés par le ministère de l'Éducation : *Cadre stratégique de la Colombie-Britannique pour l'éducation spécialisée* et *Awareness of Chronic Health Conditions: What the Teacher Needs to Know* (Le dépistage des troubles chroniques : Guide de l'enseignant). Vous y trouverez une description complète des troubles et des syndromes qui peuvent nuire à l'apprentissage et au comportement en classe. Vous obtiendrez d'autres éclaircissements auprès des intervenants en éducation spécialisée rattachés à votre école ou à votre district scolaire (tels les orthopédagogues, les orthophonistes, les conseillers, les coordonnateurs, les psychologues scolaires, les intervenants en santé communautaire et les travailleurs sociaux).

Ressources

- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, *Cadre stratégique de la Colombie-Britannique pour l'éducation spécialisée*, 1995.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, *Awareness of Chronic Health Conditions: What the Teacher Needs to Know* (Le dépistage des troubles chroniques : Guide de l'enseignant)

► **Varier les approches**

Certains pédagogues estiment que le meilleur moyen de répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement est d'observer et de décrire leur conduite puis de planifier des interventions en conséquence. Par exemple, l'enseignant qui remarque qu'un de ses élèves de 9^e année ne comprend pas les directives données oralement pourrait lui présenter les consignes oralement et par écrit, quelle que soit la cause de la difficulté d'apprentissage de cet élève. Voici une liste non exhaustive des domaines susceptibles de nécessiter une intervention de la part de l'enseignant :

- attention ou durée de la concentration sur une tâche
- traitement du langage
- mémoire
- méthodes de travail
- maîtrise de la langue écrite
- lecture (décodage et compréhension)
- résolution de problèmes ou habiletés intellectuelles supérieures
- habiletés sociales

Les stratégies présentées dans le présent document vous permettront d'amorcer une démarche visant à répondre aux besoins de l'élève, que celui-ci ait reçu un diagnostic précis ou que, simplement, ses difficultés vous soient apparues.

Marche à suivre quand un élève a besoin d'aide :

L'enseignant remarque qu'un élève a peine à atteindre les résultats d'apprentissage prescrits et il établit une mesure d'adaptation pour l'aider.

Si la mesure est efficace, l'enseignant l'évalue et la met à jour régulièrement.

Si la mesure est inefficace, l'enseignant doit consulter des personnes-ressources qui l'aideront à planifier une intervention appropriée.

Personnes-ressources à l'intérieur de l'école :

- orthopédagogue ou conseiller pédagogique
- responsable du counselling
- équipe scolaire

À l'une de ces étapes, on peut confier la responsabilité du cas au titulaire de classe, à l'orthopédagogue, à l'enseignant de la classe-ressource ou à un autre professionnel de l'école, selon les politiques locales. Le responsable de cas aura pour tâche d'élaborer un plan d'apprentissage personnalisé (PAP) et de coordonner les interventions.

Ressources possibles à l'intérieur du district scolaire :

- services d'orthophonie
- services de psychologie scolaire
- autres services consultatifs (psychologues, orthophonistes et coordonnateurs en éducation spécialisée)

Ressources possibles dans la collectivité :

- services sociaux
- comité pour les enfants et les adolescents
- services de santé mentale
- autres services communautaires

Intervenir en classe

Si l'enseignant remarque qu'un élève ne parvient que difficilement à atteindre les résultats d'apprentissage prescrits, il doit amorcer une démarche systématique. Dans certains cas, sa première intervention suffira à mettre l'élève sur la voie de la réussite. Autrement, l'enseignant pourra demander une évaluation individuelle de l'élève (à un psychologue, un orthophoniste ou un médecin); il doit cependant passer lui-même à l'action en attendant les recommandations du spécialiste.

▷ **Étape 1 : collecte des données**

Se poser la question suivante : « Pourquoi l'élève a-t-il de la difficulté à apprendre? ».

1. Se renseigner sur les antécédents de l'élève.

Le dossier permanent de l'élève peut indiquer que des difficultés d'apprentissage ou de comportement se sont déjà manifestées dans le passé. Consulter notamment :

- les bulletins scolaires des années antérieures;
- la liste des sujets abordés lors des rencontres avec les parents;
- le sommaire du rapport du psychologue, de l'orthophoniste ou du médecin;
- les antécédents familiaux et médicaux;
- les recommandations des enseignants passés quant aux stratégies appropriées pour l'élève.

2. S'entretenir avec l'élève à bâtons rompus.

- Expliquer le problème à l'élève.
- Demander à l'élève quels sont ses besoins.
- Faire comprendre à l'élève qu'on cherche des moyens de l'aider.

3. Susciter la participation des parents.

- Les parents sont susceptibles de fournir des renseignements qui n'apparaissent pas dans le dossier permanent.
- Des modifications récentes du milieu familial peuvent se répercuter sur la capacité d'apprentissage de l'élève ou sur son comportement à l'école.

▷ Étape 2 : élaboration et mise en œuvre d'un plan

Se poser la question suivante : « De quoi l'élève a-t-il besoin pour réussir en classe? ».

1. Cerner le problème.
2. Formuler une hypothèse quant à la cause du problème en se fondant sur les renseignements obtenus.
3. Consulter l'élève, ses parents, l'orthopédagogue et l'ancien titulaire de l'élève afin de mettre des stratégies au point. (Les sections qui suivent contiennent de nombreuses suggestions de stratégies.)
4. Mettre le plan en œuvre et noter les résultats obtenus.

▷ Étape 3 : évaluation du plan

Se poser la question suivante : « La stratégie a-t-elle été efficace? ». Dans l'exemple présenté ci-contre, l'enseignant peut conclure à l'efficacité de la stratégie si l'élève parvient à terminer des travaux écrits.

1. Si la stratégie donne les résultats escomptés, se poser les questions suivantes :

- L'intervention est-elle acceptable pour l'élève?
- Que pensent les parents des mesures d'adaptation?
- La stratégie continuera-t-elle d'être efficace?
- Peut-on marier la stratégie à d'autres interventions afin d'en prolonger la durée d'efficacité?
- Est-il approprié d'employer cette stratégie de manière continue?
- À quelle fréquence faut-il évaluer l'efficacité de la stratégie?

2. Si la stratégie est inefficace, se poser les questions suivantes :

- En quoi la stratégie est-elle inefficace?
- Peut-on modifier la stratégie de manière à la rendre efficace?
- Peut-on faire l'essai d'une autre stratégie? (Les sections consacrées aux stratégies contiennent des suggestions utiles.)

Exemple : élaboration d'un plan

Cerner le problème

- L'élève ne termine pas ses travaux écrits.

Formuler une hypothèse

- Le comportement indique peut-être une difficulté d'apprentissage reliée à l'écriture.

Consulter

Discuter avec l'élève, les parents et les collègues des mesures d'adaptation possibles, comme :

- proposer à l'élève de rédiger les travaux courts à l'aide d'un traitement de texte;
- permettre à l'élève de présenter les travaux longs sur support magnétique ou magnétoscopique plutôt que sous forme écrite.

3. Si le plan ne donne pas tous les résultats escomptés, se poser les questions suivantes :

- Faut-il faire participer l'orthopédagogue ou l'enseignant de classe-ressource à la planification du programme destiné à l'élève? (Les sections consacrées aux stratégies contiennent des conseils relatifs à la planification en équipe.)
- Faut-il diriger l'élève vers l'équipe scolaire?
- Faut-il demander une évaluation supplémentaire de l'élève (à un orthophoniste, à un médecin ou à un psychoéducateur par exemple)?

Diriger l'élève vers des personnes-ressources

À la suite de l'intervention en classe, le titulaire doit déterminer s'il fera appel à l'expertise de ses collègues et d'autres professionnels.

► Personnes-ressources de l'école

Si les difficultés de l'élève persistent après une intervention en classe, l'enseignant peut, avec l'accord des parents, diriger l'élève vers d'autres personnes-ressources de l'école, comme :

- l'orthopédagogue;
- l'enseignant de classe-ressource;
- le responsable du counselling;
- le technicien de services à l'enfance.

L'enseignant entamera alors un processus de consultation et de collaboration avec les personnes-ressources de l'école. Ce processus suppose par exemple que l'enseignant de classe-ressource observe l'enfant en classe, qu'on procède à une évaluation supplémentaire, que l'enseignant élabore, mette en œuvre et évalue des stratégies supplémentaires en classe et que le responsable du counselling intervienne auprès de l'élève.

Ce travail d'équipe donnera lieu à des interventions qui, dans bien des cas, suffiront à répondre aux besoins de l'élève. Autrement, l'enseignant peut faire appel à l'équipe scolaire.

► *Équipe scolaire*

L'équipe scolaire est en mesure :

- de conseiller l'enseignant sur les stratégies à employer en classe;
- de planifier et de coordonner les services destinés à l'élève;
- de faire appel à d'autres personnes-ressources à l'échelon de l'école, du district scolaire, de la collectivité ou de la région;
- de planifier et de coordonner les services de l'école.

La composition et la méthode de travail de l'équipe d'intervenants varient selon les écoles et les districts scolaires. L'enseignant peut communiquer avec les gestionnaires ou les intervenants en éducation spécialisée de son école pour se renseigner sur l'équipe d'intervenants. Après avoir consulté ces intervenants, l'enseignant pourra recourir aussi :

- aux services offerts par le district scolaire (orthophonistes, psychologues scolaires, enseignant-ressource itinérant, etc.);
- aux professionnels de la santé;
- aux services communautaires (comité pour les enfants et les adolescents, services sociaux, services de santé mentale, etc.).

► *Orthophoniste*

Les difficultés liées au langage parlé ou écrit peuvent entraver divers aspects de l'habileté à communiquer. L'enseignant peut soupçonner la présence de ces difficultés si un élève a peine :

- à articuler certains sons ou à prononcer les mots longs;
- à trouver le mot juste (ce qui peut indiquer une difficulté de la mémoire ou une insuffisance du vocabulaire);
- à construire des structures grammaticales (et, par exemple, utilise seulement des phrases courtes ou escamote les terminaisons);
- à interpréter les directives données oralement.

La présence de difficultés liées au langage peut entraîner l'échec scolaire, car elle empêche l'élève de comprendre les directives, de terminer ses travaux et de rendre compte de ses apprentissages.

Les difficultés liées à l'articulation peuvent indiquer que l'élève ne parvient pas à décomposer les mots en sons et elles nuisent souvent à l'écriture et à la lecture. L'insuffisance des compétences langagières se répercute fréquemment sur l'habileté à dialoguer et sur les habiletés sociales. De même, les difficultés liées au langage parlé qui apparaissent pendant la petite enfance nuisent souvent à l'apprentissage de l'écriture à l'âge scolaire.

L'orthophoniste est en mesure de diagnostiquer ces difficultés et d'élaborer des stratégies pour y remédier. Les indications que lui fournit l'enseignant au moment de lui envoyer l'élève lui sont extrêmement précieuses.

► **Professionnels de la santé**

En consultant les parents, l'enseignant peut apprendre que l'élève a des antécédents médicaux qui nuisent à son comportement ou à sa capacité d'apprentissage. Par exemple :

- Un élève qui, pendant sa petite enfance, a souffert d'une perte de l'audition due à des otites peut présenter un retard de l'acquisition du langage même si le trouble de l'audition a disparu.
- Un élève qui s'est absenté pendant une longue période à la suite d'un accident ou d'une maladie grave peut avoir de la difficulté à se réadapter au milieu scolaire.

L'enseignant est bien placé pour détecter des troubles de santé chez l'élève et il peut même les remarquer avant les parents. Par exemple :

- L'enseignant qui s'aperçoit qu'un élève a de la difficulté à copier les notes inscrites au tableau se doute aussitôt qu'un examen de la vue s'impose.
- L'enseignant qui constate une modification marquée du comportement ou de la capacité d'apprentissage chez un élève doit immédiatement signaler le problème aux parents afin que ceux-ci puissent obtenir une consultation médicale si besoin est.

Il peut arriver qu'un trouble non encore diagnostiqué se répercute sur l'apprentissage ou le comportement d'un élève. Dans ce cas, un examen médical approfondi permettrait de dépister le problème et, à partir du diagnostic, l'enseignant pourrait choisir les stratégies les plus opportunes. Le document intitulé *Awareness of Chronic Health Conditions: What the Teacher Needs to Know* (Le dépistage des troubles chroniques : Guide de l'enseignant) contient une liste complète des troubles qui nuisent à l'apprentissage et au comportement.

► **Psychologue du district scolaire**

Le psychologue scolaire est la personne-ressource qui, à l'échelon du district, aide les enseignants et les parents à préparer des programmes d'apprentissage pour les élèves en difficulté. Quelques-uns de ces élèves ont des besoins particuliers, mais nombre d'entre eux n'en ont pas.

Les psychologues scolaires peuvent faire partie du personnel permanent des districts ou travailler en pratique privée et conclure avec les districts des ententes contractuelles relativement à l'évaluation des besoins d'apprentissage des élèves.

Les psychologues scolaires ont reçu une formation en éducation et en psychologie et ils sont donc aptes à rendre de nombreux services aux enseignants, aux parents et aux élèves.

Le psychologue scolaire peut aider l'enseignant :

- à déceler les forces et les besoins de l'élève en matière d'apprentissage;
- à élaborer les programmes et les stratégies d'enseignement appropriés;
- à entrer en contact avec les ressources communautaires dans l'intérêt d'un élève qui a des besoins en santé mentale.

Le psychologue scolaire peut aider les parents :

- à percevoir le développement normal de leur enfant et à comprendre ses différences;
- à se donner des attentes réalistes face à leur enfant;
- à soutenir les apprentissages de leur enfant à la maison.

Le psychologue scolaire peut aider l'élève :

- à déceler ses forces ainsi qu'à comprendre et à accepter ses difficultés;
- à se doter des stratégies appropriées et à se fixer des objectifs réalistes.

► Responsable du counselling

Les services offerts par les responsables du counselling varient selon les districts scolaires. Les responsables du counselling peuvent intervenir auprès des élèves qui ont besoin d'aide en matière :

- de problèmes personnels;
- de développement social;
- de modification du comportement;
- de planification professionnelle.

Les responsables du counselling cherchent à développer l'estime de soi des élèves et ils leur apportent du soutien en matière de prise de décision, de développement des habiletés sociales et de planification des transitions. Ils peuvent également diriger les élèves vers des organismes communautaires tels que le ministère des Services sociaux et le ministère de la Santé ou des services tels que les programmes de traitement de la toxicomanie.

Foire aux questions

Les questions suivantes comptent parmi celles qui sont le plus fréquemment posées aux psychologues scolaires. Elles sont accompagnées d'exemples de réponses.

Q Pourquoi Joël a-t-il autant de difficulté à respecter les directives que je donne dans ma classe de français de 9^e année?

A¹ Joël a peut-être de la difficulté à comprendre les directives données oralement.

A² Joël a de la difficulté à suivre les directives car il a des problèmes de mémoire à court terme.

A³ Joël se laisse peut-être distraire par des stimuli externes. Si tel est le cas, il aurait peut-être intérêt à s'asseoir à l'avant de la classe.

A⁴ Joël a peut-être plus de facilité à comprendre l'information numérique et visuelle que l'information verbale.

Q Hélène est dans ma classe de sciences de 10^e année. A-t-elle une difficulté d'apprentissage qui nuit à son progrès scolaire?

A¹ Hélène a une difficulté d'apprentissage qui nuit à son progrès scolaire. Elle a probablement besoin d'acquérir des stratégies appropriées à son cas. Je peux vous fournir une liste de suggestions.

A² Hélène n'a pas de difficulté d'apprentissage. Cependant, elle a tendance à se concentrer sur l'ensemble et à négliger les détails. Au laboratoire, jumelez-la avec un partenaire capable de l'aider à prêter attention aux détails pendant les expériences scientifiques.

► Services du district scolaire

En règle générale, c'est l'équipe scolaire qui dirige les élèves en difficulté vers les services spécialisés offerts par les districts scolaires. Comme la prestation de ces services varie selon les districts, il n'existe pas de marche à suivre uniformisée pour la province. Les intervenants en éducation doivent cependant respecter certaines normes et notamment demander aux parents de donner par écrit un consentement éclairé. L'expression « consentement éclairé » signifie que les parents comprennent la visée de la consultation avec le spécialiste, la démarche qu'elle suppose ainsi que les modalités d'utilisation, d'archivage et de communication des résultats. Le rapport des spécialistes demeurera confidentiel; il ne parviendra qu'aux personnes qui ont absolument besoin d'en prendre connaissance et il devra être adéquatement archivé.

Certains districts scolaires offrent les services de spécialistes que les enseignants peuvent consulter au stade de l'intervention en classe ou de la planification du programme. La participation directe de l'élève n'est pas nécessaire dans ces circonstances. Les consultations ainsi tenues ne peuvent en aucun cas donner lieu à un diagnostic ou à l'orientation de l'élève vers l'éducation spécialisée. Elles peuvent néanmoins fournir aux enseignants des idées de stratégies susceptibles d'éviter des interventions plus poussées.

Les psychologues scolaires, les conseillers et les autres spécialistes du district sont aptes à répondre aux questions que se posent les enseignants au sujet d'un enfant qui présente des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Si, par ailleurs, un psychoéducateur est intervenu auprès de l'élève, il aura noté dans le dossier confidentiel des renseignements que l'enseignant pourra mettre à profit dans sa planification. L'enseignant qui a besoin d'aide pour interpréter le rapport d'un psychoéducateur doit communiquer avec son auteur. Si cela lui est impossible, il peut composer le numéro de téléphone suivant : 1-800-876-8542.

Maintenir une communication efficace

Les parents doivent être avisés de toute adaptation ou modification des résultats d'apprentissage du programme d'études prescrit par le ministère de l'Éducation. Pour assurer la cohérence de la programmation, l'enseignant consigne les changements apportés et veille à ce que les futurs intervenants en éducation de l'élève puissent avoir accès à ses notes. Si l'élève est doté d'un plan d'apprentissage personnalisé (PAP), les changements y figureront. Le document intitulé *The Individual Education Plan for Students with Special Needs: A Resource Guide for Teachers* (Le plan d'apprentissage personnalisé pour les élèves ayant des besoins particuliers : Guide de l'enseignant) contient toute l'information nécessaire sur les PAP. Si l'élève n'a pas besoin d'un PAP, l'enseignant peut noter les changements dans son bulletin scolaire ou dans son dossier permanent.

► Programmes adaptés

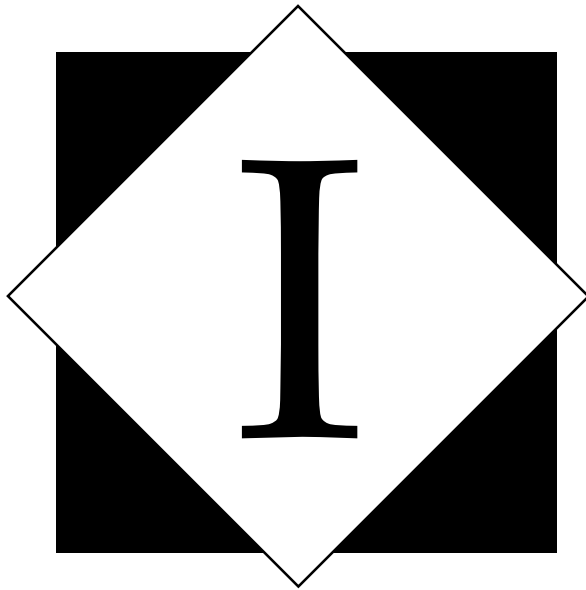
Dans un programme adapté, les résultats d'apprentissage prescrits dans le programme officiel sont modifiés de manière que l'élève puisse suivre les cours. Les adaptations peuvent notamment toucher les stratégies d'enseignement, les démarches évaluatives et les modes de présentation. Les élèves qui suivent un programme adapté sont évalués en fonction des critères rattachés au cours ou au programme et peuvent obtenir les crédits qui mènent à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires. Ces élèves peuvent faire une demande de dérogation afin que les adaptations appropriées soient apportées aux examens provinciaux de 12^e année. Les mesures suivantes constituent des exemples d'adaptations possibles :

- communiquer à l'avance les composantes du programme afin de faciliter l'écoute des leçons en classe,
- prolonger le temps alloué aux travaux ou aux examens,
- planifier des rencontres avec l'orthopédagogue afin que l'élève acquière auprès de lui une méthode d'étude,
- fournir des cassettes audio à l'élève ou le jumeler avec un camarade pour faciliter ses lectures,
- mettre un ordinateur à la disposition de l'élève pour l'aider à rédiger ses travaux,
- permettre à l'élève de démontrer sa compréhension autrement que par écrit,
- permettre à l'élève de faire ses examens à l'extérieur de la classe,
- permettre à l'élève de faire des pauses sous surveillance pendant les examens.

► Programmes modifiés

Dans un programme modifié, les résultats d'apprentissage sont expressément établis en vue de répondre aux besoins particuliers d'un élève et ils diffèrent considérablement de ceux que prescrit le programme officiel. De plus, ils figurent dans le PAP de l'élève. La transmission des résultats obtenus par un élève qui suit un cours ou un programme modifié doit se faire au moyen de commentaires écrits structurés et non de cotes ou de pourcentages. Les programmes modifiés ne confèrent pas à l'élève les crédits menant à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires. Les mesures suivantes constituent des exemples de modifications possibles :

- Un élève de 9^e année apprend à établir son budget personnel pendant que les autres s'initient à l'algèbre.
- Un élève de 5^e année apprend à interpréter les symboles d'affichage pendant que les autres écrivent des brochures sur la sécurité.
- L'enseignant prépare des travaux ou des épreuves adaptés aux capacités d'un élève afin que celui-ci puisse goûter à la réussite.
- L'élève n'est tenu d'atteindre qu'une partie des résultats d'apprentissage prescrits dans le programme provincial. En classe de sciences, par exemple, l'élève n'étudiera que deux des six modules que comprend le programme provincial.



Stratégies visant à remédier aux difficultés d'apprentissage à l'élémentaire

La présente section contient des stratégies à utiliser auprès des élèves de l'**élémentaire** qui ont de la difficulté à atteindre les résultats d'apprentissage prescrits dans le programme d'études. Les titulaires de classe pourront s'inspirer de ces stratégies pour :

- planifier une intervention avant de diriger l'élève vers un spécialiste;
- élaborer avec l'équipe scolaire un plan d'apprentissage personnalisé (PAP);
- faire face au problème en attendant une consultation ou une évaluation de la part d'un spécialiste.

Cette section ne constitue pas une liste exhaustive des stratégies existantes; elle est simplement destinée à fournir des idées aux titulaires de classe débordés de travail. Vous pourrez noter sur la page blanche qui figure à la fin de la section les autres stratégies qui ont porté fruit. Si vous ne trouvez pas de stratégies efficaces dans ce guide, faites appel à des spécialistes.

Le ministère de l'Éducation a publié un document intitulé *Students with Intellectual Disabilities: A Resource Guide for Teachers* (Les élèves ayant des difficultés intellectuelles : Guide de l'enseignant) dans lequel sont décrites des stratégies susceptibles d'aider vos élèves. Consultez en particulier les sections qui portent sur les mesures d'adaptation et sur la collaboration avec les aides-enseignants. Vous trouverez à la fin du présent document une liste de ressources utiles.

Stratégies pour l'enseignement à l'élémentaire



Écoute et respect des directives

◆ Acquérir les habiletés qui permettent d'écouter et de suivre les directives, notamment :

- comprendre les directives données oralement;
- comprendre les directives présentées visuellement;
- comprendre les termes employés dans les directives;
- acquérir l'assurance nécessaire pour poser des questions;
- distinguer l'essentiel de l'accessoire;
- s'appliquer aux tâches individuelles.

Stratégies

- Accompagner d'images et de textes les directives données oralement.
- Demander aux élèves de répéter les directives dans leurs propres mots pour s'assurer qu'ils les ont comprises.
- Amener les élèves à vérifier auprès d'un camarade s'ils ont bien compris les directives.
- Établir un contact visuel avec les élèves en difficulté avant de donner des directives.
- Convenir d'un signal (battre des mains en rythme par exemple) pour attirer l'attention du groupe.
- Morceler les tâches et inviter les élèves à vérifier auprès de camarades s'ils en ont bien compris la teneur avant de se mettre au travail.
- Assigner une place judicieusement choisie aux élèves en difficulté; les placer par exemple à proximité de l'enseignant ou d'élèves dont ils pourront suivre l'exemple.
- Proposer aux élèves de travailler dans un endroit tranquille.
- Déterminer les moments de la journée les plus propices aux élèves en difficulté (le matin ou le début de l'après-midi par exemple) et établir l'horaire de manière à tirer profit de ces périodes.

Enseignement par les pairs

L'enseignement par les pairs a de nombreux effets bénéfiques. Il permet en effet :

- de procéder à des exercices répétitifs;
- de fournir une aide immédiate aux élèves en difficulté;
- de tisser des liens de camaraderie entre les élèves;
- de faire naître un esprit d'entraide dans la classe.

Un élève peut notamment aider un de ses pairs :

- à lire;
- à réviser une leçon ou un chapitre;
- à étudier en vue d'un examen.

Si vous optez pour l'enseignement par les pairs, assurez-vous :

- de former les élèves-enseignants;
- de procéder à une surveillance constante;
- de choisir les élèves-enseignants avec soin; les plus « brillants » ne sont pas nécessairement les plus compétents;
- de tenir compte des besoins des deux élèves en cause.



Habiletés de lecture

◆ Acquérir les habiletés de lecture de base, notamment :

- comprendre la correspondance entre les sons et les symboles;
- lire des mots simples;
- lire spontanément un nombre accru de mots;
- utiliser des stratégies (s'appuyer sur les illustrations, le contexte, etc.) pour lire des mots nouveaux;
- comprendre des récits simples.

Stratégies

- Lire à haute voix des textes intéressants à intervalles réguliers.
- Étiqueter les objets qui se trouvent dans la classe.
- Utiliser des babillards munis de pochettes pour aider les élèves à lire en suivant du doigt, à reconnaître les consonnes initiales, etc.
- Utiliser une approche multimodale (stratégies visuelles, auditives, tactiles et kinesthésiques).
- Inscrire sur des cartes les mots clés et les mots que l'enfant reconnaît globalement.
- À l'aide des cartes, établir des généralisations à propos des consonnes initiales et finales, des stratégies phonétiques, etc.
- Inscrire des phrases sur des étiquettes à découper pour aider l'élève à reconnaître globalement les mots et à comprendre les récits.
- Transposer les sons sur le plan tactile à l'aide de matériaux comme le papier d'émeri et les éponges.
- Demander à l'élève de dessiner ce qu'il entend (sons ou récits simples).

◆ Acquérir les habiletés de lecture avancées, notamment :

- décoder des mots plurisyllabiques;
- comprendre des récits complexes;
- comprendre des idées abstraites;
- faire des inférences;
- formuler des prévisions.

Informatique

Les logiciels qui « lisent » les textes et les transposent sous forme vocale sont tout indiqués pour les élèves incapables de lire les caractères usuels. Par ailleurs, les traitements de texte aideront les élèves qui ont de la difficulté en écriture à composer des textes correctement orthographiés et ponctués. Les élèves incapables d'utiliser un clavier ordinaire pourraient utiliser un logiciel de reconnaissance vocale qui produira une version écrite de leurs paroles. L'informatique évolue si rapidement que les dispositifs semblables seront bientôt monnaie courante dans les écoles.

Annexe 2 : Reconnaissance globale des mots

Annexe 1 : Mots clés

La technique des mots clés consiste à s'appuyer sur les mots qui revêtent le plus de signification pour les enfants des individus ou des groupes dont il cherche à enrichir le vocabulaire visuel. La technique permet aux élèves de se constituer une banque de mots et d'acquiescer de l'assurance en lecture.

► Démarche

1. Tous les jours, l'enseignant demande aux enfants de citer un de leurs « mots préférés ». L'enseignant peut préciser une catégorie : les sports, les émissions de télévision, les aliments, les couleurs, etc. L'enseignant peut aussi demander aux élèves de donner le « mot champion » d'une catégorie, le mot le plus effrayant ou le plus dégoûtant par exemple. Les mots qui posent une consonance affective sont les plus faciles à mémoriser.
2. L'enseignant inscrit le mot sur un grand carton en se plaçant de manière que l'élève puisse le voir écrire. Si l'élève est capable de reconnaître les lettres, il les nomme à mesure que l'enseignant les écrit. Dans le cas contraire, l'enseignant nomme les lettres et demande à l'élève de les répéter.
3. L'élève prononce les lettres en appuyant sur leur tracé du bout du doigt ou avec une craie. Il lit ensuite le mot à l'enseignant.
4. L'enseignant demande à l'élève d'accomplir indépendamment un travail avec le mot idéalement l'entière. Il peut par exemple proposer à l'élève de faire un dessin, de former le mot avec des lettres magnétiques ou de composer une phrase avec le mot. L'élève peut faire le travail au verso du carton.
5. L'élève révise les mots clés tous les jours. L'enseignant doit éliminer de la liste de mots clés ceux que ne possèdent pas la résonance affective nécessaire à la mémorisation.
6. L'enseignant laisse les cartons à portée de la main afin que les élèves puissent les réviser à leur gré. Il peut par exemple perforer les cartons et les enfiler sur un bout de ficelle. Lorsqu'il aura accumulé un certain nombre de cartons, il pourra les réunir dans une boîte, une reliure ou un album de photos.

Dès lors qu'un élève ou un groupe a accumulé un certain nombre de mots clés, l'enseignant peut se servir de cette banque comme outil pédagogique. Il peut ainsi jumeler les élèves afin qu'ils s'enseignent mutuellement des mots clés ou combinent leurs mots clés dans un récit. Pendant les leçons portant sur des habiletés de lecture comme les consonnes initiales ou les voyelles, l'enseignant peut demander aux élèves de trouver :

- des exemples dans leurs mots clés;
- des mots qui riment avec un ou plusieurs de leurs mots clés;
- des mots qui contiennent les mêmes lettres que leurs mots clés.

L'enseignant peut aussi utiliser la technique des mots clés pour enseigner des mots que les élèves n'ont pas eux-mêmes choisis. Il doit alors commencer par des mots qui ont une résonance affective. Il demandera par exemple aux élèves férus d'arts plastiques s'ils aimeraient apprendre des mots qui désignent des couleurs. De même, il proposera aux sportifs d'apprendre à lire des mots très du vocabulaire du sport.

À mesure que les élèves gagnent en assurance, l'enseignant peut leur présenter de temps à autre des mots courants mais dépourvus de charge affective, tels les mots de la liste Dolch ou d'autres listes de mots usuels. Il peut ainsi utiliser la technique des mots clés pour enseigner des mots que les enfants rencontreront au fil de leurs lectures.

Titre de l'ouvrage : *Les habiletés de lecture*, 2^e édition, Toronto, Charles Merrill / Harcourt, 1998. Photographie : *Informationnel / Editeur*.

Voir les annexes 1 et 2, pages 66 et 67.

Étayer la compréhension des récits : les schémas narratifs, les schémas conceptuels et les plans

Il est possible d'aider les élèves qui ont de la difficulté à comprendre les textes ou à distinguer l'essentiel de l'accessoire. Vous pouvez en effet schématiser chacun des textes à lire ou utiliser les tableaux généraux fournis dans les livres du commerce. L'important est de présenter une structure à l'élève avant la lecture afin qu'il puisse anticiper les détails importants.

Selon la structure du texte, tirez-en un schéma narratif ou un schéma conceptuel. Faites état des lieux, des personnages, du problème, des événements principaux et de l'issue. Adaptez la complexité des schémas aux capacités des élèves.

Stratégies

- Enseigner aux élèves la signification des racines courantes.
- Demander aux élèves de repérer des « blocs » connus dans des mots plurisyllabiques (préfixes, suffixes et racines).
- Décoder les mots à rebours (-tion, -vention, prévention).
- Montrer aux élèves à s'appuyer sur le contexte pour comprendre le sens d'un mot nouveau (lire le passage qui précède, le passage qui suit, relire, etc.).
- Définir avant la lecture les mots importants.
- Effectuer une activité préliminaire (comme une sortie) afin que les élèves découvrent les mots nouveaux en situation.
- Utiliser des images, des modèles et des diagrammes.
- Dresser des schémas narratifs, des schémas conceptuels et des plans.
- Présenter les concepts abstraits au cours des leçons d'arts plastiques afin de les inscrire dans le domaine concret.
- Faire des entrevues, des jeux de rôles ou des débats pour clarifier les idées maîtresses d'un texte et pour susciter des prévisions.
- Organiser des jeux de devinettes pour faire ressortir les traits de caractère.
- Inventer une autre fin à un récit.
- Récrire le récit d'un point de vue différent.
- Écrire ou dessiner les péripéties à venir.

◆ **Planifier l'enseignement à l'intention des élèves dont le niveau de lecture est inférieur à celui de leurs pairs.**

Stratégies

- Jumeler un élève en difficulté avec un bon lecteur et leur demander de lire à haute voix les passages difficiles; inciter le meilleur lecteur à lire les passages les plus longs.
- Lire à haute voix les directives écrites avant que les élèves n'entreprennent le travail.
- Fournir aux élèves une copie du texte à lire sur laquelle les idées maîtresses sont mises en évidence.
- Enregistrer les textes dont la lecture est essentielle.
- Choisir des textes qui ont le même contenu mais qui présentent un niveau de difficulté moindre.



Expression écrite

- ◆ **Acquérir les habiletés d'écriture de base, notamment :**
 - lire les lignes de texte de gauche à droite.

Stratégies

- Enseigner aux élèves à tracer un point vert au début de la première ligne de texte et un point rouge à la fin.
- Enseigner aux élèves à tracer un épais trait noir au-dessus de la marge pour se rappeler de revenir à gauche de la page.
- Placer un autocollant sur le côté gauche de la page.
- Inciter les élèves à porter un bijou à la main gauche pour se rappeler qu'on lit de gauche à droite.

- ◆ **Apprendre à tracer les lettres correctement, notamment :**
 - corriger la tendance à inverser certaines lettres.

Stratégies

- Donner aux élèves tout le temps nécessaire pour s'exercer à former des lettres avant de conclure à la nécessité d'une intervention.
- Coller sur les pupitres un aide-mémoire qui rappellera aux élèves comment tracer les lettres qu'ils inversent le plus souvent.
- Demander aux élèves de repérer les lettres dans divers contextes à l'aide d'indices visuels, tactiles et kinesthésiques. Les inviter par exemple à trouver tous les mots qui commencent par un *b* dans une page (indice visuel), à dessiner la lettre *d* dans le sable (indice tactile) et à imiter la lettre *p* en se couchant sur un tapis (indice kinesthésique).

- ◆ **Améliorer sa motricité fine.**

Stratégies

- Donner aux élèves de nombreuses occasions d'écrire des lettres et des mots sans contraintes d'espace (telles que les lignes).
- Lorsque viendra le moment d'écrire sur des lignes, conseiller aux élèves d'en passer une sur deux.
- Enseigner aux élèves à utiliser le traitement de texte et les encourager à s'en servir.

Annexe 3 : Plan de récit

Situation initiale		Événement 1	Événement 2	Événement 3
Qui	Quand			
Pourquoi				
Problème				
Sentiments				
Plan				
Faits				
Fin (événement 3 seulement)				

Voir l'annexe 3, page 68.

Phrases modèles

Les phrases modèles sont des structures qui favorisent la production d'idées dans les premiers stades de l'apprentissage de l'écriture.

Par exemple, l'enseignant peut demander à tous les élèves de compléter la phrase modèle « J'aime... » et de l'illustrer. Il rassemble ensuite les travaux sous forme de livre de classe. L'enseignant peut recourir à des modèles complexes (comme « J'aime jouer à _____ parce que je _____ ») afin d'obtenir des structures variées.

L'enseignant peut aussi demander aux élèves de reproduire les structures de phrase de leur livre préféré. Il veillera alors à ce que les élèves choisissent un livre où la même structure se répète fréquemment.



Habiletés d'écriture avancées

- ◆ Utiliser les signes de ponctuation et les lettres majuscules à bon escient.

Stratégies

- À l'occasion, indiquer verbalement les signes de ponctuation compris dans un texte lu à voix haute afin de sensibiliser les élèves à la ponctuation.
- Demander aux élèves de relire les notes qu'ils adressent à un camarade.
- Comparer les signes de ponctuation aux panneaux de signalisation routière : le point indique un arrêt, la virgule signale un ralentissement et l'absence de ponctuation entraîne une amende pour excès de vitesse.

- ◆ Écrire des phrases de plus en plus complexes et de moins en moins répétitives.

Stratégies

- Donner divers exemples de phrases de complexité croissante.
- Féliciter l'élève qui s'essaie à employer une nouvelle structure de phrase.

- ◆ Employer un vocabulaire de plus en plus riche.

Stratégies

- Faire des remue-méninges pour dresser des listes de mots descriptifs reliés à des thèmes particuliers et afficher les listes dans la classe.
- Enseigner aux élèves comment consulter un dictionnaire (imprimé ou informatisé).
- Afficher dans la classe des listes de synonymes.

Ressources

Voici quelques suggestions de livres dont les élèves peuvent s'inspirer pour reproduire des structures de phrases :

Tadpoles (Prentice Hall Ginn Canada)

The Midnight Barn (Fitzhenry & Whiteside Ltd.)

Let's Be Friends Series (Nelson Canada)

Jeremiah and Mrs. Ming (Annick Educational Press)

Franky Can (Breakwater Books Ltd.)

Farmer Joe's Hot Day (Scholastic Canada Ltd.)

◆ **Améliorer son habileté à recopier des notes.**

Stratégies

- Recommander un examen de la vue pour l'élève.
- Vérifier l'aptitude à la lecture chez l'élève.
- Donner à l'élève une copie des notes d'où les mots importants auront été effacés. Écrire ces mots au tableau ou en fournir une liste à l'élève et lui demander de les transcrire sur sa copie pendant que les autres élèves recopient des phrases complètes.
- Fournir à l'élève une photocopie ou un enregistrement des notions importantes.

◆ **Assimiler les règles de l'orthographe.**

Stratégies

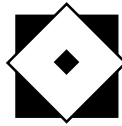
- Enseigner les familles de mots aux élèves du niveau primaire.
- Proposer quotidiennement des exercices en langue écrite (comme des ateliers d'écriture).
- Utiliser la lecture de mots clés et la reconnaissance globale de mots pour enseigner l'orthographe.
- Employer une approche multimodale pour enseigner l'orthographe des mots usuels (regarder le mot, l'épeler à haute voix, fermer les yeux et le visualiser, l'écrire du bout du doigt, le cacher et l'épeler, vérifier).
- Enseigner l'orthographe des mots qui, selon les chercheurs, sont les plus fréquemment mal orthographiés.
- Aider les élèves à se constituer un dictionnaire personnel.
- Limiter le nombre de mots à mémoriser en vue des épreuves d'orthographe.
- Enseigner aux élèves du niveau intermédiaire l'usage du dictionnaire orthographique et du vérificateur d'orthographe.

Familles de mots

Les familles de mots sont des groupes de mots qui ont des parties en commun.

Ainsi, les mots *pou, mou, cou et fou* appartiennent à la famille *ou*. Une fois que les élèves maîtriseront les familles simples, présentez-leur des mots plus complexes comprenant plusieurs voyelles et plusieurs consonnes. La stratégie des familles de mots permet aux élèves de s'initier à l'épellation des structures fréquentes et de les reconnaître dans les mots nouveaux.

Conseillez aux jeunes enfants de dessiner une maison, d'inscrire le nom de la famille de mots sur le toit (*ou par exemple*) et d'inscrire à l'intérieur tous les mots qu'ils connaissent dans cette famille.



Habiletés mathématiques de base

Indices pour la résolution de problèmes mathématiques

Addition

Réunir des ensembles

- Combien y en a-t-il en tout?
- Quelle est la somme?
- Quel est le total?

Soustraction

Retirer un ensemble d'un autre ensemble

- Quelle est la différence?
- Combien y en a-t-il de plus? de moins?
- Quelle est la différence de grandeur? de hauteur?
- Compare deux nombres. Plus lourd? Plus âgé?

Multiplication

Réunir des ensembles égaux

- Combien y en a-t-il en tout?
- Combien y en a-t-il en tout et partout?

Division

Séparer un ensemble en ensembles égaux

- Trouve la moyenne.
- Qu'est-ce qui représente une unité?
- Combien en obtiens-tu si tu partages? si tu divises?
- Trouve le quotient.

◆ Acquérir des habiletés mathématiques de base, notamment :

- reconnaître la correspondance biunivoque;
- compter;
- associer un nombre à une quantité d'objets;
- apprendre les tables (d'addition et de soustraction).

Stratégies

- Compter le plus fréquemment possible et inciter les parents à en faire autant (p. ex. « Combien d'enfants sont prêts pour la récréation? 1, 2, 3, ... »).
- Créer des situations qui obligent les enfants à compter (p. ex. installer dans chaque centre d'activité un écriteau indiquant sous forme graphique le nombre d'enfants qui peuvent y travailler; représenter ce nombre à l'aide de chiffres plus tard dans l'année).
- Proposer des jeux de cartes qui demandent aux élèves de recourir aux habiletés mathématiques de base.
- Jouer à des jeux de société qui obligent les élèves à compter (comme le jeu des serpents et des échelles).
- Montrer des chansons et des comptines sur le thème des nombres.
- Utiliser du matériel tactile le plus fréquemment possible (jetons, règles, etc.).
- Mettre à la disposition des élèves des logiciels qui leur permettent d'exercer leurs nouvelles habiletés.



Habiletés mathématiques avancées

◆ Réciter les tables de multiplication et de division.

Stratégies

- Fournir des tables aux élèves en difficulté; barrer les opérations connues afin que les élèves ne consultent les tables qu'en cas de besoin réel.
- Utiliser des acétates pour présenter les progressions.
- Faire réciter les tables au son de la musique.

- Faire réciter les tables périodiquement.
- Faire mémoriser les tables au moyen de chansons et de comptines.
- Enseigner l'usage de la calculatrice si les élèves comprennent les opérations mais n'en retiennent pas les résultats (niveau intermédiaire).
- Mettre à la disposition des élèves des logiciels qui leur permettent d'exercer leurs nouvelles habiletés.
- Aux élèves ayant une faible mémoire auditive, présenter les exercices de répétition sous forme visuelle ou écrite plutôt que sous forme verbale.

◆ Résoudre des problèmes.

Stratégies

- Déterminer si la difficulté de l'élève se situe sur le plan de la lecture ou sur le plan de la conceptualisation.
- Présenter l'énoncé du problème à l'aide d'images ou de rébus.
- Associer des questions aux opérations :
 - Combien y en a-t-il en tout? (Addition et multiplication)
 - Combien y en a-t-il de plus? (Soustraction)
 - Combien en reste-t-il? (Soustraction)
 - Combien d'ensembles obtient-on? (Division)
- Représenter les données des problèmes à l'aide de diagrammes.
- Composer des problèmes.
- Utiliser du matériel tactile ou tenir des jeux de rôles pour représenter les données des problèmes.

◆ Acquérir des habiletés propres à la résolution de problèmes et à l'esprit critique.

Stratégies

- Enseigner une démarche de résolution de problèmes qui puisse s'appliquer à un grand nombre de problèmes.
- Composer des problèmes en s'inspirant d'activités concrètes (p. ex. le cyclisme, l'agriculture, la construction, la coupe de bois).
- Aux enfants qui ont de la difficulté à choisir l'opération appropriée, conseiller de surligner les mots et les symboles clés avec un surligneur. Réserver une couleur particulière à chaque opération.

Stratégie de résolution de problèmes

Les élèves peuvent apprendre une stratégie de résolution de problèmes en exerçant leurs habiletés dans un environnement structuré comme la classe.

- Définir le problème et l'énoncer dans ses propres mots.
- Dresser une liste de stratégies pour résoudre le problème et en choisir une.
- Décomposer la stratégie en étapes et faire un plan.
- Résoudre le problème en portant attention à chaque étape.
- Évaluer le résultat. Si le plan a échoué, choisir une autre stratégie de la liste et recommencer.

Études de cas

▷ Cas 1 — Jonathan Magnus

Jonathan est un élève de 6^e année actif et intelligent. Il assimile aisément les contenus de 6^e année, mais il termine rarement ses travaux écrits. Jonathan est athlétique même s'il est petit pour son âge. Il compte de nombreux amis, bien que ses enseignants aient toujours estimé qu'il manque de maturité. L'enseignante de 6^e année, Mme Richard, juge que les habiletés de Jonathan en lecture et en écriture sont insuffisantes. De plus, Jonathan égare fréquemment ses fournitures scolaires et il ne remet pas tous ses travaux. Mme Richard juge que Jonathan doit corriger ces lacunes s'il doit réussir dans toutes les matières.



► Interventions préliminaires

En lisant le dossier permanent de Jonathan, Mme Richard obtient les renseignements suivants :

- Lorsque Jonathan est entré à la maternelle, son langage parlé était très difficile à comprendre. Il a suivi deux séances d'orthophonie par mois jusqu'en 3^e année. Par la suite, il a exécuté des activités de relance à la maison.
- Au niveau primaire, Jonathan a appris lentement à lire et à écrire. Ses enseignants attribuaient cette difficulté à un problème d'articulation et prévoyaient qu'elle disparaîtrait lorsque Jonathan parviendrait à s'exprimer clairement.
- Jonathan manifestait beaucoup d'intérêt et de talent pour les sciences et les sciences humaines. Il prenait volontiers la parole lors des discussions et comprenait les concepts présentés.

Les enseignants de 4^e et de 5^e année corroborent les renseignements contenus dans le dossier permanent de Jonathan. Ils indiquent que Jonathan excellait sur le plan conceptuel mais que ses difficultés en lecture et en écriture commençaient à lui nuire. L'enseignant de 5^e année a demandé à des élèves de 8^e d'enregistrer des passages du manuel de sciences humaines afin que Jonathan puisse faire ses lectures muni d'un casque d'écoute. Ce procédé a donné d'excellents résultats, encore que les notes de Jonathan n'aient pas été à la hauteur de sa compréhension. En effet, les examens écrits lui causaient d'importantes difficultés.

Mme Richard profite du fait que les autres élèves travaillent à un atelier d'écriture pour s'entretenir avec Jonathan. Elle lui dit qu'il ne semble pas avoir de difficulté à apprendre mais que les lacunes

de ses travaux écrits et de sa méthodologie commencent à se repercuter sur ses notes. Elle lui demande comment il juge son rendement en 6^e année. Jonathan répond qu'il a beaucoup de difficulté à recopier les notes inscrites au tableau et que, s'il les recopie toutes, il ne peut écouter et perd alors une partie de l'information. Selon lui, il apprendrait mieux en écoutant qu'en recopiant. Il ajoute qu'il n'a pas toujours le temps de faire ses lectures car il a du mal à comprendre les textes. Enfin, Jonathan mentionne que s'il n'achève pas tous ses travaux, c'est simplement parce qu'il ne se rappelle pas lesquels sont terminés et lesquels sont encore en chantier. Mme Richard demande à Jonathan s'il est disposé à tenter de résoudre avec elle quelques-uns de ces problèmes. « Es-tu prêt à faire encore un effort si je trouve des moyens de t'aider à lire, à recopier, à écrire et à noter tes travaux? » Mme Richard explique à Jonathan qu'elle compte rencontrer ses parents et l'orthopédagogue pour trouver des pistes de solution. Jonathan accepte de coopérer mais refuse d'assister à une rencontre entre Mme Richard et sa mère.

Mme Richard téléphone à Mme Magnus pour lui faire part de ses préoccupations, pour lui demander l'autorisation de procéder à l'administration d'un test de rendement en lecture et en écriture et pour l'inviter à une séance de planification. Mme Magnus autorise l'évaluation et accepte de se présenter à une rencontre.

Lors d'une brève rencontre tenue après l'école, Mme Samson, l'orthopédagogue, Mme Magnus et Mme Richard élaborent le plan d'apprentissage personnalisé qui figure à la page 32.

► Révision

Le 15 octobre, à l'heure du dîner, Mme Samson et Mme Richard se rencontrent pour discuter des progrès de Jonathan. Celui-ci note ses travaux dans un carnet et bénéficie de l'aide d'un de ses camarades pour se rafraîchir la mémoire. Depuis la mise en œuvre de son PAP, il a remis deux travaux d'une qualité exceptionnelle. Mme Richard juge que, sur ce plan, le progrès a été suffisant et que les mesures d'adaptation se sont révélées efficaces. Mme Samson indique que Jonathan se sert du traitement de texte avec une assurance croissante mais qu'il a encore besoin de s'exercer. Elle estime que Jonathan sera capable d'utiliser le traitement de texte de façon autonome dès le mois de janvier et elle prévoit fermer son dossier à cette date. Mme Richard et Mme Samson conviennent qu'il n'est pas nécessaire de faire appel à d'autres spécialistes dans le cas de Jonathan.

L'exemple de PAP qui figure à la page 32 est destiné à un élève en difficulté qui bénéficie des interventions d'une orthopédagogue. Cet élève est tenu d'atteindre les résultats d'apprentissage prescrits dans les programmes provinciaux. Le PAP ne comprend pas de critères d'évaluation personnalisés, car l'élève est évalué de la même manière que ses camarades de classe.

PLAN D'APPRENTISSAGE PERSONNALISÉ — Jonathan Magnus

Élève : Jonathan Magnus
École : Hillside
Classe : 6^e année

Date de naissance : 12 septembre 1982
Âge : 12 ans

Équipe de planification :

M. Richard, titulaire de classe
M. Samson, orthopédagogue
S. Magnus, mère

Date du plan : septembre 1996

Date de révision : 15 octobre 1996

1. Rendement actuel :

Mathématiques et sciences : suffisant pour la 6^e année
Lecture : 15^e percentile (WRMT-R total reading)
Écriture : 8^e percentile (TOWL-R)

Forces

- Comprend les concepts et les idées.
- S'exprime bien oralement.

Difficultés

- Lit très lentement.
- Ses travaux sont difficiles à comprendre; orthographe déficiente, travaux malpropres.
- Recopie de manière illisible les notes inscrites au tableau.
- Termine rarement les travaux écrits.
- Perd de l'information à cause d'une méthodologie déficiente.
- Doit étudier en prévision des examens.

2. Objectifs de Jonathan en classe :

A. Terminer ses travaux.
B. Améliorer sa méthodologie :
- réunir ses notes et ses feuilles de travail dans une
reliure;
- noter dans un carnet les devoirs à faire.

3. Objectifs des interventions de l'orthopédagogue : (3 séances de 30 minutes par semaine, en petit groupe)

A. Progresser dans l'utilisation individuelle du traitement de texte :
- augmenter sa vitesse de frappe;
- utiliser correctement le vérificateur d'orthographe.

Adaptations du programme provincial

A. Fournir des notes photocopées à Jonathan si les notes à recopier occupent plus d'une demi-page.
B. Mettre à la disposition de Jonathan des enregistrements des textes à lire.
C. Permettre à Jonathan de faire ses travaux écrits à l'aide d'un traitement de texte si l'ordinateur est libre.
D. Permettre à Jonathan de faire ses travaux à l'aide d'un magnétoscope ou d'un magnétophone.
E. Jumeler à Jonathan un camarade qui vérifiera sa reliure et son carnet de devoirs à la fin de chaque leçon.
F. Au besoin, prolonger le temps alloué aux examens ou interroger Jonathan oralement.

Évaluation : Résultats d'apprentissage inchangés X
Résultats d'apprentissage modifiés _____

▷ Cas 2 – Christine Johnson

Christine commence le deuxième trimestre de sa 2^e année. Elle en est encore aux premiers stades de l'apprentissage de la lecture. Durant le premier trimestre, elle lisait par cœur des récits répétitifs qu'elle avait mémorisés pendant les séances de lecture collective. En ce moment, elle est incapable de lire des mots hors de leur contexte. Quand on lui demande de suivre du doigt les mots qu'elle lit, elle ne discerne pas qu'un groupe de lettres constitue un mot; elle désigne un mot mais en prononce deux ou plus. L'orthophoniste a détecté que Christine a de la difficulté à nommer les lettres et les couleurs de manière automatique et rapide ainsi qu'à décomposer les mots en syllabes et en phonèmes.

► Observations préliminaires

- Christine ne lit pas de livres d'histoires. Elle ne choisit que des livres d'images et commente les illustrations.
- Lorsqu'on demande à Christine de désigner les mots qu'elle lit sur un tableau, elle indique des mots au hasard en récitant ce qu'elle a mémorisé. Si elle ne connaît pas le texte, elle en invente un.
- Lorsqu'on demande à Christine de désigner un mot courant comme « est », elle oppose une forte résistance. (« Je ne veux pas. Je ne suis pas obligée de le faire. J'ai mal au ventre. »)
- Christine semble incapable de produire des rimettes aussi facilement que les autres enfants.
- Christine a toujours de la difficulté à décomposer les mots plurisyllabiques en syllabes en tapant dans ses mains.

► Réunion de planification

L'enseignante de 2^e année et les parents de Christine se réunissent pour faire le bilan de la situation. Christine est incapable :

- de reconnaître les mots; elle ne fait pas de distinction entre un mot et un groupe de lettres réunies au hasard;
- de repérer le début et la fin d'un mot;
- de reconnaître globalement des mots usuels;
- de communiquer par écrit;
- de décomposer les mots en syllabes.



Le PAP qui figure aux pages 35 et 36 à titre d'exemple a été élaboré à la suite d'une réunion des intervenants de l'école.

Mme Johnson fait la lecture à Christine, mais celle-ci se contente d'écouter et n'essaie pas de suivre. Elle discute avec sa mère des illustrations et des récits.

L'enseignante et les parents conviennent que Christine doit parvenir à distinguer les mots des regroupements aléatoires de lettres et à reconnaître globalement des mots usuels. Christine doit aussi travailler sur la correspondance entre les lettres et les sons et commencer à communiquer au moyen de lettres et de mots accompagnés d'images.

► Plan d'intervention informel

En classe, l'enseignante invitera Christine à lire des grands livres et des poèmes inscrits sur un bloc-notes géant. Elle montrera à Christine :

- à encercler les mots inscrits sur le bloc-notes géant à mesure qu'elle les lit afin de comprendre qu'un groupe de lettres constitue un mot;
- à nommer les consonnes initiales.

L'enseignante amènera Christine :

- à encercler les mots inscrits sur le bloc-notes géant;
- à jouer à des jeux de vocabulaire (comme repérer un même mot dans un poème et jouer au bingo de l'alphabet);
- à décomposer oralement en syllabes et en sons des mots qui comportent des similitudes.

À la maison, les parents :

- montreront à Christine à suivre du doigt les mots qu'elle lit;
- liront les mots que Christine désignera.

► Révision

Quatre semaines après la mise en œuvre du plan d'intervention, Christine a fait peu de progrès. L'enseignante téléphone aux parents pour leur faire part de la situation et leur indiquer qu'elle a orienté Christine vers le programme d'orthopédagogie de l'école. L'enseignante demande aux parents l'autorisation de procéder à une évaluation officielle et les invite à une réunion des intervenants de l'école à laquelle assistera aussi l'orthopédaogogue. L'équipe d'intervenants élabore le plan d'apprentissage personnalisé suivant à l'intention de Christine.

Plan d'apprentissage personnalisé - Christine Johnson

Nom de l'élève : Christine Johnson

Date de naissance : 11 février 1988

Âge : 7 ans

Classe : 2^e année

Parents : Robert et Alice Johnson

École : École élémentaire Victoria

Enseignante : Mme S. David

Orthopédagogue : Mme T. Lebrun

Date du PAP : 1^{er} février 1996

Date de révision : 16 avril 1996

RENSEIGNEMENTS MÉDICAUX

Vision : L'examen de la vue n'a révélé aucune anomalie.

Audition : L'audiométrie n'a révélé aucune anomalie.

Autres : Selon les parents, Christine a toujours été active. Elle trouve l'adaptation beaucoup plus difficile en 2^e année que dans les classes antérieures. Les parents attribuent cette difficulté à la longueur des périodes de travail assis. Depuis quelque temps, Christine se plaint de maux de tête et de maux de ventre. Le médecin de famille, le Dr Leblanc, n'a détecté aucun trouble chez Christine.

RENSEIGNEMENTS SUPPLÉMENTAIRES

Nombre d'années passées à l'école : 2,5

Nombre d'écoles fréquentées : 1

Classements antérieurs : classes ordinaires en maternelle, 1^{re} année et 2^e année (classe actuelle)

PROGRÈS ACCOMPLIS

Les conclusions suivantes sont fondées sur des observations de la titulaire de classe ainsi que sur une mesure à interprétation critérielle effectuée par l'orthopédagogue le 28 janvier 1996.

Capacités de l'élève

- Commence à reconnaître la correspondance entre les symboles et les sons pour ce qui est des consonnes initiales.
- Peut nommer 17 des 26 lettres de l'alphabet.
- Forme des mots avec des lettres choisies au hasard (stade de la pré-écriture).
- Sait que les lettres servent à communiquer.

Forces

- S'exprime oralement et comprend la langue parlée.
- Bonne coordination motrice; douée pour les sports.
- Curieuse; pose des questions pertinentes.
- Mémorise des récits répétitifs.

Buts à long terme (L'élève pourra...)

- Améliorer son aptitude à lire individuellement.
- Améliorer son aptitude à écrire individuellement.
- Acquérir suffisamment d'assurance en lecture et en écriture pour entreprendre d'elle-même des activités.

Objectifs

- Distinguer un mot d'une phrase ou d'un paragraphe.
- Nommer les 26 lettres de l'alphabet et les écrire lisiblement.
- Se familiariser avec la langue écrite.
- Améliorer son aptitude à écrire pour communiquer des idées.
- Se familiariser avec les formes orthographiques courantes.
- Se familiariser avec la littérature, s'y intéresser et améliorer son concept de soi en tant que lectrice.
- Améliorer son aptitude à décomposer les mots en syllabes et en sons.

STRATÉGIES

- La titulaire de classe présentera à Christine des phrases modèles simples dont l'élève pourra s'inspirer pour écrire des livrets au centre d'écriture. Par exemple : J'aime manger _____. Je n'aime pas manger _____. J'aime jouer à _____ avec _____.
- La titulaire de classe aura chaque jour une rencontre de 10 minutes avec l'élève. Pendant ces périodes, l'enseignante :
 - donnera à l'élève des mini-leçons sur les phonèmes et lui donnera des exercices de relance portant sur le concept enseigné;
 - insistera sur l'utilisation de l'approche multimodale en lecture.

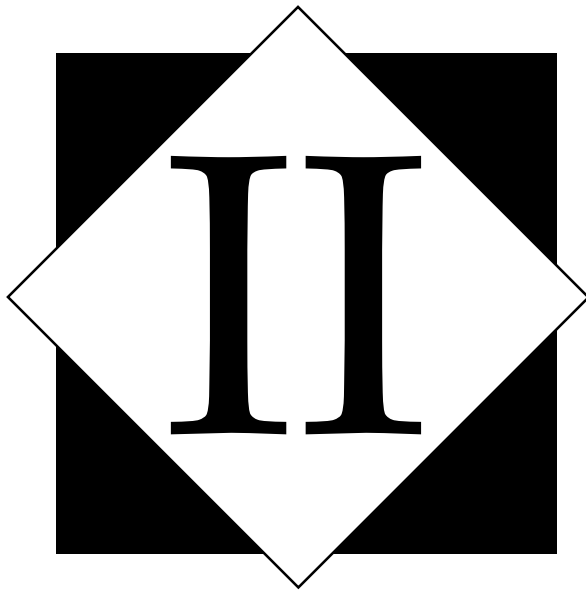
Activités en classe

- L'élève continuera à lire et à réciter des comptines collectivement.
- L'enseignante utilisera des étiquettes-phrases et un babillard muni de pochettes pour inciter l'élève à prêter attention aux détails.
- L'élève découpera les mots inscrits sur des étiquettes-phrases pour apprendre à lire des mots isolés.
- Tous les jours, l'enseignante fera la lecture à haute voix à la classe.

- L'orthopédagogue indiquera à l'enseignante les mots que Christine connaît afin que celle-ci soit invitée à les repérer en classe.
- L'orthopédagogue emploiera diverses stratégies pour enseigner à Christine à lire des mots usuels :
 - inscrire sur des étiquettes des mots clés que Christine veut apprendre à lire;
 - demander à Christine de reconstituer à l'aide d'étiquettes-mots des phrases tirées de récits répétitifs connus;
 - proposer des jeux avec des étiquettes portant des mots que Christine reconnaît globalement;
 - demander à Christine de relire les phrases qui lui ont été dictées.
- L'orthopédagogue choisira des livres intéressants que Christine apportera chez elle et se fera lire par ses parents. L'orthopédagogue rencontrera les parents afin de leur indiquer comment aider Christine.
- L'orthophoniste utilisera l'allitération, la rime et d'autres procédés de segmentation des mots pour aider Christine à saisir la correspondance entre les lettres et les sons. L'orthophoniste fera les activités avec un petit groupe d'élèves de la classe.

CRITÈRES DE RÉUSSITE

- Christine comptera les mots contenus dans une phrase familière afin de démontrer qu'elle reconnaît les mots imprimés (exactitude de 100 %).
- Christine nommera les 26 lettres de l'alphabet et les écrira lisiblement (exactitude de 100 %).
- Christine commencera à placer des étiquettes-mots et des étiquettes-phrases en ordre en se fondant sur les sons initiaux.
- Christine reconnaîtra globalement 10 nouveaux mots par semaine. Lorsqu'elle réussira à reconnaître un même mot cinq jours de suite, l'étiquette sera retirée de la liste de révision hebdomadaire.
- Christine écrira un livret par semaine à l'aide de phrases modèles.
- Christine obtiendra 90 % à une épreuve d'orthographe qui lui sera administrée toutes les deux semaines. L'épreuve comprendra 10 mots (7 tirés de la famille de mots à l'étude à ce moment et 3 tirés de familles de mots étudiées antérieurement).
- Christine décomposera des mots (comprenant jusqu'à trois syllabes) en syllabes et en sons.



Stratégies visant à remédier aux difficultés d'apprentissage au secondaire

La présente section contient des stratégies à utiliser auprès des élèves du **secondaire** qui ont de la difficulté à atteindre les résultats d'apprentissage prescrits dans le programme d'études. Les titulaires de classe pourront s'inspirer de ces stratégies pour :

- planifier une intervention avant de diriger l'élève vers un spécialiste;
- élaborer (avec l'équipe scolaire) un plan d'apprentissage personnalisé (PAP);
- faire face au problème en attendant une consultation ou une évaluation de la part d'un spécialiste.

Cette section ne constitue pas une liste exhaustive des stratégies existantes; elle est simplement destinée à fournir des idées aux titulaires de classe débordés de travail. Vous pourrez noter sur la page blanche qui figure à la fin de la section les autres stratégies qui ont porté fruit. Si vous ne trouvez pas de stratégies efficaces dans ce guide, faites appel à des spécialistes.

Le ministère de l'Éducation a publié un document intitulé *Students with Intellectual Disabilities: A Resource Guide for Teachers* (Les élèves ayant des difficultés intellectuelles : Guide de l'enseignant) dans lequel sont décrites des stratégies susceptibles d'aider vos élèves. Consultez en particulier les sections qui portent sur les mesures d'adaptation et sur la collaboration avec les aides-enseignants. Vous trouverez à la fin du présent document une liste de ressources utiles.

Stratégies pour l'enseignement au secondaire

LDE

La stratégie de la paraphrase

Lis deux paragraphes.

Demande-toi ce que tu viens de lire.

Exprime ce que tu viens de lire dans tes propres mots; donne l'idée principale et les détails dont tu te souviens.



Habilités de lecture et d'écriture

- ◆ Enrichir un vocabulaire limité.

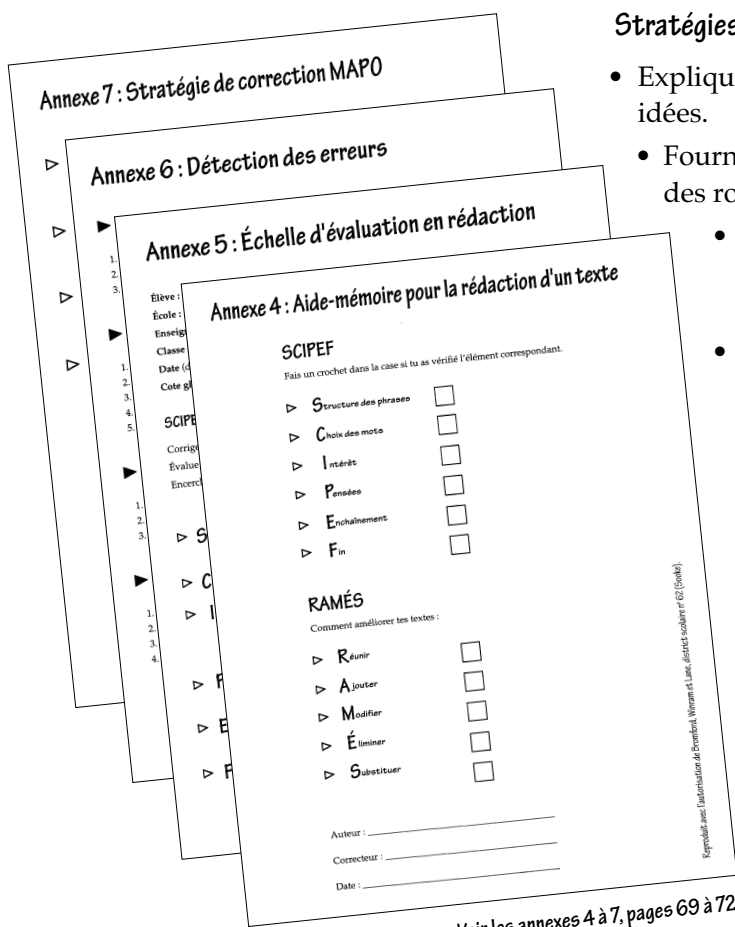
Stratégies

- Enseigner aux élèves à faire une lecture préliminaire des textes et à dresser la liste des mots difficiles.
- Fournir aux élèves une liste des mots importants qui seront employés au cours d'une leçon.
- Aider les élèves à se constituer un lexique personnel sur des fiches.

- ◆ Améliorer sa compréhension des textes.

Stratégies

- Expliquer que les conjonctions signalent des liens entre les idées.
- Fournir aux élèves des résumés ou des versions simplifiées des romans et des autres textes à lire.
- Conseiller aux élèves dont les yeux s'égarer sur la page de placer un signet au-dessus ou au-dessous des lignes de texte.
- Enseigner la stratégie LDE et donner aux élèves des occasions d'anticiper la suite d'un texte et de le résumer.
- Enseigner des stratégies de lecture efficaces telles que faire une lecture préliminaire, surligner des passages et prendre des notes.
- Préparer des enregistrements des textes afin que les élèves puissent lire en écoutant.
- Jumeler les élèves et leur proposer de se faire la lecture à haute voix.
- Inciter les élèves à pratiquer la visualisation et la verbalisation. Les élèves peuvent par exemple se créer une image mentale des personnages d'un roman afin de saisir les relations qui les unissent et de formuler des inférences.



Voir les annexes 4 à 7, pages 69 à 72.

- ◆ **Surmonter la confusion entraînée par une mise en page trop dense.**

Stratégies

- Envisager de modifier la mise en page des feuilles de travail de manière à aérer le texte. Par exemple, faire ressortir les concepts importants en soulignant ou en surlignant, réduire la quantité de texte imprimée sur la page et laisser de grands espaces blancs sur les questionnaires d'examen.

- ◆ **Acquérir des habiletés de composition.**

Stratégies

- Enseigner aux élèves à préparer leurs compositions et notamment à dresser des plans.
- Inviter les élèves à discuter du sujet à traiter et à dresser la liste des mots clés de leur plan.
- Au cours de la période d'initiation à la composition, insister sur les idées et non sur la forme ou sur le style.
- Envisager de permettre aux élèves de manifester leur compréhension oralement.
- Prolonger le temps alloué aux travaux écrits.
- Jumeler les élèves et leur demander de corriger le texte de leur camarade.
- Offrir des consultations aux élèves à l'étape de la révision des textes.

- ◆ **Améliorer ses habiletés d'écriture.**

Stratégies

- Encourager les élèves à utiliser le traitement de texte.
- Permettre aux élèves d'utiliser un ordinateur portatif en classe.
- Permettre aux élèves de présenter leurs travaux sur support magnétique ou magnétoscopique plutôt que sous forme écrite.

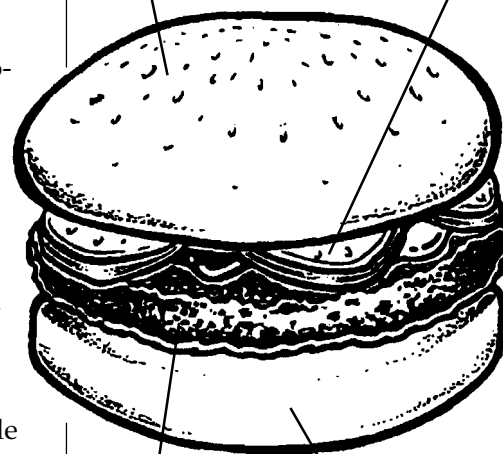
La stratégie du hamburger

ou

Comment créer
un bon paragraphe.

Pain = phrase d'introduction

Relish et cornichons = idées



Viande = faits

Pain = phrase de conclusion

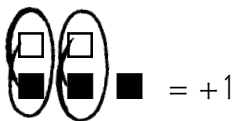
Comme un bon cuisinier, le rédacteur doit avoir tous les ingrédients à portée de la main et les assembler dans l'ordre approprié!

Entiers relatifs et matériel tactile

Nombreux sont les élèves du secondaire qui peuvent tirer profit de l'utilisation de matériel tactile en mathématiques. Les exemples suivants illustrent l'emploi des carreaux.

Addition d'entiers relatifs

$$(-2) + (+3) = ?$$
$$\square \square + \blacksquare \blacksquare \blacksquare = ?$$


$$\begin{array}{|c|c|} \hline \square & \square \\ \hline \blacksquare & \blacksquare \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|c|} \hline \square & \square \\ \hline \blacksquare & \blacksquare \\ \hline \end{array} \blacksquare = +1$$

Multiplication d'entiers relatifs

$$5 \times (-2) = ?$$
$$\square \square$$
$$\square \square$$
$$\square \square = -10$$
$$\square \square$$
$$\square \square$$

◆ Améliorer son orthographe.

Stratégies

- Encourager les élèves à utiliser la fonction de vérification d'orthographe du logiciel de traitement de texte.
- Limiter le nombre de points accordés à l'orthographe dans les évaluations.
- Aider les élèves à se constituer un dictionnaire orthographique personnel et les inciter à le consulter quand ils relisent leurs textes.
- Expliquer et démontrer par l'exemple la démarche de correction des textes.
- Établir une démarche de correction par les pairs.



Habilités de calcul

◆ Maîtriser les opérations et les calculs de base.

Stratégies

- Enseigner et encourager l'utilisation de la calculatrice.
- Relier tous les concepts mathématiques à des situations concrètes.
- Employer du matériel tactile ainsi que des objets ou des outils qui sollicitent plusieurs sens (comme la règle, la droite numérique, les boîtes de conserve, etc.) et inciter les élèves à en faire autant.
- Démontrer par l'exemple différentes façons de résoudre un même problème de calcul.
- Fournir aux élèves une rétroaction immédiate à propos de la démarche utilisée.
- Inciter les élèves à comparer leurs réponses à celles d'un camarade afin qu'ils reçoivent une rétroaction immédiate.
- Réduire le nombre de questions posées (dans les exercices d'entraînement en particulier) sans compromettre la compréhension du concept à l'étude.

- Fournir aux élèves des ressources dont le contenu visuel est plus simple que celui du manuel de base.
- Encourager les élèves à utiliser du papier quadrillé pour constituer des colonnes de nombres.
- Observer les élèves pour détecter les erreurs de stratégies qu'ils commettent.

◆ *Acquérir des habiletés de résolution de problèmes.*

Stratégies

- Admettre que les mathématiques sont complexes parce qu'elles constituent un langage en elles-mêmes; enseigner les symboles (p. ex. « $1/2$ » peut représenter une partie d'un tout, une proportion ou une division).
- Démontrer par l'exemple un éventail de stratégies de résolution de problèmes.
- Aider les élèves à se donner des critères pour choisir une stratégie.
- Appliquer les stratégies de compréhension en lecture à la résolution de problèmes mathématiques (repérer l'idée principale et les données étrangères au problème).
- Expliquer les méthodes de résolution à l'aide de problèmes simplifiés.
- Inciter les élèves à représenter le problème sous forme visuelle, et notamment graphique, avant de tenter de le résoudre.
- Faire comprendre aux élèves que les symboles algébriques représentent des nombres ou des opérations.
- Prolonger le temps alloué à la résolution de problèmes, y compris l'étape de la présolution et du tâtonnement.
- Enseigner aux élèves à prévoir et à estimer les solutions.
- Utiliser des organigrammes pour planifier la stratégie de résolution avant de construire des équations.

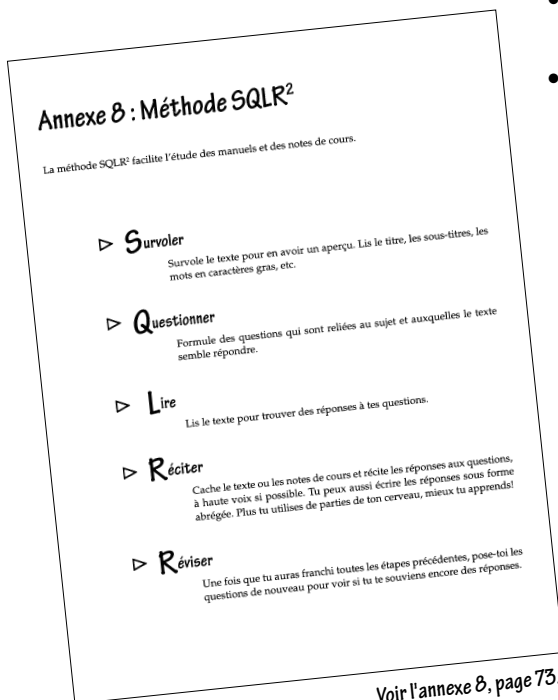


Examens

- ◆ **La performance aux examens ne coïncide pas avec le niveau de compréhension des concepts.**

Stratégies

- Prolonger la période allouée à l'examen.
- Permettre aux élèves d'utiliser le traitement de texte ou d'autres instruments.
- Enseigner et réviser le vocabulaire employé dans le questionnaire (« énumérer », « comparer », « commenter », etc.).
 - Enseigner des stratégies de préparation aux différents types d'examens.
 - Envisager de permettre aux élèves de consulter leur manuel ou leurs notes pendant les examens.
- Choisir avec soin la forme des questions (considérer des items à choix de réponse ou des items d'association au lieu de questions de rappel).
- Remplacer les examens objectifs par des exposés oraux, des travaux pratiques, des présentations audiovisuelles, des expositions, etc.
 - Enregistrer ou faire lire les questions.
 - Permettre aux élèves de faire les examens ailleurs que dans la classe.



- ◆ **L'élève a de la difficulté à atteindre les résultats d'apprentissage.**

Stratégies

- Adapter l'horaire de l'élève de manière à faciliter sa réussite (en concertation avec un responsable du counselling ou un spécialiste).
- Offrir des séances d'aide individualisée pour développer des stratégies d'apprentissage.
- Adapter l'horaire des cours obligatoires (p. ex. échelonner l'atteinte des résultats d'apprentissage sur plus d'un an ou conseiller à l'élève de poursuivre des études intensives dans une matière obligatoire par le biais de cours d'été).



Prise de notes

- ◆ L'élève a de la difficulté à prendre des notes pendant les cours magistraux, les discussions et les projections de vidéos.

Stratégies

- Fournir des modèles à l'élève (sous forme de transparents ou de fiches de prise de notes).
- Fournir à l'élève des notes prises par un camarade sur papier autocopiant.
- Employer du papier carbone.
- Photocopier à l'intention de l'élève les notes de l'enseignant ou celles d'un autre élève. Procéder de la même façon pour les élèves qui se sont absentés.
- Permettre à l'élève d'enregistrer les leçons.
- Présenter les notes sous forme de schémas conceptuels.
- Conseiller à l'élève de disposer ses notes sur plusieurs colonnes.
- Fournir une liste des termes clés avant la leçon.
- Inciter l'élève à employer des abréviations personnelles.
- Fournir des modèles de notes.
- Faire des pauses pour donner à l'élève le temps d'écrire.
- Indiquer explicitement à l'élève ce qu'il est important de noter.
- Fournir des notes photocopiees à l'élève pour lui éviter de recopier du tableau. Conseiller à l'élève de se reporter à ses notes photocopiees pendant les activités de discussion et de synthèse.

- ◆ L'élève a de la difficulté à prendre des notes de lecture.

Stratégies

- Enseigner des stratégies de prise de notes telle que SQLR² (survoler, questionner, lire, réciter / écrire, réviser).
- Démontrer par l'exemple différentes façons de prendre des notes (p. ex. surligner les idées principales, dégager le plan, tracer un schéma conceptuel).
- Donner un aperçu du texte à lire et expliquer l'objectif de la prise de notes.
- Proposer des travaux pratiques sur la rédaction de résumés.

Annexe 9 : Notes en deux colonnes

Les élèves peuvent utiliser cette méthode de prise de notes pendant les cours magistraux, les discussions, les séances de lecture et les projections de vidéos.

Notes sur Winston Churchill	
Sciences humaines 10 16 novembre 1995	
Idées principales	Détails
Enfance choyée	Né en 1874 Parents riches Frequente les meilleures écoles Grandit pendant l'âge d'or de l'Empire britannique
Lutte contre le fascisme	S'oppose à l'apaisement (voir p. 139) dans les années 1930 Dirige le mouvement d'opposition à Hitler Premier ministre de la Grande-Bretagne de 1940 à 1945 (pendant la Deuxième Guerre mondiale)
Défauts (un héros imparfait)	Certains le disaient arrogant Gérait mal ses finances personnelles Pouvait beaucoup
Qualités	Intelligent et spirituel Brillant orateur — « So much owed by so many to so few »

Voir l'annexe 9, page 74.

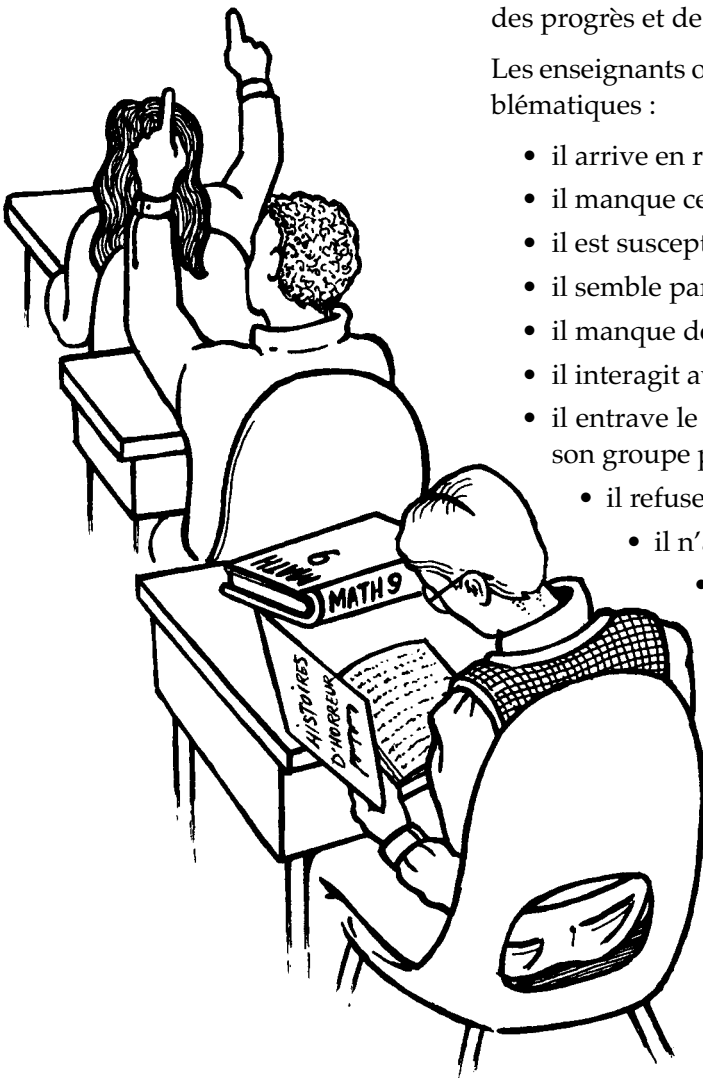
Études de cas

▷ Cas 3 — Éric Carter

Éric est en 9^e année et on a détecté chez lui une difficulté d'apprentissage. Il a fait sa 4^e, sa 5^e et sa 6^e année dans des classes spéciales. En 7^e et en 8^e, il était partiellement intégré. En ce moment, il est suivi par l'orthopédagogue et, avec quelques camarades de sa classe, il bénéficie du soutien d'une aide-enseignante dans certains cours. Les parents d'Éric coopèrent avec les intervenants en éducation et ont participé jusqu'à maintenant à l'établissement de son PAP. Ils téléphonent à l'école tous les jours pour s'informer des progrès et de l'assiduité de leur fils.

Les enseignants ont observé chez Éric divers comportements problématiques :

- il arrive en retard en classe;
- il manque certains cours;
- il est susceptible;
- il semble parfois replié sur lui-même;
- il manque de concentration;
- il interagit avec ses camarades à des moments inopportuns;
- il entrave le travail collectif, en s'opposant aux décisions de son groupe par exemple;
 - il refuse de faire ses travaux en tout ou en partie;
 - il n'apporte pas son matériel en classe;
 - il bâcle ses travaux;
 - il écrit maladroitement pour un élève du secondaire;
 - il lit au lieu de faire ses travaux écrits en classe.



► Évaluation

Le niveau de lecture d'Éric est légèrement inférieur à celui d'un élève de 9^e année; son expression écrite, par ailleurs, est celle d'un élève de 5^e ou 6^e. Éric n'écrit que des phrases simples qu'il a de la difficulté à structurer en paragraphes. Il écrit phonétiquement et inverse fréquemment les lettres.

► Réunion des intervenants de l'école

À une réunion des intervenants de l'école, l'orthopédagogue décide de réévaluer les mesures de soutien mises en place pour Éric.

L'équipe scolaire, composée de l'orthopédagogue, des trois enseignants des matières obligatoires, de l'aide-enseignante et des parents, discute des comportements et du rendement d'Éric. Les intervenants établissent qu'Éric devra :

- apprendre des techniques pour remédier aux lacunes de son expression écrite;
- améliorer son autonomie en matière de travaux écrits;
- développer ses habiletés d'écriture afin de perdre son attitude d'évitement face à l'écriture;
- améliorer son aptitude à travailler en équipe.

Le PAP et les mesures d'adaptation établis à l'intention d'Éric figurent aux pages 48 et 49.

Plan d'apprentissage personnalisé — Éric Carter

Nom : Éric Carter

Date de naissance : 26 juin 1981

École : école secondaire Hickson

Programme : orthopédagogie

Enseignant/responsable du PAP : Charles Kennester (orthopédagogue)

Membres de l'équipe scolaire : M. et Mme Carter, Luc Lemelin (enseignant de français), Jeannine Bordeaux (enseignante de sciences), Simon McAllister (enseignant de sciences humaines), Paul Maurice (responsable du counselling)

Évaluations antérieures

- WISC-III
- Batterie de tests psychopédagogiques de Woodcock-Johnson
- Test de langue écrite (TOWL)

Date de la réunion : 15 octobre 1995

Date de révision : 25 janvier 1996

Forces

- Aime le judo et y excelle.
- Comprend comment utiliser les outils et le matériel.
- Apprécie les activités concrètes et pratiques.
- Travaille mieux si on ne lui impose pas de limites de temps.
- Fournit le rendement attendu en mathématiques; aime utiliser des logiciels en classe de mathématiques.

But à long terme de l'élève

- Devenir menuisier.

Objectifs à court terme de l'élève

- Réussir sa 9^e année.
- Accroître son autonomie.

Besoins

1. Apprendre des techniques pour remédier aux lacunes de son expression écrite.
2. Améliorer son autonomie en matière de travaux écrits.
3. Changer son attitude d'évitement face à l'écriture.
4. Développer son aptitude à travailler en équipe.

Planification des transitions et autres mesures

- Planifier des entretiens téléphoniques hebdomadaires entre les intervenants en éducation et les parents.
- Déterminer les mesures à prendre pour qu'Éric obtienne un diplôme de fin d'études secondaires (vérifier s'il est admissible à une dérogation aux examens provinciaux).
- Inviter les enseignants du deuxième trimestre à la réunion de janvier des intervenants de l'école.
- Communiquer avec les responsables provinciaux au sujet d'une formation d'apprenti en menuiserie.
- Organiser un stage pour Éric dans une entreprise de construction.
- Pour ce qui est des habiletés sociales d'Éric, étudier la possibilité de counselling (voir besoin n° 4).

Mesures d'adaptation

En rapport avec les besoins

- Voir le document ci-joint.

Mesures d'adaptation (en rapport avec les besoins)

1. Exempter Éric de certains cours afin qu'il ait le temps d'améliorer son écriture.

1. et 2. Prolonger le temps alloué à l'exécution des travaux écrits en français et en sciences humaines.

1. Enseigner le traitement de texte, y compris l'utilisation du vérificateur d'orthographe, et donner des exercices.

1. et 3. Établir un programme individuel de rattrapage en orthographe.

2. Enseigner individuellement l'enchaînement des phrases, la structuration des paragraphes et les autres aspects de l'expression écrite.

Stratégies, ressources, personnel

Éliminer un cours par trimestre : responsable du counselling. Réserver une tranche de temps par trimestre à l'enseignement individuel de stratégies d'apprentissage : orthopédagogue.

Planifier une rencontre entre l'orthopédagogue et les enseignants des matières obligatoires afin qu'ils établissent des possibilités de prolongation; Éric devra tenir l'orthopédagogue au courant des travaux à remettre, des examens à venir, etc.

Offrir un cours de saisie sur clavier : consultation entre l'orthopédagogue et l'enseignant d'éducation aux affaires; l'aide-enseignant aidera Éric en classe.

Utiliser un outil informatisé d'aide à l'écriture pendant les séances d'orthopédie : orthopédagogue.
Critère de réussite à négocier entre l'enseignant de français, l'orthopédagogue et Éric.

Planifier des leçons et des exercices quotidiens avec l'orthopédagogue; l'orthopédagogue, l'enseignant de français et l'enseignant de sciences humaines se concerteront pour permettre à Éric de mettre ses nouvelles habiletés en pratique dans ses travaux.

Critères de réussite

Réussit ses autres cours avec une moyenne d'au moins 60 % à chaque trimestre.

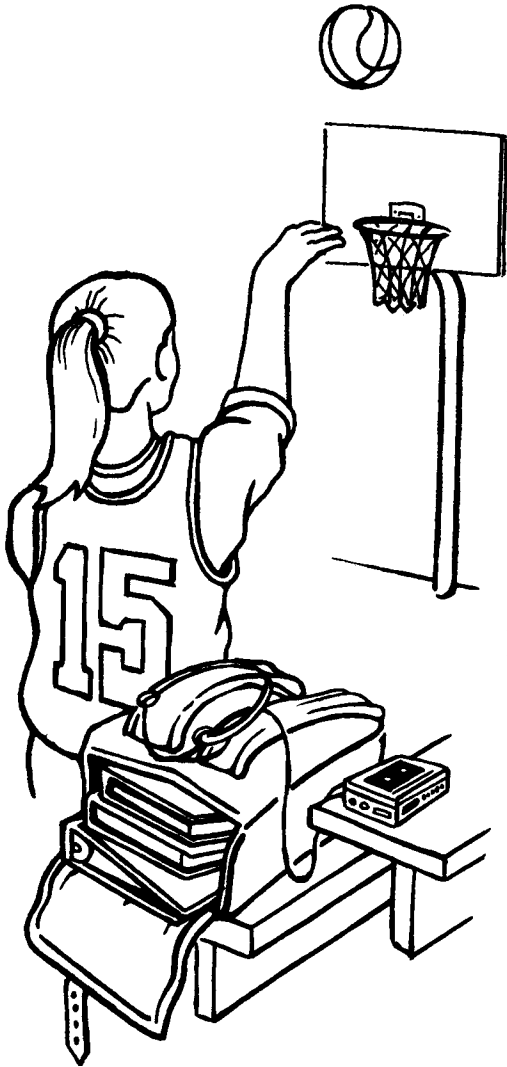
Remet 75 % de ses travaux et demande lui-même les prolongations nécessaires.

Suit son cours de saisie sur clavier et utilise l'ordinateur pour rédiger ses travaux en français et en sciences humaines.

Fait des progrès en écriture; critères à établir pour chaque travail.

Forme des phrases complexes et construit des paragraphes comprenant des idées principales et des idées secondaires dans les examens et les travaux de français et de sciences humaines; change son attitude d'évitement face à l'écriture.

▷ Cas 4 — Melissa Marks



Âgée de 17 ans, Melissa est actuellement en 11^e année. Elle a de la difficulté à lire les manuels de sa classe. Son dossier permanent révèle qu'elle a obtenu des notes moyennes dans toutes les matières à l'élémentaire. Par la suite, ses notes ont baissé et, en 9^e année, elle a échoué dans un certain nombre de matières. Melissa excelle en athlétisme. Elle s'est toujours classée au-dessus de la moyenne en éducation physique et elle participe à plusieurs activités sportives parascolaires. Depuis le début de l'année, son rendement scolaire a connu des hauts et des bas, surtout dans les matières qui nécessitent beaucoup de lecture (le français, les sciences humaines et la biologie notamment). En outre, Melissa n'est pas assidue; elle a accumulé 30 jours d'absence en 10^e année et continue sur la même lancée en 11^e. Melissa travaille de 25 à 30 heures par semaine dans un café du quartier, si bien qu'elle ne termine ses devoirs qu'après 23 h.

► Évaluation préliminaire

Melissa a confié à son enseignante de français qu'elle était aux prises avec les problèmes suivants :

- Elle doit fréquemment relire un passage plusieurs fois pour en comprendre le message. Par conséquent, la lecture lui demande plus de temps qu'à ses camarades de classe.
- Elle a de la difficulté à résumer ce qu'elle lit.
- Elle ne sait pas comment étudier en prévision des examens. Elle essaie de relire les passages importants, mais il semble que cette méthode ne lui vaut pas de meilleurs résultats.
- Lorsqu'elle lit à haute voix, elle dépense tellement d'énergie à prononcer les mots qu'elle perd le sens du passage. Par conséquent, elle déteste lire à haute voix en classe, même en petit groupe.
- Quand elle lit un manuel ou un ouvrage de fiction, le sens d'un grand nombre de mots lui échappe. Il lui faudrait tellement de temps pour chercher tous ces mots dans le dictionnaire qu'elle se contente de passer par-dessus et essaie de saisir le sens global du texte.
- Elle s'inquiète surtout à propos des sciences humaines, car ce cours lui demande beaucoup de lecture; or, elle doit le réussir pour passer en 12^e année.

► **Collaboration entre les intervenants de l'école**

L'enseignante de français de Melissa invite l'orthopédagogue et l'enseignant de sciences humaines à une rencontre. Ce dernier indique que Melissa a les mêmes difficultés dans sa classe. L'orthopédagogue décide :

- de téléphoner aux parents de Melissa pour leur faire part de la situation;
- de rencontrer Melissa et de lui faire subir une évaluation uniformisée en lecture afin de faciliter la planification des interventions en classe;
- tenir une rencontre de planification à laquelle participeront Melissa, ses enseignants et ses parents.

Le PAP qui figure à la page 52 a été établi lors d'une réunion de planification à laquelle participaient les enseignants de français et de sciences humaines ainsi que l'orthopédagogue.

Plan d'apprentissage personnalisé — Melissa Marks

Élève : Melissa Marks

Âge : 17 ans

Date de naissance : 11 avril 1976

Parents/tuteurs : George et Madeleine Marks

École : École secondaire Excel

Classe : 11^e année

Date du plan : 25 octobre 1995

Date de révision : 10 décembre 1995

Comité de planification (parapher pour approuver le plan)

Enseignante : G. Sand, (français) _____

Parents : G. Marks _____

M. Marks _____

Orthopédagogue : F. Charest _____

Autres : S. Duval, sciences humaines _____

G. Levert, biologie _____

1. Rendement actuel

Profil scolaire :

Lecture

16^e centile en lecture (WRMT- Form G)

9^e centile en compréhension

Forces : Travaille fort, bon tempérament,
douée pour les sports.

Faiblesses : A de la difficulté à faire les lectures
nécessaires.

Données d'évaluation :

_____ Aucune Ci-jointes

Date : 1^{er} octobre 1995

2. Objectif des interventions de l'orthopédagogue

Melissa apprendra des stratégies qui l'aideront à comprendre les textes à lire en français, en sciences humaines et en biologie.

Objectifs (Melissa pourra...)

1. Faire une lecture préliminaire des textes pour améliorer sa concentration et sa compréhension.
2. Employer une stratégie telle que SQLR² pour lire plus efficacement.
3. Trouver le sens des mots nouveaux en s'appuyant sur le contexte.
4. Souligner ou surligner des passages pour améliorer son aptitude à résumer un texte.

3. Adaptations du programme provincial

1. Autant que possible, prolonger le temps alloué aux lectures.
2. Jumeler Melissa à un camarade qui l'aidera à réviser en classe.
3. Expliquer les mots nouveaux en classe ou en distribuer la définition à tous les élèves qui en font la demande.
4. Mettre des enregistrements à la disposition de Melissa.

4. Évaluation

Résultats d'apprentissage prescrits inchangés

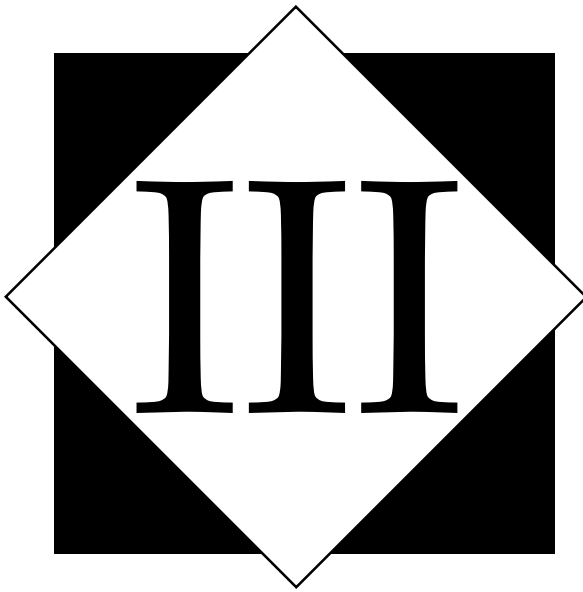
Résultats d'apprentissage prescrits modifiés _____

5. Renseignements supplémentaires

Melissa travaillera avec l'orthopédagogue à raison de deux séances de 30 minutes par semaine pour mettre en pratique certaines stratégies de lecture.



Notes



Stratégies visant à remédier aux problèmes de comportement

La présente section contient des stratégies à utiliser auprès des élèves qui ont des problèmes de comportement à l'école. Les titulaires de classe pourront s'inspirer de ces stratégies pour :

- planifier une intervention avant de diriger l'élève vers un spécialiste;
- élaborer avec l'équipe scolaire un plan d'apprentissage personnalisé (PAP);
- faire face au problème en attendant une consultation ou une évaluation de la part d'un spécialiste.

Cette section ne constitue pas une liste exhaustive des stratégies existantes; elle est simplement destinée à fournir des idées aux titulaires de classe débordés de travail. Vous pourrez noter sur la page blanche qui figure à la fin de la section les autres stratégies qui ont porté fruit. Si vous ne trouvez pas de stratégies efficaces dans ce guide, faites appel à des spécialistes.

Le ministère de l'Éducation a publié un document intitulé *Students with Intellectual Disabilities: A Resource Guide for Teachers* (Les élèves ayant des difficultés intellectuelles : Guide de l'enseignant) dans lequel sont décrites des stratégies susceptibles d'aider vos élèves. Consultez en particulier les sections qui portent sur les mesures d'adaptation et sur la collaboration avec les aides-enseignants. Vous trouverez à la fin du présent document une liste de ressources utiles.

Considérations quant aux comportements des élèves

Multiculturalisme

Les écoles de la Colombie-Britannique accueillent des élèves venus des quatre coins du globe. Les intervenants en éducation doivent veiller à ce que tous les élèves aient des chances égales d'apprendre et de participer à la vie scolaire.

La diversité qu'entraîne le multiculturalisme constitue à la fois un facteur d'enrichissement et de complexité dans les classes. Il arrive par exemple que les enseignants doivent déterminer si tel ou tel comportement traduit des différences culturelles ou encore une difficulté d'apprentissage ou de comportement. Non seulement les enseignants doivent-ils respecter la diversité culturelle, mais encore doivent-ils discerner si ce qui leur apparaît comme une difficulté d'apprentissage ou de comportement ne découle pas en réalité de croyances ou de coutumes différentes des leurs.

Il se peut ainsi que les enseignants doivent demander conseil à des collègues compétents en matière de multiculturalisme ou faire appel à d'autres adultes de la collectivité.

La question du comportement des élèves a toujours préoccupé les intervenants en éducation, car une conduite inopportune nuit au rendement scolaire. Les problèmes de comportement peuvent entraîner des difficultés d'apprentissage dans la mesure où les élèves opiniâtres, agressifs ou repliés sur eux-mêmes ne consacrent pas leur énergie à l'apprentissage. Inversement, les problèmes d'apprentissage peuvent engendrer des difficultés de comportement, car les élèves qui ne réussissent pas sur le plan scolaire peuvent réagir par des actions négatives ou se fermer pour surmonter leurs sentiments d'incompétence.

Le meilleur moyen d'aider un élève à modifier son comportement est de discuter ouvertement du problème avec lui et de l'inciter à trouver lui-même des solutions.

L'établissement d'un climat constructif en classe peut favoriser l'émergence du comportement approprié. L'expérience a montré aux intervenants en éducation que les mesures suivantes atténuent les problèmes de comportement en classe.

- Établir une relation constructive avec les élèves et donner soi-même l'exemple d'un comportement respectueux.
- Faire preuve d'humour.
- Varier les stratégies et les activités d'enseignement pour nourrir l'intérêt des élèves et répondre aux besoins de tous.
- Donner aux élèves des occasions de choisir les travaux qu'ils feront.
- Communiquer. Les élèves et leurs parents ont besoin de savoir qu'ils peuvent discuter avec les enseignants et les directions d'école des sujets qui les préoccupent.
- Impliquer les élèves à l'établissement des règles et des exigences.
- Faire participer les élèves à la description des conséquences logiques d'un manquement aux règles et aux exigences. Appliquer les sanctions avec constance.
- Autant que possible, préférer les stratégies d'intervention qui poussent l'élève à se prendre en main à celles qui supposent une surveillance extérieure.
- Enseigner les stratégies de résolution de conflits et les habiletés sociales en collaboration avec un collègue comme le responsable du counselling ou l'orthopédagogue.
- Se renseigner sur les élèves ayant des difficultés de comportement de la même manière qu'il convient de s'informer sur les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. À partir des données ainsi obtenues, formuler une hypothèse quant aux causes du comportement inopportun et élaborer un plan d'intervention.
- Faire participer les élèves et les parents au choix des stratégies d'intervention afin d'uniformiser les mesures prises à l'école et à la maison.

Stratégies pour les enseignants



Gestion de classe

◆ Acquérir des aptitudes pour le travail de groupe afin de substituer des comportements appropriés à des conduites comme :

- prendre inopinément la parole;
- perturber les activités de la classe;
- employer des mots et des gestes grossiers;
- se déplacer sans raison dans la classe.

Stratégies

- Discuter seul à seul avec l'élève afin de lui exposer les exigences et les conséquences établies.
- Se placer à proximité de l'élève en difficulté ou maintenir un contact visuel avec lui pendant les cours magistraux.
- Indiquer à l'élève des comportements acceptables qu'il pourra substituer à ses conduites problématiques. Lui fournir par exemple des raisons constructives de se déplacer.
- Appliquer les sanctions de façon cohérente.
- Utiliser les « temps d'arrêt » avec discernement.

◆ Acquérir des habiletés sociales afin de substituer des comportements appropriés à des conduites comme :

- défier l'autorité;
- contester;
- manipuler les autres;
- dominer les autres;
- faire porter aux autres le blâme de ses inconduites.

Stratégies

- Souligner les comportements opportuns.
- Éviter les confrontations.
- Interagir sans cesse avec les élèves. Arriver avant le début des leçons et circuler dans la classe.
- Donner des responsabilités aux élèves; leur proposer par exemple d'aider des plus jeunes.
- Appliquer les sanctions de façon cohérente.

Temps d'arrêt

Imposer un temps d'arrêt consiste à isoler un élève jusqu'à ce qu'il soit en mesure de manifester le comportement approprié. Il s'agit d'une stratégie proactive qui vise à favoriser l'autonomie. On ne doit pas présenter le temps d'arrêt comme une punition mais comme un moment de réflexion. Il est important que l'élève et l'enseignant discutent avant la leçon suivante du comportement qui a entraîné le temps d'arrêt.

Niveau primaire

- Limiter le temps d'arrêt à 2 minutes en classe et à 5 minutes dans un autre lieu surveillé.
- Utiliser un compte-minutes.
- Prolonger le temps d'arrêt si l'état de l'élève nécessite une longue pause. Un élève furieux, blessé ou bouleversé peut avoir besoin de s'isoler longtemps sous surveillance.
- Donner, si on le désire, une autre appellation au temps d'arrêt (« pause-réflexion » par exemple).

Niveaux intermédiaire et secondaire

- Prendre les arrangements nécessaires avec l'orthopédaogogue, le bibliothécaire ou un autre membre du personnel pour ménager un endroit tranquille aux élèves en temps d'arrêt.
- Expliquer à l'élève le motif du temps d'arrêt et lui en préciser la durée.
- Après le temps d'arrêt, inviter l'élève à « faire réparation » pour le temps perdu. Profiter de l'occasion pour interagir de manière constructive avec l'élève.

◆ Cesser de tricher aux examens.

Stratégies

- Discuter avec l'élève de ce qui le pousse à tricher (anxiété face à l'échec).
- S'assurer que les besoins d'apprentissage de l'élève sont satisfaits.
- Mettre l'élève devant les faits.
- Établir les sanctions et les appliquer avec cohérence.

◆ Apprendre à réprimer ses comportements impulsifs comme :

- agir sans avoir réfléchi au préalable.

Stratégies

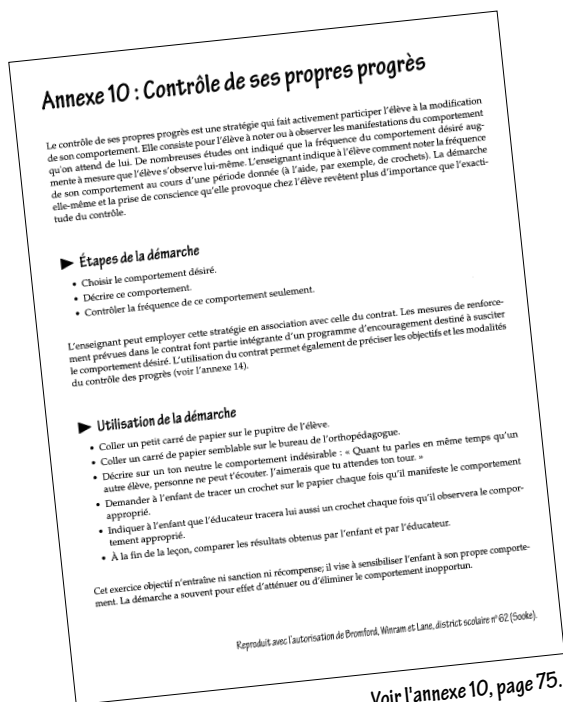
- Aider l'élève à se doter d'une méthode d'autogestion.
- Convenir avec l'élève d'un signal qui lui rappellera de s'arrêter et de réfléchir.
- Créer des situations dans lesquelles l'élève pourra pratiquer l'autogestion. Pour atténuer les réactions de l'élève aux facteurs de stress, par exemple, lui enseigner la stratégie de l'autoverbalisation. Souligner les efforts de l'élève.

◆ Réduire les comportements agressifs comme :

- bousculer les autres pour atteindre la tête d'un rang;
- piquer les autres élèves avec un crayon.

Stratégies

- Expliquer à l'élève les raisons pour lesquelles l'agressivité est intolérable.
- Discuter du problème seul à seul avec l'élève afin d'éviter que l'attention des autres ne renforce le comportement.
- Enseigner à l'élève que toute personne a droit à son espace personnel. Ce concept lui est peut-être étranger.
- Communiquer avec les parents pour trouver la cause de l'agressivité de l'élève.
- Créer des situations où l'élève pourra attirer l'attention de manière constructive et se ménager la position qu'il recherche au sein du groupe.
- Appliquer les sanctions fermement et calmement.



Voir l'annexe 10, page 75.

- ◆ **Abandonner son attitude défensive et notamment accepter la critique constructive sans se vexer ou se replier sur soi-même.**

Stratégies

- Souligner tout d'abord les qualités du travail ou du comportement de l'élève.
- Discuter avec l'élève sans le condamner, sur le ton de la résolution de problèmes.
- Éviter de réagir avec excès au comportement de l'élève. Lui fournir un moyen rapide de corriger le problème.
- Proposer des choix à l'élève qui manque de sécurité afin qu'il ait l'occasion d'assumer la responsabilité d'actions sans grandes conséquences.

- ◆ **Dans le cas d'un élève replié sur lui-même en particulier, acquérir les habiletés nécessaires pour interagir avec ses pairs et avec les adultes.**

Stratégies

- Donner l'exemple d'interactions amicales, calmes et chaleureuses avec les élèves et les enseignants.
- Fournir à l'élève replié sur lui-même des occasions de participer à de brèves activités de groupe.
- Inciter l'élève, sans le forcer, à participer aux activités de groupe.
- Considérer la possibilité de donner un mentor à l'élève (un enseignant ou un élève plus âgé).

- ◆ **Surmonter les difficultés liées :**

- au manque d'attention;
- au manque de concentration pendant les activités orales ou les travaux de groupe.

Stratégies

- Placer l'élève à l'écart des éléments de distraction.
- Placer l'élève à proximité de camarades dont il pourra suivre l'exemple.
- Convenir de signaux qui rappelleront à l'élève de se concentrer sur l'activité.
- Enseigner à l'élève à mesurer lui-même son degré d'attention.

Besoin de reconnaissance

Diriger et aider, telles sont les actions qui développent l'estime de soi chez les élèves. Pour éliminer les comportements qui visent à attirer l'attention sur soi ou à s'arroger du pouvoir, l'enseignant peut fournir aux élèves de occasions de manifester leur compétence, d'enseigner une habileté à un pair, d'aider un camarade plus jeune ou moins avancé et de capter l'attention du groupe pour un geste constructif. L'enseignant peut ainsi proposer à l'élève :

- d'aider les entraîneurs des équipes sportives et de s'occuper du matériel;
- de fournir un soutien technique aux utilisateurs de l'ordinateur;
- de faire la lecture à ses camarades ou d'enseigner à ses pairs;
- de faire état de son savoir-faire ou de ses connaissances (en matière de camping, de mécanique ou de navigation par exemple);
- de participer à des activités de création en musique, en art dramatique et en beaux-arts;
- d'offrir ses services à titre de bénévole dans l'école ou dans la collectivité.

- Individualiser les interventions. Permettre par exemple à un groupe en difficulté de travailler en un lieu où il sera à l'abri des stimuli excessifs.
- Fournir une rétroaction immédiate à l'élève.
- Diviser les leçons en courtes périodes et fournir le plan ou l'objectif de chacune à l'élève.
- Jumeler l'élève avec un camarade.
- Enseigner à l'élève une stratégie telle LISAN qui l'aidera à écouter et à participer pleinement aux activités. Donner à l'élève des occasions de s'exercer à utiliser la stratégie.

◆ **Terminer ses travaux.**

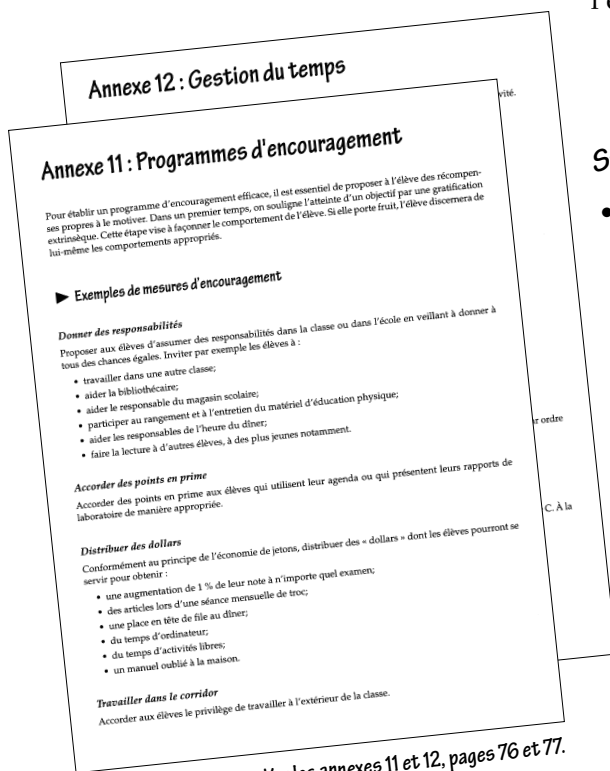
Stratégies

- S'assurer que l'élève comprend les exigences liées au travail à effectuer.
- Morceler les travaux de longue haleine et rattacher une date de remise précise à chaque étape. Fournir une rétroaction chaque fois que l'élève franchit une des étapes.
- Enseigner à l'élève à utiliser un agenda et travailler conjointement avec lui à l'utilisation de celui-ci.
- Mesurer fréquemment les progrès accomplis en collaboration avec les autres intervenants en éducation qui s'occupent de l'élève.
- Tenir les parents informés des exigences liées aux travaux et des moyens d'aider leur enfant.
- Afficher en classe un calendrier de remise des travaux.

◆ **Apprendre à gérer son matériel scolaire.**

Stratégies

- Enseigner les habiletés liées à la gestion du matériel scolaire.
- Inciter l'élève à réunir toutes ses notes de cours dans une même reliure.
- Conseiller à l'élève d'acheter un étui à crayons muni de trois trous (pour l'insérer dans la reliure) dans lequel il pourra ranger tous ses crayons.



- Encourager l'élève à coller sur la porte de son casier une liste des fournitures dont il a besoin dans chaque cours.
- Considérer la possibilité de fournir deux manuels à l'élève (un pour l'école et l'autre pour la maison).
- Enseigner des stratégies de gestion du temps.

◆ **Apprendre à travailler de manière autonome.**

Stratégies

- Établir le calendrier des travaux à remettre.
- Donner les tâches impopulaires en alternance avec les tâches populaires.
- Signer des contrats avec les élèves.
- Fournir des modèles afin que les élèves se fassent une idée précise d'un travail achevé.
- Tirer parti des moments les plus productifs de la leçon ou de la journée.
- Expliquer toutes les étapes de la tâche.
- Aider l'élève à pratiquer l'autoverbalisation pour se mettre au travail. Par exemple : « Je dois ____ . »
- Morceler la tâche et féliciter l'élève chaque fois qu'il termine une étape.
- Donner à l'élève des occasions de goûter au succès et d'améliorer son estime de soi.

Annexe 13 : Contrats

Le contrat entre un enseignant et un élève est une technique destinée à améliorer le comportement de l'élève. On peut l'utiliser à l'élémentaire comme au secondaire, en apportant à la formulation du document les modifications qui s'imposent. L'élève doit participer à l'établissement des objectifs et des conséquences des conduites, car son engagement est essentiel au succès de la démarche et à l'acquisition du sens des responsabilités.

Contrat

Elève : Tim Reynolds Date : du 6 au 10 octobre

Objectif de cette semaine :
J'apporterai mon matériel en classe de mathématiques.

1. Mon livre de mathématiques
2. Mon crayon et ma gomme à effacer
3. Ma calculatrice
4. Ma reliure et mes feuilles de papier

Chaque jour où je remplirai mon contrat, j'obtiendrai un point en prime pour mon travail.
Si j'ai accumulé cinq points en prime à la fin de la semaine, Mme Lewis appellera mon père pour l'informer de mes progrès.
Ce contrat sera renoué le vendredi 10 octobre.

Elève : _____ Enseignante : _____

Lundi ✓	Mardi ✓	Mercredi	Jeudi	Vendredi
-------------------	-------------------	-----------------	--------------	-----------------

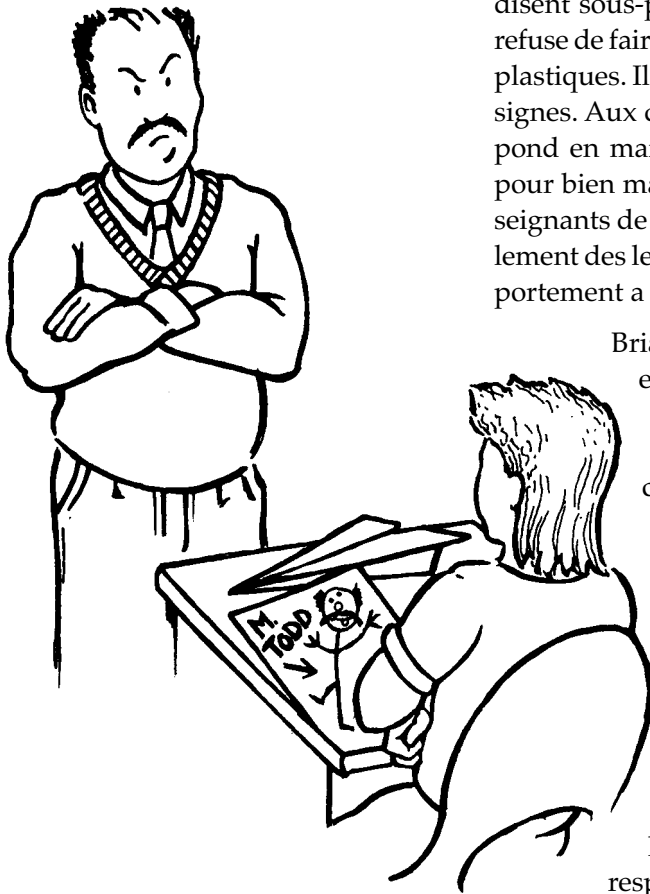
On peut aussi utiliser des contrats pour individualiser l'enseignement. L'apprentissage par contrat constitue une technique particulièrement utile car elle permet à l'élève d'organiser son travail et de l'accomplir de manière autonome. Elle a aussi l'avantage d'amener l'enseignant et l'élève à formuler conjointement les objectifs. Enfin, la technique du contrat incite l'élève à participer activement à son apprentissage et à la formulation des critères d'évaluation.

Voir l'annexe 13, page 78.

Études de cas

▷ Étude de cas 5 — Brian Levesque

Brian a 12 ans et il est en 7^e année. Ses enseignants de 6^e et de 7^e le disent sous-performant et rebelle. Il ne termine pas ses travaux, refuse de faire ses devoirs et ne s'applique que dans les cours d'arts plastiques. Il se laisse facilement distraire et n'observe pas les consignes. Aux directives ou aux réprimandes des enseignants, il répond en marmonnant ou en se croisant les bras sur la poitrine pour bien manifester son désaccord. De plus, il livre avec les enseignants de vigoureuses joutes verbales qui perturbent le déroulement des leçons. Il possède des qualités de leader, mais son comportement a parfois une influence néfaste sur ses camarades.



Brian a fait l'objet d'une observation du comportement et de tests psychopédagogiques. La responsable du counselling a en outre tenu des entrevues avec Brian et sa famille. Les tests cognitifs ont montré que les capacités de Brian se situent dans la moyenne. Les tests de rendement officiels, par ailleurs, ont indiqué que Brian se classait légèrement au-dessous de son niveau en langue et en mathématiques, qu'il ne savait pas organiser son travail et qu'il était sensible aux éléments de distraction visuels et auditifs. Les résultats des tests n'ont pas permis de conclure à une difficulté d'apprentissage au sens propre. Les observations de son comportement ont révélé un refus constant du travail dans toutes les matières sauf

les arts plastiques. À la suite des entrevues avec la responsable du counselling, il est apparu que Brian entretient une attitude négative face à l'école en général et qu'il se sert de ses luttes de pouvoir pour dominer les autres et éviter des tâches qu'il juge inutiles et ennuyeuses. Brian a le même comportement à la maison. Il réagit aux pressions de ses enseignants et de ses parents par l'autoverbalisation négative.

L'orthopédagogue rencontre Brian pour discuter de ses besoins et établir des mesures de soutien de concert avec lui.

Les intervenants de l'école et les parents de Brian se réunissent pour prendre connaissance des résultats de l'évaluation. À l'occasion de cette rencontre, ils élaborent le PAP qui figure à la page suivante.

Plan d'apprentissage personnalisé — Brian Levesque

École élémentaire Rock Hill

Nom de l'élève : Brian Levesque

Date de naissance : 25 juillet 1983

Classe : 7^e année

Date du PAP : 23 novembre 1995

Auteurs du PAP : Theresa Villeneuve, enseignante de 7^e année,
et Jack Evens, orthopédagogue

Renseignements généraux (évaluation, rendement, etc.)

Les résultats d'évaluation montrent que les aptitudes scolaires de Brian sont conformes ou légèrement inférieures à celles de sa classe. De même, les tests cognitifs révèlent que ses capacités se situent dans la moyenne. Son rendement est inférieur à celui qui est attendu pour sa classe; il est cependant difficile à évaluer parce que Brian refuse de faire ses travaux ou ne les termine pas.

La rébellion ou la provocation que Brian manifeste fréquemment nuisent à son progrès scolaire, à ses apprentissages et à ceux de ses camarades.

Forces

- Talents artistiques
- Capacités moyennes
- Leadership
- Rapports intenses avec ses pairs

Besoins

- Apprendre à se concentrer et à terminer ses travaux.
- Réagir de manière appropriée aux directives des enseignants.
- Favoriser l'émergence d'une motivation intrinsèque.
- Apprendre l'autoverbalisation positive.

Objectifs pour l'année (par trimestre)

Novembre 1995 à mars 1996

Brian terminera 50 % de ses travaux (80 % en juin.)

Pour augmenter sa motivation, Brian pourra choisir la forme des principaux travaux.

- Brian dérangera moins ses camarades.
- Brian améliorera la présentation de ses travaux écrits, conformément à des critères qui seront formulés à son intention.
- Brian cultivera ses talents artistiques en les mettant à profit dans les autres matières.

Mesures d'adaptation, ressources et évaluation

- Réduire les stimulations visuelles et auditives en plaçant Brian à des endroits tranquilles de la classe.
- Raccourcir les travaux et insister sur leur achèvement plutôt que sur leur volume.
- Permettre à Brian de présenter ses travaux sous des formes propices à l'épanouissement de ses talents artistiques (affiches, bandes dessinées, tableaux, murales, etc.).
- Proposer à Brian de travailler à l'ordinateur; lui demander de planifier son emploi du temps et l'inciter à se reporter à son programme.
- Établir les sanctions à imposer si Brian se montre rebelle ou turbulent.
- Planifier des rencontres hebdomadaires avec la responsable du counselling de l'école.
- Mettre un cubicule et un baladeur à la disposition de Brian pour l'aider à se concentrer au besoin.

Brian tiendra un registre personnel de ses progrès et recevra un renforcement de la part de l'enseignant d'arts plastiques chaque fois qu'il terminera un travail.

Brian notera de lui-même dans un agenda électronique les dates de remise des travaux en utilisant les ordinateurs de la classe d'orthopédagogie.

Brian travaillera à l'écart du groupe jusqu'à ce qu'il ait terminé ses travaux et il notera ses comportements indésirables dans son journal de bord.

Brian travaillera avec la responsable du counselling de l'école pour apprendre des stratégies d'autoverbalisation positive.

Brian utilisera des stratégies de gestion de la colère pour composer avec les frustrations qu'il éprouvera en classe, dans le corridor et dans la cour d'école.

Bilan trimestriel, plans de transition et objectifs pour l'année prochaine

Après l'émission du bulletin, en mars, l'équipe scolaire se réunira pour discuter des progrès de Brian et planifier son entrée au secondaire. Au cours du dernier trimestre, ils porteront une attention particulière aux comportements propres à faciliter la transition.

Date de la réunion de révision : 10 mars 1996

Équipe d'élaboration du PAP : Sarah Spell, directrice; Theresa Villeneuve, enseignante de 7^e année; Jack Evens, orthopédagogue; Jake et Rachel Levesque; Susan Cook, responsable du counselling.



Notes

Annexes

Annexe 1 : Mots clés

La technique des mots clés consiste à s'appuyer sur les mots qui revêtent le plus de signification pour les enfants en vue de favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'enseignant peut utiliser cette méthode auprès des individus ou des groupes dont il cherche à enrichir le vocabulaire visuel. La technique permet aux élèves de se constituer une banque de mots et d'acquiescer de l'assurance en lecture.

► Démarche

1. Tous les jours, l'enseignant demande aux enfants de citer un de leurs « mots préférés ». L'enseignant peut préciser une catégorie : les sports, les émissions de télévision, les aliments, les couleurs, etc. L'enseignant peut aussi demander aux élèves de donner le « mot champion » d'une catégorie, le mot le plus effrayant ou le plus dégoûtant par exemple. Les mots qui possèdent une connotation affective sont les plus faciles à mémoriser.
2. L'enseignant inscrit le mot sur un grand carton en se plaçant de manière que l'élève puisse le voir écrire. Si l'élève est capable de reconnaître les lettres, il les nomme à mesure que l'enseignant les écrit. Dans le cas contraire, l'enseignant nomme les lettres et demande à l'élève de les répéter.
3. L'élève prononce les lettres en repassant sur leur tracé du bout du doigt ou avec une craie. Il lit ensuite le mot à l'enseignant.
4. L'enseignant demande à l'élève d'accomplir indépendamment un travail avec le mot. Idéalement, l'enseignant aura prévu une liste de tâches au préalable. Il peut par exemple proposer à l'élève de faire un dessin, de former le mot avec des lettres magnétiques ou de composer une phrase avec le mot. L'élève peut faire le travail au verso du carton.
5. L'élève révise les mots clés tous les jours. L'enseignant doit éliminer de la liste de mots clés ceux que l'élève ne reconnaît pas instantanément, car ces mots ne possèdent pas la résonance affective nécessaire à la mémorisation.
6. L'enseignant laisse les cartons à portée de la main afin que les élèves puissent les réviser à leur gré. Il peut par exemple perforer les cartons et les enfiler sur un bout de ficelle. Lorsqu'il aura accumulé un certain nombre de cartons, il pourra les réunir dans une boîte, une reliure ou un album de photos.

Dès lors qu'un élève ou un groupe a accumulé un certain nombre de mots clés, l'enseignant peut se servir de cette banque comme outil pédagogique. Il peut ainsi jumeler les élèves afin qu'ils s'enseignent mutuellement des mots clés ou combinent leurs mots clés dans un récit. Pendant les leçons portant sur des habiletés de lecture comme les consonnes initiales ou les voyelles, l'enseignant peut demander aux élèves de trouver :

- des exemples dans leurs mots clés;
- des mots qui riment avec un ou plusieurs de leurs mots clés;
- des mots qui contiennent les mêmes lettres que leurs mots clés.

L'enseignant peut aussi utiliser la technique des mots clés pour enseigner des mots que les élèves n'ont pas eux-mêmes choisis. Il doit alors commencer par des mots qui ont une résonance affective. Il demandera par exemple aux élèves férus d'arts plastiques s'ils aimeraient apprendre des mots qui désignent des couleurs. De même, il proposera aux sportifs d'apprendre à lire des mots tirés du vocabulaire du sport.

À mesure que les élèves gagnent en assurance, l'enseignant peut leur présenter de temps à autre des mots courants mais dépourvus de charge affective, tels les mots de la liste Dolch ou d'autres listes de mots usuels. Il peut ainsi utiliser la technique des mots clés pour enseigner des mots que les enfants rencontreront au fil de leurs lectures.

Annexe 2 : Reconnaissance globale des mots

La reconnaissance globale est le mécanisme qui consiste à lire des mots sans les déchiffrer ni s'appuyer sur le contexte. Plus l'élève reconnaît de mots, moins sa lecture est fastidieuse, car il se concentre sur le message et non plus sur le décodage. Les bons lecteurs sont capables de reconnaître globalement la plupart des mots et ne déchiffrent que les mots rares ou inconnus.

Pour favoriser la reconnaissance globale chez un lecteur débutant, l'enseignant peut utiliser la méthode des mots clés (voir l'annexe 1). Il peut aussi recourir aux techniques suivantes :

1. Étiqueter tous les objets qui se trouvent dans la classe et se reporter aux étiquettes pendant les leçons de lecture et d'écriture.
2. Demander aux élèves de citer des mots reliés aux unités thématiques et de les employer pendant les leçons de lecture et d'écriture.
3. Enseigner les familles de mots (voir à la page 27). Une fois que les élèves reconnaissent l'un des mots d'une famille, ils peuvent lire les autres sans difficulté (« bouche », « douche » et « couche » par exemple).
4. Demander à un camarade ou à un enfant plus âgé d'écrire une phrase ou un récit dicté par l'élève. Inviter ensuite l'élève à relire le texte.
5. Associer les activités journalières à des mots fréquents comme « jour », « mois », « matière » et « thème » afin que les élèves en viennent à reconnaître ces mots globalement.
6. Pour attirer l'attention des élèves sur un élément d'un texte, l'isoler en l'entourant avec les mains ou un cadre en carton.
 - Choisir un passage ou une comptine que les élèves connaissent bien.
 - Écrire le passage sur une grande feuille de papier ou au tableau.
 - Lire le passage entier à haute voix en désignant les mots à l'aide d'une baguette.
 - Isoler une ligne et demander aux élèves de la relire.

Annexe 3 : Plan de récit

		Événement 1	Événement 2	Événement 3
Situation initiale	Qui			
	Quand			
	Pourquoi			
Problème				
Sentiments				
Plan				
Faits				
Fin (événement 3 seulement)				

Annexe 4 : Aide-mémoire pour la rédaction d'un texte

SCIPEF

Fais un crochet dans la case si tu as vérifié l'élément correspondant.

- ▷ **S**tructure des phrases
- ▷ **C**hoix des mots
- ▷ **I**ntérêt
- ▷ **P**ensées
- ▷ **E**nchaînement
- ▷ **F**in

RAMÉS

Comment améliorer tes textes :

- ▷ **R**éunir
- ▷ **A**jouter
- ▷ **M**odifier
- ▷ **É**liminer
- ▷ **S**ubstituer

Auteur : _____

Correcteur : _____

Date : _____

Annexe 5 : Échelle d'évaluation en rédaction

Élève : _____

École : _____

Enseignant : _____

Classe : _____

Date (début et suivi) : _____

Cote globale (de 1 à 10) : _____

SCIPEF

Corrige ton brouillon à l'aide de la méthode SCIPEF.

Évalue ton aptitude à rédiger à l'aide de l'échelle suivante.

Encerle le chiffre qui correspond à la qualité de ton travail.

		Au secours!	Pas mal	Formidable
▷	S tructure des phrases			
	1. J'ai varié la longueur et la structure de mes phrases.	1 2 3 4	5 6 7	8 9 10
	2. J'ai varié l'ordre des mots et des phrases.	1 2 3 4	5 6 7	8 9 10
▷	C hoix des mots			
	3. J'ai employé des mots variés, intéressants et précis.	1 2 3 4	5 6 7	8 9 10
▷	I ntérêt			
	4. Le début « accroche » le lecteur. (Le début est intéressant et donne au lecteur le goût de poursuivre.)	1 2 3 4	5 6 7	8 9 10
	5. Au début de mon texte, je situe le lecteur ou je donne les idées principales.	1 2 3 4	5 6 7	8 9 10
▷	P ensées			
	6. J'exprime mes pensées de façon claire et complète.	1 2 3 4	5 6 7	8 9 10
	7. Mes idées sont intéressantes pour le lecteur.	1 2 3 4	5 6 7	8 9 10
▷	E nchaînement			
	8. Mes phrases suivent un ordre logique et s'enchaînent bien.	1 2 3 4	5 6 7	8 9 10
	9. Toutes mes phrases parlent du sujet que j'ai choisi.	1 2 3 4	5 6 7	8 9 10
▷	F in			
	10. À la fin de mon texte, j'ai relié mes idées ou résumé mes pensées.	1 2 3 4	5 6 7	8 9 10

Reproduit avec l'autorisation de Bromford, Winram et Lane, district scolaire n° 62 (Sooke).

Annexe 6 : Détection des erreurs

► Majuscules

1. Le premier mot de chaque phrase commence-t-il par une majuscule?
2. Tous les noms propres commencent-ils par une majuscule?
3. Ai-je demandé de l'aide en cas de difficulté?

► Apparence

1. Mon écriture est-elle lisible?
2. Ma feuille est-elle propre (sans taches ni plis ni déchirures)?
3. Ai-je fait des retraits? Les marges sont-elles droites?
4. Ai-je fait des phrases complètes?
5. Ai-je demandé de l'aide en cas de difficulté?

► Ponctuation

1. Ai-je utilisé le signe de ponctuation approprié à la fin de chaque phrase?
2. Ai-je placé des virgules aux endroits voulus (entre les mots d'une énumération par exemple)?
3. Ai-je demandé de l'aide en cas de difficulté?

► Orthographe

1. Les mots semblent-ils bien orthographiés?
2. Ai-je prononcé les mots à haute voix?
3. Ai-je consulté le dictionnaire?
4. Ai-je demandé de l'aide en cas de difficulté?

Annexe 7 : Stratégie de correction MAPO

▷ **M**ajuscules

Les premiers mots des phrases et les noms propres commencent-ils par une majuscule?

▷ **A**pparence générale

Mon travail est-il propre et présenté de manière attrayante?

▷ **P**onctuation

Ai-je respecté toutes les règles de la ponctuation?

▷ **O**rthographe

Ai-je relu mon texte pour m'assurer que tous les mots sont bien orthographiés?

Les élèves peuvent utiliser la stratégie MAPO pour corriger les brouillons de leurs camarades. L'auteur, son correcteur et, enfin, l'enseignant apposent leurs initiales dans la grille suivante.

Correction de mon texte

	M	A	P	O
Moi				
Correcteur				
Enseignant				

Annexe 8 : Méthode SQLR²

La méthode SQLR² facilite l'étude des manuels et des notes de cours.

▷ **S**urvoler

Survole le texte pour en avoir un aperçu. Lis le titre, les sous-titres, les mots en caractères gras, etc.

▷ **Q**uestionner

Formule des questions qui sont reliées au sujet et auxquelles le texte semble répondre.

▷ **L**ire

Lis le texte pour trouver des réponses à tes questions.

▷ **R**éciter

Cache le texte ou les notes de cours et récite les réponses aux questions, à haute voix si possible. Tu peux aussi écrire les réponses sous forme abrégée. Plus tu utilises de parties de ton cerveau, mieux tu apprends!

▷ **R**éviser

Une fois que tu auras franchi toutes les étapes précédentes, pose-toi les questions de nouveau pour voir si tu te souviens encore des réponses.

Annexe 9 : Notes en deux colonnes

Les élèves peuvent utiliser cette méthode de prise de notes pendant les cours magistraux, les discussions, les séances de lecture et les projections de vidéos.

<i>Sciences humaines 10</i>	
<i>16 novembre 1995</i>	
Notes sur Winston Churchill	
Idées principales	Détails
Enfance choyée	Né en 1874 Parents riches Fréquente les meilleures écoles Grandit pendant l'âge d'or de l'Empire britannique
Lutte contre le fascisme	S'oppose à l'apaisement (voir p. 139) dans les années 1930 Dirige le mouvement d'opposition à Hitler Premier ministre de la Grande-Bretagne de 1940 à 1945 (pendant la Deuxième Guerre mondiale)
Défauts (un héros imparfait)	Certains le disaient entêté Gérait mal ses finances personnelles Buvait beaucoup
Qualités	Intelligent et spirituel Brillant orateur — « So much owed by so many to so few. »

Annexe 10 : Contrôle de ses propres progrès

Le contrôle de ses propres progrès est une stratégie qui fait activement participer l'élève à la modification de son comportement. Elle consiste pour l'élève à noter ou à observer les manifestations du comportement qu'on attend de lui. De nombreuses études ont indiqué que la fréquence du comportement désiré augmente à mesure que l'élève s'observe lui-même. L'enseignant indique à l'élève comment noter la fréquence de son comportement au cours d'une période donnée (à l'aide, par exemple, de crochets). La démarche elle-même et la prise de conscience qu'elle provoque chez l'élève revêtent plus d'importance que l'exactitude du contrôle.

► Étapes de la démarche

- Choisir le comportement désiré.
- Décrire ce comportement.
- Contrôler la fréquence de ce comportement seulement.

L'enseignant peut employer cette stratégie en association avec celle du contrat. Les mesures de renforcement prévues dans le contrat font partie intégrante d'un programme d'encouragement destiné à susciter le comportement désiré. L'utilisation du contrat permet également de préciser les objectifs et les modalités du contrôle des progrès (voir l'annexe 14).

► Utilisation de la démarche

- Coller un petit carré de papier sur le pupitre de l'élève.
- Coller un carré de papier semblable sur le bureau de l'orthopédagogue.
- Décrire sur un ton neutre le comportement indésirable : « Quant tu parles en même temps qu'un autre élève, personne ne peut t'écouter. J'aimerais que tu attendes ton tour. »
- Demander à l'enfant de tracer un crochet sur le papier chaque fois qu'il manifeste le comportement approprié.
- Indiquer à l'enfant que l'éducateur tracera lui aussi un crochet chaque fois qu'il observera le comportement approprié.
- À la fin de la leçon, comparer les résultats obtenus par l'enfant et par l'éducateur.

Cet exercice objectif n'entraîne ni sanction ni récompense; il vise à sensibiliser l'enfant à son propre comportement. La démarche a souvent pour effet d'atténuer ou d'éliminer le comportement inopportun.

Reproduit avec l'autorisation de Bromford, Winram et Lane, district scolaire n° 62 (Sooke).

Annexe 11 : Programmes d'encouragement

Pour établir un programme d'encouragement efficace, il est essentiel de proposer à l'élève des récompenses propres à le motiver. Dans un premier temps, on souligne l'atteinte d'un objectif par une gratification extrinsèque. Cette étape vise à façonner le comportement de l'élève. Si elle porte fruit, l'élève discernera de lui-même les comportements appropriés.

► Exemples de mesures d'encouragement

Donner des responsabilités

Proposer aux élèves d'assumer des responsabilités dans la classe ou dans l'école en veillant à donner à tous des chances égales. Inviter par exemple les élèves à :

- travailler dans une autre classe;
- aider la bibliothécaire;
- aider le responsable du magasin scolaire;
- participer au rangement et à l'entretien du matériel d'éducation physique;
- aider les responsables de l'heure du dîner;
- faire la lecture à d'autres élèves, à des plus jeunes notamment.

Accorder des points en prime

Accorder des points en prime aux élèves qui utilisent leur agenda ou qui présentent leurs rapports de laboratoire de manière appropriée.

Distribuer des dollars

Conformément au principe de l'économie de jetons, distribuer des « dollars » dont les élèves pourront se servir pour obtenir :

- une augmentation de 1 % de leur note à n'importe quel examen;
- des articles lors d'une séance mensuelle de troc;
- une place en tête de file au dîner;
- du temps d'ordinateur;
- du temps d'activités libres;
- un manuel oublié à la maison.

Travailler dans le corridor

Accorder aux élèves le privilège de travailler à l'extérieur de la classe.

Annexe 12 : Gestion du temps

L'enseignement de la gestion du temps aide les élèves à augmenter leur efficacité et leur productivité.

► Quelques stratégies

Demander aux élèves de noter leur emploi du temps pendant une période de 24 heures.

- Les élèves indiquent le temps qu'ils consacrent aux diverses activités :
 - repos
 - loisirs (télévision, jeux, etc.)
 - école
 - travaux scolaires
 - responsabilités familiales
- Les élèves évaluent leur emploi sur une échelle de 1 (improductif) à 4 (très productif).
- Les élèves trouvent des moyens d'améliorer leur emploi du temps.

Demander aux élèves de noter leur emploi du temps pendant une semaine.

- Les élèves indiquent le temps qu'ils consacrent aux différentes activités.
- Les élèves cherchent à quoi ils ont employé les heures qui restent sur un total hebdomadaire de 168.
- Les élèves établissent l'horaire d'une semaine puis recommencent leur observation.

Demander aux élèves de dresser une liste de « Choses à faire » afin qu'ils classent leurs activités par ordre de priorité.

- Les élèves inscrivent :
 - un A à côté des activités qu'ils doivent faire pour le lendemain;
 - un B à côté des activités qu'ils souhaiteraient faire pour le lendemain;
 - un C à côté des activités qui peuvent attendre.
- Les élèves répartissent ensuite les activités de la catégorie B dans la catégorie A ou la catégorie C. À la fin de la semaine, ils notent le nombre d'activités de la catégorie A qu'ils ont accomplies.

Annexe 13 : Contrats

Le contrat entre un enseignant et un élève est une technique destinée à améliorer le comportement de l'élève. On peut l'utiliser à l'élémentaire comme au secondaire, en apportant à la formulation du document les modifications qui s'imposent. L'élève doit participer à l'établissement des objectifs et des conséquences de ses conduites, car son engagement est essentiel au succès de la démarche et à l'acquisition du sens des responsabilités.

<h2>Contrat</h2>				
Élève : <u>Tim Reynolds</u>		Date : <u>du 6 au 10 octobre</u>		
Objectif de cette semaine :				
J'apporterai mon matériel en classe de mathématiques.				
1. Mon livre de mathématiques				
2. Mon crayon et ma gomme à effacer				
3. Ma calculatrice				
4. Ma reliure et mes feuilles de papier				
Chaque jour où je remplirai mon contrat, j'obtiendrai un point en prime pour mon travail.				
Si j'ai accumulé cinq points en prime à la fin de la semaine, Mme Lewis appellera mon père pour l'informer de mes progrès.				
Ce contrat sera renégocié le vendredi 10 octobre.				
Élève : _____		Enseignante : _____		
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
✓	✓			

On peut aussi utiliser des contrats pour individualiser l'enseignement. L'apprentissage par contrat constitue une technique particulièrement utile car elle permet à l'élève d'organiser son travail et de l'accomplir de manière autonome. Elle a aussi l'avantage d'amener l'enseignant et l'élève à formuler conjointement les objectifs. Enfin, la technique du contrat incite l'élève à participer activement à son apprentissage et à la formulation des critères d'évaluation.

Annexe 14 : Planification des transitions

Tout au long de leurs études, les élèves vivent d'importantes transitions, dont les principales sont l'entrée à l'école, l'entrée au secondaire puis l'entrée au collège ou dans le monde du travail. Certains élève

des des districts relativement au transfert des dossiers entraînent des délais. Un élève peut faire son entrée dans une école avant même que le plan de transition n'ait été établi. Il peut être complexe de

maintenir et d'uniformiser les mesures de soutien. Faute d'une préparation suffisante, enfin, l'élève peut être dérouté par toutes les nouveautés qui bouleversent son quotidien. On peut heureusement éviter tous ces écueils grâce à la planification et à la collaboration.

Pour une transition facile

Pour établir un plan de transition efficace, il faut notamment prévoir :

- une réunion des intervenants de l'école ou des membres de l'équipe de planification;
- l'implication de l'élève et de ses parents;
- une mise à jour du plan d'apprentissage personnalisé (PAP) et une vérification des mesures de soutien instituées pour faciliter la transition;
- une révision du plan d'apprentissage de l'élève (PAÉ) ou du plan à long terme;
- une description précise des rôles et des responsabilités;
- une observation de l'élève dans son milieu actuel;
- une visite à l'établissement que l'élève fréquentera.

► Entrée à l'école

La plupart du temps, les difficultés d'apprentissage ou de comportement d'un élève ne sont pas détectées avant son entrée dans le système scolaire. Elles apparaissent habituellement au moment où l'élève doit rencontrer les exigences du milieu scolaire.

Les exigences de programme, d'école et de district scolaire. La réussite d'une transition repose sur une planification rigoureuse et sur la collaboration de plusieurs personnes, y compris les enseignants.

Une transition suppose presque toujours un changement :

- de lieu;
- d'exigences;
- de mesures de soutien;
- de groupe de pairs;
- d'intervenants en éducation;
- d'administration scolaire;
- de mode de vie.

Les enseignants qui planifient des transitions doivent se préparer à rencontrer quelques difficultés. Il peut arriver en effet que les politiques et les métho-

des des districts relativement au transfert des dossiers entraînent des délais. Un élève peut faire son entrée dans une école avant même que le plan de transition n'ait été établi. Il peut être complexe de maintenir et d'uniformiser les mesures de soutien. Faute d'une préparation suffisante, enfin, l'élève peut être dérouté par toutes les nouveautés qui bouleversent son quotidien. On peut heureusement éviter tous ces écueils grâce à la planification et à la collaboration.

Il arrive cependant que les parents confient aux intervenants en éducation les préoccupations que leur cause le comportement ou le développement cognitif de leur enfant, surtout si celui-ci a déjà connu un milieu d'apprentissage structuré comme l'école du dimanche, la maternelle et le sport organisé. Les renseignements fournis par les parents peuvent inciter l'enseignant à observer attentivement l'enfant et à intervenir au besoin pour lui faciliter la transition. Dans leurs discussions avec les parents, les enseignants doivent aborder avec tact la question des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Les parents, en effet, peuvent ignorer que leur enfant progresse ou agit différemment des autres.

La planification des transitions importantes ne s'improvise pas. Elle devrait idéalement s'échelonner sur une période d'au moins deux ans.

► *Changement de classe ou de programme*

Pour faciliter le changement de classe ou de programme chez un élève ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, il est souhaitable que ses intervenants en éducation se réunissent pour discuter de son PAP ainsi que pour vérifier la compatibilité des programmes, la disponibilité du matériel et la mise en place des mesures de soutien nécessaires. Il est important aussi que les intervenants en éducation prennent connaissance des forces, des besoins et des centres d'intérêt de l'élève. Ils peuvent indiquer aux futurs intervenants en éducation de l'élève les modifications et les adaptations du programme qui ont porté fruit de même que les approches à éviter.

► *Entrée au secondaire*

Avant l'entrée d'un élève au secondaire, les intervenants en éducation doivent veiller à ce que les éléments de son PAP soient compatibles avec le programme du niveau suivant. La planification doit s'amorcer au moins un mois avant la transition, et jusqu'à un an avant si l'élève a besoin de mesures de soutien particulières (comme de l'aide spécialisée ou un ordinateur portatif).

Dans certains cas, le fait de planifier l'entrée au secondaire avec les élèves améliore le rendement. Un élève qui « sait où il s'en va », en effet, est enclin à déployer des efforts pour se rendre à destination.

► *Fin du secondaire*

Les possibilités qui s'offrent aux diplômés du secondaire sont aussi variées pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement que pour les autres. Certains souhaiteront faire des études post-secondaires, tandis que d'autres opteront pour un stage de formation et que d'autres encore entreront directement dans le monde du travail. Quelques-uns présentent des centres d'intérêt ou des besoins particuliers qui dictent une formation prolongée en milieu de travail ainsi que la fourniture d'aides techniques. Un certain nombre d'élèves, enfin, devront se préparer à leur emploi en effectuant des exercices et des activités de simulation.

La planification de la fin des études secondaires doit faire intervenir l'élève et ses parents et s'amorcer trois ans à l'avance ou, au moins, avant que l'élève n'atteigne l'âge de 16 ans. La planification doit porter sur les compétences professionnelles, la vie communautaire, les relations interpersonnelles et sociales et l'autonomie. L'élève doit notamment se donner des objectifs en matière d'habitation, de loisirs, d'emploi, de formation personnelle et sociale et de formation post-secondaire. Les parents, quant à eux, doivent recevoir de l'information à propos des ressources communautaires et des groupes de soutien. Il importe de faire participer à la planification quelques membres de la collectivité que l'élève rencontrera dans sa vie d'adulte (employeur, responsable du counselling du collège communautaire, etc.).

À la fin du secondaire, la planification doit commencer par un examen des objectifs que l'élève doit atteindre avant de quitter l'école ainsi que des services qui devront lui être prodigués avant et après la fin de sa 12^e année. Les intervenants en éducation devront peut-être orienter l'élève et sa famille vers les établissements locaux et régionaux d'enseignement post-secondaire; ils devront de même préparer l'élève et sa famille à travailler avec divers organismes pendant la période de transition.

► *Changement de district scolaire*

Les élèves sont mutés d'un district scolaire à l'autre pour une multitude de raisons. En règle générale, il s'écoule un délai considérable avant que le dossier de l'élève ne parvienne au nouveau district. Le dossier ne peut être expédié sans le consentement préalable des parents. Pour accélérer le processus, les parents ont intérêt à signer l'autorisation dès qu'ils prennent la décision de déménager. Ils ne doivent pas s'attendre que leur enfant soit placé dans une classe dès son arrivée à la nouvelle école. Les intervenants en éducation, en effet, ont besoin d'un peu de temps pour planifier l'intégration de l'enfant, le classer le plus judicieusement possible et prévoir à son intention les services appropriés.

Ressources recommandées

Les ressources ci-contre ont été examinées et recommandées par la Publications, Information, and Resources Management Unit du ministère de l'Éducation.

Behaviour Problems: A System of Management, (1985) par P. Galvin et R. Singleton, Scarborough : Addison-Wesley Publishers Limited. Listes de contrôle visant à faciliter l'intégration des élèves ayant des comportements difficiles.

Children with Exceptionalities: A Canadian Perspective, (1990) par M. Winzer, Scarborough : Prentice Hall Ginn Canada. Définitions, conséquences pour le développement et conseils pratiques pour les enseignants.

Instructional Strategies for Students with Special Needs, (1986) par Dan Bachor et Carol Crealock, Scarborough : Prentice Hall Ginn Canada. Stratégies pour enseigner aux élèves à besoins particuliers intégrés aux classes ordinaires.

100 Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom: A Handbook for Teachers and Parents, (1976) par Jack Canfield et Harold Wells, Scarborough : Prentice Hall Ginn Canada. Activités de classe et de petits groupes pour augmenter l'estime de soi.

The Giving Book, (1988) par Bob Stanish, Weston, Mass. : Moyer Vico Corp. Activités qui favorisent la sollicitude, la valorisation et la coopération.

A Manual on Nonviolence and Children, (1984) par Stephanie Judson, Gabriola Island : New Society Publishers. Activités qui favorisent la résolution de conflits et la création de milieux scolaires positifs.

Positive Discipline, (1981) par Jane Nelson, Mississauga, Ont. : Random House of Canada Ltd. Discipline logique et naturelle basée sur les conséquences selon Alder et Dreikurs.

Spelling Instruction that Makes Sense, (1991) par Jo Phenix et Doreen Scott-Dunne, Markham, Ontario : Pembroke Publishers Ltd.

Teaching Kids to Spell, (1993) par J. Richard Gentry et Jean Wallace Gillet, Portsmouth, N.H. : Heinemann/Reed Publishing.

The Special Education Handbook, (1990) par Phillip Williams, Toronto : Scholarly Book Services. Ouvrage de référence préalable essentiel sur tout le domaine de l'éducation spécialisée.

Autres ressources

- Alley, G.R. et Desshler, D.D. (1979) *Teaching the Learning Disabled Adolescent: Strategies and Methods*. Denver, Colo. : Love Publishing.
- B.C. Ministry of Health/ Attention Disorder Support Association. (1995) *Living with Attention Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Guide for Teachers and Parents*.
- Coloroso, Barbara. (1994) *Kids are Worth It: Giving Your Child the Gift of Inner Discipline*. New York : Avon Books.
- de Bono, Edward. (CoRT Thinking Strategies) *Teaching Materials: Cognitive Research Trust*. Unités 1 à 6 et manuels de l'enseignant. Willowdale, Ontario : Pergamon Press Canada.
- DeBruyn, Robert et Larson, Jack. (1984) *You Can Handle Them All*. Manhattan, Kansas : The Master Teacher Inc.
- Driekurs, R.; Grunwald, B.; et Pepper, F. (1982) *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*. New York : Harper and Row.
- Fender, Gloria. (1990) *Strengthening Study Skills and Brain Power*. Nashville, Tenn. : Incentive Publishing Inc.
- Goldstein, A; Sprafkin, R.; Gershaw, N.; Klein, P. (1980) (Social Skills Program) *Skillstreaming the Adolescent*. Eau Claire, Wisc. : Thinking Publications.
- Goldstein, A; Sprafkin, R.; Gershaw, N.; Klein, P. (1980) (Social Skills Program) *Skillstreaming the School Age Child*. Eau Claire, Wisc. : Thinking Publications.
- Hammill, D.D et Bartel, N.R. (1982) *Teaching Children with Learning and Behaviour Problems*. Boston : Allyn and Bacon.
- Harwell, Joan M. (1989) *Complete Learning Disabilities Handbook: Ready-to-Use Techniques for Teaching Learning Handicapped Students*. West Nyack, N.Y. : The Centre for Applied Research in Education.
- Kohn, Alfie. (1993) *Punish by Reward*. New York : Houghton & Mifflin Co.
- Lerner, Janet. (1988) *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. 5th Edition. Boston : Houghton Mifflin Co.
- Levine, Mel. (1990) *Keeping A Head In School: A Student's Book About Learning Disabilities*. Cambridge, Mass : Educators Publishing Services, Inc.

- Levine, Mel. (1993) *All Kinds of Minds: A Young Student's Book about Learning Abilities and Learning Disorders*. Cambridge, Mass. : Educators Publishing Services, Inc.
- Levine, Mel. (1994) *Educational Care: A System for Understanding and Helping Children with Learning Problems at Home and in School*. Cambridge Mass. : Educator Publishing Services, Inc.
- McCarney, Stephen B. et Wunderlich, Kathy K. (1988) *The Pre-Referral Intervention Manual*. Columbia, Mo. : Hawthorne Educational Services.
- Norris, Doreen et Boucher, Joyce. (1980) *Observing Children Through Their Formative Years*. The Board of Education for the City of Toronto.
- Ohme, Herman. (1986) *Learn How to Learn: Study Skills*. Palo Alto, Ca. : California Education Plan, Inc.
- Ontario Ministry of Education. (1986) *A Handbook for Teachers of Students with Learning Disabilities*.
- Osborn, Patricia. (1995) *Reading Smarter (Grades 7-12)*. West, New York : Center for Applied Research in Education.
- Parks, Sandra et Black, Howard. (1990) *Book II: Organizing Thinking: Graphic Organizers*. Pacific Grove, Calif. : Critical Thinking Press and Software.
- Rief, Sandra F. (1993) *How to Reach and Teach ADD/ADHD Children: Practical Techniques, Strategies, and Interventions for Helping Children with Attention Problems and Hyperactivity*. West Nyack, N.Y. : The Center for Applied Research in Education.
- Reisman, Fredricka K. et Kauffman, Samuel H. (1980) *Teaching Mathematic to Children with Special Needs*. Toronto : Charles Merrill Publishing Co.
- Rockwell, Sylvia. (1995) *Back Off, Cool Down, Try Again: Teaching Students How to Control Aggressive Behaviour*. Reston, Va. : Council for Exceptional Children (ISBN 0-86586-263-X).
- Rockwell, Sylvia. (1993) *Tough to Reach, Tough to Teach: Students with Behaviour Problems*. Reston, Va. : Council for Exceptional Children (ISBN 0-86586-235-4).
- Santa, Carol M. avec Havens, L.; Nelson, M.; Danner, M.; Scalf, L.; et Scalf, J. (1991). *Content Reading Including Study Systems: Reading, Writing and Studying Across the Curriculum*. Dubeque, LA : Kendall/Hunt Publishing Company.

Autres ressources (suite)

- Schmidt, F. et Friedman, A. (1991, 1985) *Creative Conflict Solving for Kids Grades 3-4* et *Creative Conflict Solving for Kids Grades 5-9*. Miami Beach, FL : Grace Contrino Abrams Peace Education Foundation, Inc.
- Schrumpf, F.; Crawford, D.; et Usadel, H. Chu. (1991) *Peer Mediation: Conflict Resolution in Schools*. Champaign, IL : Research Press Company.
- Silver, Larry B., M.D. (1990) *Attention Deficit-Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities*. (S'adresser à la Learning Disabilities Association of British Columbia).
- The Community Board Program. (1992) *Starting a Conflict Managers Program*. San Francisco, CA : The Community Board.
- Veatch, J.; Sawicki, F.; Elliott, G.; Flake, E.; et Blakey, J. (1979). *Key words to reading. 2nd Edition*. Toronto : Charles Merrill Publishing.
- Wood, J. *Reaching the Hard to Teach*. Richmond, Va : Virginia Commonwealth University Press.

Quelles sont vos impressions?

Nous espérons que ce guide aura su vous rassurer et vous renseigner à propos de l'enseignement aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Puisque les lecteurs d'un ouvrage sont souvent les plus aptes à déceler ses forces et ses faiblesses, faites-nous part de vos commentaires. S'il vous reste des questions ou si vous avez des suggestions à nous faire, remplissez cette page et faites-la parvenir à l'adresse indiquée plus bas.

Enseigner aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement : Guide de l'enseignant
est-il un ouvrage :

	Oui	Non	Commentaires :
1. utile?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

2. facile à comprendre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

3. bien structuré?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

4. Complet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Autres commentaires : _____

Retourner à : Coordonnateur de l'éducation spécialisée
Direction de l'éducation spécialisée
Ministère de l'Éducation
Édifices du Parlement
Victoria, Colombie-Britannique, V8V 1X4
Télécopieur : (604) 356-7631

