

Maternelle – 12^e année

Plan d'intervention personnalisé

ÉLABORÉ

POUR

LES ÉLÈVES

AYANT DES

BESOINS SPÉCIAUX

2007

PIP

Alberta
Education

Plan d'intervention personnalisé

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.

Plan d'intervention personnalisé : Maternelle – 12^e année.

Version anglaise : Individualized program planning : ECS to grade 12.

Série : Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

ISBN 978-0-7785-6158-3

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Jeunes en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. 3. Adolescents en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. I. Titre. II. Série.

LC3984.2.A3.A333 2007

371.9

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Pour de plus amples renseignements, communiquez avec :

Alberta Education

Direction de l'éducation française

Édifice 44 Capital Boulevard, 9^e étage

10044, 108^e Rue N.-O.

Edmonton, Alberta T5J 5E6

Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou

composer sans frais en Alberta le 310-0000

Télécopieur : 780-422-1947

Cette publication est destinée au/aux :

Enseignants	✓
Administrateurs	✓
Professionnels de la santé	✓
Conseillers	✓
Élèves	
Parents	
Grand public	



Une version PDF de cette ressource est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse

<www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp>

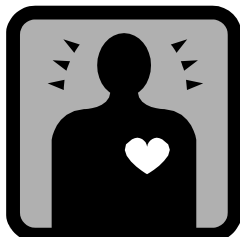


Il est possible d'acheter des versions imprimées de cette ressource en s'adressant au Learning Resources Centre. Commander en ligne à l'adresse <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou téléphoner au 780-427-5775.

Copyright ©2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108^e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tous les efforts ont été déployés pour exprimer les remerciements appropriés aux sources originales. S'il existe des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en aviser Alberta Education afin que les mesures correctives appropriées puissent être prises.

Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.



Introduction

Les élèves sont au cœur du processus d'élaboration du plan d'intervention personnalisé (PIP). Lorsque l'accent est mis sur les besoins individuels, les forces et la participation des élèves, le processus d'élaboration du PIP peut apporter de nombreux avantages à tous les partenaires.

Un processus d'élaboration d'un PIP efficace et centré sur l'élève peut :

- canaliser l'énergie des enseignants et favoriser des plans d'enseignement et d'évaluation bien élaborés;
- augmenter la connaissance des besoins d'apprentissage et des forces de chacun des élèves;
- améliorer la communication entre les enseignants, les parents et les élèves;
- permettre aux élèves d'acquérir les habiletés et les connaissances afin de bien défendre leur cause et de participer à leur propre apprentissage;
- contribuer à créer une vision à long terme utile pour les familles qui doivent effectuer des transitions et planifier l'avenir.

But

Cette ressource constitue une révision de la ressource pédagogique intitulée : *Le Plan d'intervention personnalisé* (Alberta Education, 1998), livre 3 de la série *Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux*. Elle cherche à créer un lien entre le produit, le processus et la vision sous-jacente des PIP.

Les *Normes en matière d'adaptation scolaire (modifié en juin 2004)* définissent les composantes requises d'un plan d'intervention personnalisé (PIP). De nombreuses écoles et autorités scolaires possèdent leurs propres lignes directrices pour mettre en œuvre ces composantes. Certaines autorités scolaires ont également recours à des systèmes de gestion électroniques pour élaborer et suivre les PIP. Alberta Education ne préconise pas de modèle ou de système de gestion en particulier pour établir un processus d'élaboration d'un PIP.

Cette ressource fournit des renseignements supplémentaires sur les composantes requises ainsi que des exemples de stratégies que les enseignants et d'autres éducateurs peuvent employer pour élaborer et mettre en œuvre des PIP axés sur l'élève et couronnés de succès. Elle comporte des chapitres traitant de la participation des parents et des élèves, de la collaboration avec les autres membres de l'équipe d'apprentissage, de l'utilisation des évaluations en classe, de la sélection des installations, de l'établissement de buts significatifs, de la planification pour les transitions et de l'utilisation de la technologie d'aide. Elle traite également des besoins particuliers définissant les processus d'élaboration d'un PIP dans les services à la petite enfance, dans des contextes de l'école secondaire premier cycle et deuxième cycle, et avec des élèves qui sont doués.

Chaque chapitre renferme un certain nombre d'annexes offrant des outils types pour enrichir le processus d'élaboration du PIP. Ces outils doivent être utilisés de façon sélective et peuvent être adaptés pour mieux répondre aux besoins de chacun des élèves. Un bon nombre de ces outils peuvent être utilisés à titre de document de travail dans le cadre du processus d'élaboration et non comme documents officiels qui sont inclus dans le dossier permanent de l'élève.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1 : Travailler le processus d'élaboration du PIP

Processus d'élaboration du PIP axé sur l'élève	1
Création d'une vision commune	1
Stratégies types pour appuyer les PIP axés sur l'élève	2
Renseignements essentiels	5
Données d'évaluation spécialisée	6
Niveau actuel de rendement et de réussite	7
Identification des forces et des besoins	10
Buts et objectifs mesurables	11
Méthodes d'évaluation des progrès liés aux buts du PIP	12
Identification des services coordonnés	13
Renseignements médicaux	13
Adaptations nécessaires en classe	14
Planifier la transition	15
Examen des progrès liés aux buts du PIP	16
Bilan de fin d'année	16
Consentement éclairé des parents	17
Exemples d'étapes pour élaborer un PIP	19
1. Déterminer les forces et les besoins	19
2. Établir l'orientation	19
3. Élaborer un plan	20
4. Mettre en œuvre le plan	21
5. Évaluer et réviser	21
6. Planifier la transition	21
Travailler le processus d'élaboration du PIP	21
Modèle de PIP	23
Annexes	37
1-A Modèle de PIP	38
1-B Liste de vérification des éléments composant un PIP	49
1-C Feuille de planification d'un PIP	52
Bibliographie	57

Chapitre 2 : Encourager la participation des parents

1. Déterminer les forces et les domaines où le besoin se fait sentir	1
2. Établir l'orientation	2
3. Élaborer un plan	3
4. Mettre en œuvre le plan	4
5. Évaluer et réviser	4
6. Planifier la transition	4
Partir du bon pied	5
Exemple de stratégies pour encourager la participation des parents	6
Exemple de stratégies pour que les parents se sentent plus à l'aise lors des réunions	8
Stratégies types pour traiter le conflit et résoudre les différends avec les parents	9
Ressources à l'intention des parents	9
Autres ressources	10
Annexes	11
2-A Exemple de sondage destiné aux parents	12
2-B Exemple de formulaire d'autorisation pour l'évaluation spécialisée	13
2-C Le système de planification MAPS	14
2-D Établissement des buts familiaux	15
Exemple – Établissement des buts familiaux	17
2-E Conseils aux parents pour participer au processus d'élaboration du PIP	19
2-F Réunions axées sur les solutions	22
Outil de planification pour les réunions axées sur les solutions	23
Bibliographie	25

Chapitre 3 : Appuyer la participation de l'élève

Présenter le processus d'élaboration du PIP	2
Exemples de stratégies visant à présenter le processus d'élaboration du PIP	2
Encourager la participation au processus d'élaboration du PIP	3
1. Déterminer les forces et les domaines où le besoin se fait sentir	3
2. Établir l'orientation	4
3. Élaborer un plan	4
4. Mettre en œuvre le plan	6

5. Évaluer et réviser	6
6. Prévoir la transition	7
Autonomie sociale	7
Exemples de stratégies visant à faire participer les élèves aux réunions relatives au PIP	8
Exemples de stratégies visant à développer les habiletés d'autonomie sociale	10
Annexes	13
3-A S-V-A+	14
3-B Renseignements essentiels reliés au PIP	15
3-C Faire l'inventaire de tes forces	16
3-D Ton inventaire de défis d'apprentissage	17
3-E Connaître mes forces et mes défis	19
3-F Liste de contrôle de l'autonomie sociale pour l'école élémentaire et l'école secondaire premier cycle	20
3-G Organisateur d'établissement des buts	21
3-H Modèle de rédaction de rapports relatifs au PIP	22
3-I Stratégie PARLE	23
3-J Guide de l'élève pour les réunions relatives au PIP	24
3-K Demande ce dont tu as besoin	25
3-L Demander un billet d'aide	26
3-M Démarche de résolution de problèmes	27
3-N Conseils aux parents pour aider leurs enfants à développer des habiletés d'autonomie sociale	28
Bibliographie	29
Chapitre 4 : Créer un réseau de soutien	
Appuyer l'équipe d'apprentissage	1
La direction d'école	1
Les titulaires de classe	2
Les aides-élèves	2
D'autres membres du personnel de l'école	3
Les parents	3
Des spécialistes	4
Les services de santé	4
Des membres de la communauté	4
Favoriser la collaboration	4
Exemples de stratégies visant à favoriser la collaboration	5
Exemples de stratégies visant à faciliter des réunions efficaces relatives au PIP	6
Exemples de stratégies visant à sauvegarder un processus de collaboration dans les réunions relatives au PIP	7

Développer votre réseau	8
Organismes et groupes communautaires	8
Occasions d'apprentissage	8
Annexes	9
4-A Exemple d'entente de collaboration	10
4-B Exemple de stratégies visant à résoudre les différends	11
Bibliographie	13

Chapitre 5 : Utiliser les évaluations en classe pour appuyer le processus d'élaboration du PIP

Considérations d'ordre pédagogique	1
Choix des évaluations	2
Observation en classe	3
Exemples de stratégies visant à maximiser le rendement de l'observation en classe	4
Examen des échantillons de travail de l'élève	6
Utilisation des évaluations élaborées par l'enseignant	7
Évaluation des habiletés en lecture	7
Concepts relatifs aux textes imprimés	7
Sondage sur les attitudes face à la lecture	7
Sondage sur les stratégies de lecture	7
Lecture globale	8
Fiches d'observation individualisées	8
Inventaires de lecture non officiels	9
Observation	9
Évaluer des habiletés à écrire	9
Évaluer des habiletés en orthographe	11
Évaluer des habiletés en mathématiques	11
Évaluation des stratégies d'apprentissage et des habitudes de travail	12
Évaluation des habiletés sociales	12
Autres évaluations diagnostiques	12
Partage des résultats des évaluations en classe	13

Annexes	15
5-A Entrevue sur les attitudes face à la lecture	16
5-B Sondage sur les stratégies de lecture	17
5-C Guide d'observation relatif à la lecture	19
5-D Écrits narratifs – Critères d'évaluation	20
5-E Inventaire des rapports avec les autres	23
5-F Évaluation diagnostique pour les programmes au primaire	25
5-G Liste d'outils d'évaluation publiés et couramment utilisés	26
Bibliographie	29
Chapitre 6 : Identifier les adaptations et les stratégies	
Adaptations environnementales	2
Enregistrements audio	2
Adaptations didactiques	3
Adaptations relatives à l'évaluation	3
Adaptations pour les tests de rendement provinciaux	4
Adaptations pour les examens en vue du diplôme	4
Utilisation efficace des adaptations	5
Obstacles	5
Stratégies relatives à l'utilisation efficace des adaptations	6
Fonder les décisions sur la compréhension des forces et des besoins de l'élève	6
Utiliser un processus de collaboration	7
Utiliser les adaptations de manière constante et gérer le rendement de l'élève	8
Différenciation pédagogique	8
Planification de la différenciation	9
Enseignement de stratégies	11
Compréhension les programmes modifiés	12
Annexes	15
6-A Exemples d'adaptations générales	16
6-B Exemples d'adaptations pédagogiques et didactiques	18
6-C Exemple de directives pour l'utilisation de lecteurs et de scribes	20
6-D Adaptations pour passer les tests de rendement provinciaux et les examens en vue du diplôme.....	22

6-E	Questions que les parents pourraient poser à propos des adaptations	23
6-F	Formulaire pour examiner l'efficacité d'une adaptation.....	24
6-G	Inventaire de ce qui fonctionne pour moi	25
6-H	Guide de planification pédagogique pour la différenciation	27
	Bibliographie	31

Chapitre 7 : Rendre les buts significatifs, mesurables et gérables

Buts annuels	1
Objectifs à court terme	2
Les rendre significatifs	2
Les rendre mesurables	3
Éléments des buts et objectifs mesurables	4
Éviter les buts et objectifs vagues	5
Choisir les domaines prioritaires	6
Établir des échéanciers pour les objectifs à court terme	7
Prévoir des dates de révision	8
Les rendre gérables	8
Choisir des mesures	8
Examiner les produits finis	10
Administrer des mesures de réussite	10
Observer l'élève	10
Interviewer les élèves	11
Tenir compte d'autres variables	12
Décider quand mesurer	13
Faire participer les élèves	13
Exemples de stratégies pour l'élaboration de buts et objectifs efficaces	13
Organisateur à quatre carrés pour les PIP	14
AC3	16
Planificateur de maquette pour le PIP	17
Liste de contrôle des SMG pour les PIP	18
Annexes	19
7-A : Termes observables et mesurables utilisés pour formuler les buts et objectifs du PIP	20
7-B : Organisateur à quatre carrés pour les PIP	21
Cadre d'écriture des objectifs	22
7-C : A3C	23

7-D : Planificateur de maquettes pour le PIP	24
7-E : Liste de contrôle des SMG pour les PIP	25
Bibliographie	27
Chapitre 8 : Planifier les transitions	
Principes clés relatifs à la planification des transitions	1
Inclusion et communauté	1
Planification délibérée	1
Collaboration	2
Portée générale	3
Éducation continue	3
Planifier la transition lors du processus d'élaboration du PIP	4
Planification précoce	4
Identifier les espoirs et les rêves	5
Explorer les possibilités	5
Faire le pont d'une étape à l'autre	5
Transition vers l'école élémentaire	7
Exemples de stratégies visant à soutenir la transition vers l'école élémentaire	7
Transition vers l'école secondaire premier cycle	8
Exemples de stratégies visant à soutenir la transition vers l'école secondaire premier cycle	8
Transition vers l'école secondaire deuxième cycle	9
Exemples de stratégies visant à soutenir la transition vers l'école secondaire deuxième cycle	9
Transition vers un contexte postsecondaire	9
Exemples de stratégies visant à soutenir la transition vers un contexte postsecondaire	12
Soutenir la planification de la transition	13
Annexes	15
8-A Exemple de liste de contrôle pour une planification globale de la transition	16
8-B Exemple de liste de contrôle pour une planification annuelle de la transition	18
8-C Exemples d'habiletés pour des transitions réussies du préscolaire à la maternelle	20

8-D	Exemple de questionnaire pour l'élève – Planification de la transition vers l'école secondaire premier cycle et deuxième cycle	21
8-E	Exemple d'inventaire pour la planification de la transition à l'école secondaire deuxième cycle	22
8-F	Exemple de questionnaire pour les parents – Planification de la transition à l'école secondaire premier cycle et deuxième cycle	28
8-G	Exemple de conseils aux parents pour encourager les adolescents à réfléchir aux transitions	30
	Bibliographie	31

Chapitre 9 : Intégrer une technologie d'aide pour l'apprentissage dans le processus d'élaboration du PIP

	Continuum de la technologie d'aide pour l'apprentissage	2
	Avantages de la technologie d'aide pour l'apprentissage	3
	Choisir les solutions appropriées de technologie d'aide	4
	Prise de décisions en équipe	5
	Définition des solutions de technologie d'aide pour l'apprentissage	6
	Évaluation des solutions de TAA	11
	Boîte à outils de la technologie d'aide pour l'apprentissage	13
	Créer un plan de mise en œuvre de la technologie d'aide pour l'apprentissage	15
	Formation	15
	Soutien technique	16
	Suivi	16
	Faire de la technologie d'aide pour l'apprentissage une partie intégrante du processus d'élaboration du PIP	16
	1. Déterminer les forces et les besoins	17
	2. Établir l'orientation	17
	3. Élaborer un plan	17
	4. Faire la mise en œuvre du plan	17
	5. Évaluer et réviser le plan	18
	6. Prévoir les transitions	18

Solutions de technologie d'aide pour l'apprentissage comme information essentielle du PIP	19
Buts et objectifs du PIP	19
Adaptations nécessaires en classe	19
Services coordonnés requis	20
Plans de transition	20
Exemple d'un PIP	20
Un pas vers l'avenir : conception universelle de l'apprentissage	25
Pour de plus amples renseignements	25
Autres fournisseurs de TAA	26
Sites Internet relatifs à la technologie d'aide pour l'apprentissage	27
Annexes	29
9-A Questions pour les parents sur la technologie d'aide pour l'apprentissage	31
9-B Processus de planification de la technologie d'aide pour l'apprentissage : élève, environnement et tâches	34
9-C Liste de contrôle de la technologie d'aide pour l'apprentissage	37
9-D Inventaire d'écriture cursive et en lettres moulées	38
9-E Inventaire d'écriture	40
9-F Enquête sur la technologie d'aide pour l'apprentissage : rapport de l'élève	41
9-G Compte rendu de la mise à l'essai de la technologie d'aide pour l'apprentissage	42
9-H Rapport de l'élève portant sur la mise à l'essai de la technologie d'aide pour l'apprentissage	46
9-I Gérer mon utilisation de la technologie d'aide pour l'apprentissage : rapport de l'élève	47
9-J Commentaires des parents sur la technologie d'aide pour l'apprentissage	48
9-K Dossier portant sur l'entretien de la technologie d'aide pour l'apprentissage	50
9-L Liste de contrôle de la planification de la transition dans le cadre de la technologie d'aide pour l'apprentissage	51
Bibliographie	53

Chapitre 10 : Partir du bon pied au préscolaire

Comprendre le PIP relatif aux services au

préscolaire	1
Prévoir un programme à l'intention des jeunes enfants	2
Évaluation	3

L'équipe d'apprentissage des services au

préscolaire	3
Programmation axée sur la famille	3
Prise de décision collective	4

Élaborer, mettre en œuvre et gérer un PIP relatif

aux services au préscolaire	7
Recueillir les renseignements essentiels	7
1. Déterminer les forces et les besoins	8
2. Établir l'orientation	11
3. Élaborer le plan	14
4. Mettre le plan en œuvre	19
5. Évaluer, réviser et rendre compte	24
6. Prévoir la transition	27

Exemples de PIP	28
Profils de PIP pour le préscolaire.....	28
Exemple 1 – Patrick	31
Exemple 2 – Catherine	39
Exemple 3 – Karina	47
Exemple 4 – Hugo	55

Annexes	65
10-A Modèle de PIP	66
10-B Liste de contrôle des renseignements essentiels	71
10-C Évaluation reliée à l'observation de routines et d'activités quotidiennes	74
10-D Formulaire de consignation des réunions de planification du PIP	75
10-E Matrice pédagogique	76
10-F Tableau de surveillance collective	77
10-G Liste de contrôle de la transition des services au préscolaire	78

Bibliographie	79
---------------------	----

Chapitre 11 : Planifier la programmation pour l'élève doué

Commencer par le programme d'études	2
Différenciation pédagogique	2
Contenu	2

Processus	3
Produits	6
Milieu	7
Évaluation	8
Tenir compte des questions reliées au développement	9
Perfectionnisme	9
Sous-performance	10
Développement asynchrone	11
Difficultés d'apprentissage	12
Plan de métacognition	12
Envisager la planification de carrière	13
Renseignements essentiels	15
Données d'évaluation	15
Niveau actuel de rendement et de réussite	16
Détermination des forces et des besoins	16
Buts et objectifs mesurables	18
Évaluation des progrès de l'élève	20
Services coordonnés	21
Renseignements médicaux	21
Adaptations et stratégies en classe	21
Planification des transitions	22
Compte rendu de fin d'année	22
Modèles de PIP	22
Exemple 1 – Raphaëlle	23
Exemple 2 – Claire	29
Annexes	35
11-A Exemple de questions à l'intention des parents	36
11-B Adaptations d'apprentissage et d'enseignement différenciés à l'intention de l'élève doué	39
11-C Modèle de PIP	45
Bibliographie	51

Chapitre 12 : Pratiques prometteuses pour l'école secondaire

Dotation en personnel	1
Engagement à l'égard d'un milieu inclusif	1
Liens avec les enseignants	2
Système de consultation des enseignants	2
Perfectionnement professionnel	3
Solutions de communication	3

Planifier les transitions	3
Buts significatifs	4
Évaluation sur mesure	5
Révision continue	6
Participation de l'élève	6
Exemples de stratégies visant à encourager les habiletés d'autonomie sociale	6
Exemple de PIP	7
Annexes	15
12-A Exemples d'habiletés cibles pour les buts interdisciplinaires au secondaire premier et deuxième cycles	16
12-B Matrice de programme éducatif	18
12-C Adaptations pour l'élève au secondaire premier et deuxième cycles	19



Pour démarrer

Chapitre 1

Travailler le processus d'élaboration du PIP

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.

Plan d'intervention personnalisé : Maternelle – 12^e année.

Version anglaise : Individualized program planning : ECS to grade 12.

Série : Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

ISBN 978-0-7785-6158-3

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Jeunes en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. 3. Adolescents en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. I. Titre. II. Série.

LC3984.2.A3.A333 2007

371.9

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Plusieurs sites Web sont énumérés dans le présent document. Alberta Education n'est aucunement responsable du maintien de ces sites externes et le fait de les nommer ne constitue ni n'implique une approbation de leur contenu. L'utilisateur a la responsabilité d'évaluer ces sites.

Pour de plus amples renseignements, communiquez avec :

Alberta Education

Direction de l'éducation française

Édifice 44 Capital Boulevard, 9^e étage

10044, 108^e Rue N.-O.

Edmonton, Alberta T5J 5E6

Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou

composer sans frais en Alberta le 310-0000

Télécopieur : 780-422-1947

Cette publication est destinée au/aux :

Enseignants	✓
Administrateurs	✓
Professionnels de la santé	✓
Conseillers	✓
Élèves	
Parents	
Grand public	



Une version PDF de cette ressource est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse <www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp>



Il est possible d'acheter des versions imprimées de cette ressource en s'adressant au Learning Resources Centre. Commander en ligne à l'adresse <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou téléphoner au 780-427-5775.

Copyright ©2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108^e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6. Tous droits réservés.

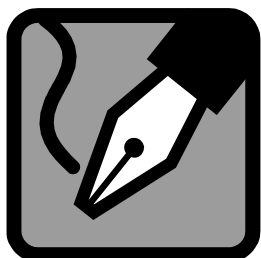
Tous les efforts ont été déployés pour exprimer les remerciements appropriés aux sources originales. S'il existe des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en aviser Alberta Education afin que les mesures correctives appropriées puissent être prises.

Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

TABLE DES MATIÈRES

Processus d'élaboration du PIP axé sur l'élève	1
Création d'une vision commune	1
Stratégies types pour appuyer les PIP axés sur l'élève	2
Renseignements essentiels	5
Données d'évaluation spécialisée	6
Niveau actuel de rendement et de réussite	7
Identification des forces et des besoins	10
Buts et objectifs mesurables	11
Méthodes d'évaluation des progrès liés aux buts du PIP.....	12
Identification des services coordonnés	13
Renseignements médicaux	13
Adaptations nécessaires en classe	14
Planifier la transition	15
Examen des progrès liés aux buts du PIP	16
Bilan de fin d'année	16
Consentement éclairé des parents	17
Exemples d'étapes pour élaborer un PIP	19
1. Déterminer les forces et les besoins	19
2. Établir l'orientation	19
3. Élaborer un plan	20
4. Mettre en œuvre le plan	21
5. Évaluer et réviser	21
6. Planifier la transition	21
Travailler le processus d'élaboration du PIP	21
Modèle de PIP	23
Annexes	37
1-A Modèle de PIP	38
1-B Liste de vérification des éléments composant un PIP	49
1-C Feuille de planification d'un PIP	52
Bibliographie	57

Travailler le processus d'élaboration du PIP



Processus d'élaboration du PIP axé sur l'élève

La composante cruciale du plan d'intervention personnalisé (PIP) a lieu avant l'étape de la planification, de la rédaction ou de la mise en œuvre du PIP. Selon les études, le fait que le PIP soit axé sur l'élève est le facteur déterminant qui annonce la qualité du processus d'élaboration du PIP et l'engagement envers celui-ci. Un processus axé sur l'élève exige d'établir des relations avec les élèves et les parents qui dépassent le document du PIP comme tel. La participation active de l'élève et des parents au processus d'élaboration du PIP a tendance à donner les résultats suivants :

- un langage plus amical et positif;
- des objectifs plus pertinents et réalisables qui misent sur les forces;
- un plus grand succès de la mise en œuvre.

Au cœur du processus d'élaboration du PIP axé sur l'élève repose la conviction fondamentale que le PIP est nécessaire et qu'il influe grandement sur l'évolution de chaque élève. Cette conviction donne le ton et l'accent au processus d'élaboration du PIP et permet aux enseignants et aux autres intervenants de relever certains défis quand vient le temps d'offrir un soutien aux élèves ayant des besoins scolaires spéciaux. Elle donne aussi le contexte dans lequel les enseignants et les administrateurs peuvent prendre des décisions fermes et efficaces en ce qui concerne le processus d'élaboration du PIP dans leurs écoles et autorités scolaires et l'appui qu'ils lui accorderont.

Création d'une vision commune

La création d'une vision commune exige un effort délibéré et un dialogue structuré qui explique pourquoi nous accordons de l'importance aux élèves ayant des besoins scolaires spéciaux, les convictions que nous partageons à ce sujet et les plus grands souhaits que nous entretenons à leur égard. Avant de s'attaquer véritablement à la façon de mettre en œuvre les PIP, nous devons prêter attention à ce que pensent réellement les enseignants et les administrateurs du processus d'élaboration du PIP et à la manière dont ils entendent le réaliser. Lorsque leur réaction sera connue, nous pourrions dresser une liste d'attitudes et de pratiques au sein de l'école qui favoriseront le processus d'élaboration du PIP, y compris les pratiques qui engendrent les attitudes positives et le désir de s'engager. Les enseignants et les administrateurs peuvent ensuite trouver des moyens d'encourager ces

pratiques. Une composante cruciale de ce processus est de reconnaître que les attitudes, la motivation et l'engagement sont des questions de choix. Les actions deviennent le reflet du leadership personnel qui transpose l'intention en réalité.

Une fois les convictions et les attitudes sous-jacentes en place, l'école ou l'autorité scolaire peut commencer à établir une compréhension commune des exigences prescrites et des considérations éthiques relatives aux PIP. Ce travail nécessite une compréhension fondamentale des données suivantes du PIP :

- ce qu'il est;
- son objectif;
- ses éléments essentiels;
- l'importance de ses éléments;
- comment il crée un lien entre l'évaluation et la prise de décision en matière d'enseignement et de programmes d'études.

Cette compréhension commune permet à chacun des membres du personnel de travailler ensemble comme équipe en s'assurant qu'ils sont tous tournés vers un objectif commun.

Une compréhension commune de l'importance du processus d'élaboration du PIP axé sur l'élève permet d'entretenir une relation de confiance entre les enseignants, les parents et les élèves. Les parents et les élèves dépendent des éducateurs pour assumer un leadership. Bien que les éducateurs aient une obligation professionnelle de participer au processus d'élaboration du PIP, ils ont en outre une obligation morale de faire non seulement ce qu'il faut pour l'élève, mais aussi ce qui est bon pour lui. Cela dépasse le fait de simplement remplir les formulaires indiquant son intention de participer pleinement au processus. C'est ainsi que les enseignants peuvent avoir la plus grande influence sur la vie des élèves ayant des besoins scolaires spéciaux.

Entretenir un engagement envers les PIP axés sur l'élève requiert du temps, de l'attention et du leadership. Même si toutes les écoles devraient s'efforcer de créer une culture qui soutient un processus d'élaboration efficace du PIP, chacune des écoles et autorités scolaires peuvent emprunter de nombreuses voies pour atteindre ce résultat. Comme point de départ, les enseignants et les administrateurs peuvent envisager les exemples de stratégies suivants.

Exemple de stratégies

Stratégies types pour appuyer les PIP axés sur l'élève

- Être axé sur les solutions. Adopter une approche pratique pour mettre au point des solutions ingénieuses permettant de trouver le temps nécessaire pour la planification et la collaboration.

- Créer un forum de discussions où les gens peuvent exprimer leurs sentiments et convictions. Cela leur permet d'évacuer la tension causée par des difficultés et des préoccupations auxquelles ils font face – ils peuvent ainsi partager les espoirs et les souhaits qu'ils entretiennent à l'égard des élèves ayant des besoins scolaires spéciaux.
- Trouver des façons pour que les enseignants réfléchissent à ce qu'est leur vision personnelle avant qu'ils se rassemblent pour faire du travail en vue d'établir une vision commune.
- Créer des occasions d'explorer les valeurs de base sous-jacentes à un processus d'élaboration du PIP axé sur l'élève (ex. : respect, espoir, honnêteté) et d'en discuter. Utiliser cette discussion comme point de départ pour créer une vision convaincante de l'avenir des PIP cadrant avec les missions de l'école et de l'autorité scolaire.
- Harmoniser le processus de changement lié aux PIP avec des initiatives communautaires d'apprentissage professionnel.
- Trouver des personnes clés dans l'école et l'autorité scolaire qui se feront les championnes de l'engagement envers les PIP axés sur l'élève.
- Envisager la possibilité de choisir un chef d'équipe pour encourager tous les membres du personnel à participer pleinement à la discussion et aux activités.
- Offrir des possibilités de perfectionnement professionnel suffisantes afin d'acquérir une compréhension des exigences et des pratiques exemplaires.
- Offrir des séances de leadership et de perfectionnement professionnel sur une base continue et approfondie afin de permettre aux personnes d'établir leur pratique professionnelle et de la renforcer.
- Créer des programmes de mentorat qui permettent aux enseignants chevronnés d'offrir une orientation aux enseignants qui connaissent peu le processus d'élaboration du PIP ou qui sont moins à l'aise avec celui-ci.
- Créer des jumelages entre les postes semblables afin de permettre aux enseignants dont les besoins se rapprochent de collaborer, de se réseauter et de s'entraider.

Créer un fondement pour établir un processus efficace d'élaboration du PIP exige du leadership, du dévouement, de la collaboration et du temps. L'échéancier varie selon l'école ou l'autorité scolaire suivant une panoplie de facteurs, notamment les attitudes et les processus actuels relatifs aux PIP et la disponibilité du leadership. En adoptant des mesures claires et précises avec les années, les écoles et les autorités scolaires peuvent créer et entretenir une vision et une compréhension communes qui permettent aux enseignants de procéder à la mise en œuvre d'un PIP avec confiance et clarté.

Chaque élève désigné comme ayant des besoins scolaires spéciaux doit être doté d'un PIP. Ces élèves, comme il est décrit dans l'article 47(1) de la *School Act*, sont ceux et celles qui ont besoin de programmes d'adaptation scolaire en raison des caractéristiques définissant leur comportement, leur intellect, leur physique, leur communication et leur apprentissage.

Le PIP est un engagement écrit indiquant l'intention de l'équipe d'apprentissage d'assurer une planification adéquate pour l'élève ayant des besoins scolaires spéciaux. C'est un document de travail consignait les progrès de l'élève; il favorise une compréhension commune et une coordination des efforts. Les *Normes en matière d'adaptation scolaire (Modifié en juin 2004)* définissent le plan d'intervention personnalisé comme suit :

« Un plan d'action concis visant à répondre aux besoins scolaires spéciaux des élèves. Ce plan est établi en fonction de l'information diagnostique obtenue, car cette dernière met en lumière les stratégies d'intervention nécessaires... » (p. 12 – Normes).

L'élève ayant des besoins scolaires spéciaux bénéficie d'une approche d'équipe coordonnée pour ce qui est de l'élaboration et de la mise en œuvre des processus liés à leur PIP. Tout au long de ce document, nous appellerons cette équipe : l'équipe d'apprentissage. Selon les *Normes*, l'équipe d'apprentissage est définie comme suit : « Équipe dont les membres se consultent et échangent de l'information se rapportant à l'éducation d'un élève en particulier, puis planifient des programmes et des services d'adaptation scolaire, selon les besoins. Cette équipe peut être composée des enseignants de l'élève, de ses parents, de l'élève (le cas échéant), d'autres membres du personnel de l'école et de l'autorité scolaire qui sont conscients des besoins de l'élève et d'autres personnes. selon les besoins. » (p. 11). L'équipe d'apprentissage peut aussi inclure des directeurs d'école, des coordonnateurs de l'adaptation scolaire, des aides-élèves et des professionnels de la santé tels que des orthophonistes, des psychologues, des ergothérapeutes, des physiothérapeutes et des spécialistes en pédagogie.

Un PIP est :

- un moyen de traiter les besoins individuels des apprenants en adaptation scolaire;
- un effort de collaboration entre l'élève, les parents, les enseignants et d'autres membres du personnel travaillant étroitement ensemble pour instaurer le programme de l'élève; les intervenants concernés peuvent changer avec le temps, selon les besoins de l'élève;
- un outil de planification qui aide à surveiller et à évaluer le programme et les progrès de l'élève;
- un document servant à communiquer l'évolution et les progrès de l'élève aux parents, aux élèves et au personnel;
- un résumé des buts et des objectifs individuels que l'élève tentera d'atteindre durant une année scolaire;
- un résumé des adaptations qui permettront à l'élève d'apprendre de façon plus efficace;
- un document qui assure la continuité du programme;
- un guide de planification de la transition.

Le processus d'élaboration d'un PIP devrait commencer dès que l'on désigne l'élève comme ayant des besoins scolaires spéciaux. En général, les PIP sont élaborés au début de chaque année scolaire. Même si certains éléments d'information demeurent les mêmes d'année en année, bien des composantes changeront d'une année scolaire à l'autre, y compris les données d'évaluation, le niveau actuel de rendement, les buts et les objectifs, les plans de transition et les bilans de fin d'année.

Renseignements essentiels

Les *Normes en matière d'adaptation scolaire (Modifié en juin 2004)* requièrent les éléments d'information essentiels suivants :

- les données obtenues par le biais des évaluations (données d'évaluation diagnostique servant à établir les programmes et les services en matière de besoins scolaires spéciaux);
- le niveau de rendement et de réussite actuel;
- la détermination des forces et des catégories de besoins;
- les buts et les objectifs mesurables;
- les méthodes d'évaluation des progrès de l'élève;
- les services de soutien coordonnés;
- les renseignements médicaux pertinents;
- les adaptations nécessaires en classe;
- les plans de transition;
- l'examen officiel des progrès lors de périodes de transmission des résultats normalement prévues;
- le bilan de fin d'année;
- la signature des parents pour indiquer un consentement éclairé.

Annexes

Consulter l'annexe 1-A pour obtenir un modèle type des exemples de formulaires pour faire la collecte de données pour le PIP. Alberta Education ne préconise pas de modèle en particulier.

Le processus d'élaboration du PIP fait appel à trois types d'évaluation. Ces évaluations ont des buts totalement différents et peuvent inclure divers membres de l'équipe d'apprentissage. Elles peuvent avoir lieu à diverses périodes de l'année scolaire et comprendre des procédures, des indicateurs et des données distinctes. Elles se catégorisent comme suit : évaluation spécialisée, évaluation en classe et évaluation des progrès par rapport aux objectifs du PIP.

- *L'évaluation spécialisée* se résume à une série de tests officiels et standardisés administrés par des professionnels qualifiés aux fins de diagnostic et d'établissement de programmes. Il peut s'agir d'évaluations cognitives ou psychologiques ainsi que des évaluations médicales ou de la santé. Outre ces tests standardisés, elle peut comprendre des observations structurées visant à établir un diagnostic. Ce genre d'évaluation a lieu généralement tous les deux à cinq ans.

- Le *niveau actuel de rendement* (ou évaluation en classe) est un aperçu annuel du rendement de l'élève en classe, comparé au programme d'études provincial ou, du fonctionnement des élèves qui ne suivent pas le programme d'études provincial, comparé au plan personnalisé. Cette évaluation est effectuée généralement par l'enseignant titulaire de classe. Elle fait appel à des stratégies telles que des inventaires de lecture non officiels, des échantillons de rédaction, des tests élaborés par l'enseignant et des observations en classe. Pour ce qui est du niveau actuel de rendement, on peut aussi trouver des tests standardisés (connus sous tests de niveau B), lesquels doivent être administrés par des enseignants titulaires de classe qualifiés. Ces derniers prennent ces données pour évaluer l'évolution des élèves et planifier l'enseignement.
- *L'évaluation des progrès par rapport aux objectifs du PIP* exige que l'on établisse des procédures et des indicateurs types que peut utiliser l'équipe d'apprentissage pour évaluer les progrès d'un élève par rapport aux objectifs précis du PIP au cours de l'année scolaire. Cette évaluation peut inclure des stratégies telles que des listes de vérification en matière d'observation du comportement, la collecte et l'analyse d'échantillons du travail de l'élève et des tâches de rendement bien précises.

Données d'évaluation spécialisée

Les données de cette partie du PIP doivent porter sur la désignation des besoins scolaires spéciaux de l'élève et les genres de programmes, d'appuis et de services dont il a besoin. L'évaluation devrait avoir lieu tous les deux à cinq ans. Les données doivent inclure les rapports de l'évaluation spécialisée. Le PIP doit faire le lien entre les données pertinentes, les forces d'apprentissage de l'élève et les catégories de besoins.

Parmi les sources de données d'évaluation possibles provenant de spécialistes, on peut compter les évaluations pédagogiques à jour, les évaluations médicales ou de santé, notamment les évaluations de la vue, de l'ouïe, d'orthophonie, d'ergothérapie, de physiothérapie, du comportement, psychologique ou psychiatrique, physique et neurologique. Les données actualisées sont celles qui ont été recueillies au cours des deux ou trois dernières années. Chaque rapport d'évaluation doit faire partie du PIP, accompagné de la date et de la source (en identifiant l'outil d'évaluation et le spécialiste qui a fait l'évaluation).

Exemple

Par exemple, un élève de la cinquième année dont le fonctionnement cognitif semble moyen et le niveau de lecture et de rédaction est bien inférieur aux attentes provinciales, peut avoir une évaluation spécialisée qui inclut la capacité cognitive, les niveaux scolaires dans les langues et les mathématiques et le fonctionnement émotif et social. Les données d'évaluation du PIP peuvent se présenter comme suit :

Données d'évaluation (résultats de l'évaluation spécialisée)**WISC-IV (mai 200X – D^r Personne, Université clinique quelque part)**

Résultat total : moyen
(indice de la mémoire à court terme : légèrement en dessous de la moyenne)

WISC-IV (mai 200X – D^r Personne, Université clinique quelque part)

Lecture : à la limite
Mathématiques : moyen
Langue écrite : à la limite
Langue parlée : moyen

Difficultés d'apprentissage modérées dans les domaines de la lecture et de l'expression écrite

Évaluation du comportement des enfants (BASC) (mai 200X – D^r Personne, Université clinique quelque part)

L'autoévaluation et l'échelle d'évaluation des parents et de l'enseignant indiquent que l'élève est à risque pour des troubles d'anxiété.

Certaines autorités scolaires peuvent encourager l'équipe d'apprentissage à inclure un résumé des évaluations spécialisées, mais cela n'est pas obligatoire. Pour assurer l'exactitude des évaluations, il vaut mieux citer les énoncés tirés directement du rapport. En voici des exemples.

- « L'élève montre des signes d'un trouble déficitaire de l'attention ou d'un problème d'hyperactivité. »
- « L'élève démontre un fonctionnement cognitif moyen. »
- « L'élève fait preuve d'une surdité légère à modérée. »
- « Les habiletés d'expression linguistique de l'élève constituent une catégorie importante de besoins. »
- « L'élève démontre un trouble oppositionnel avec provocation. »

Veillez ne pas inclure de chiffres numériques ou de percentiles en ce qui concerne le pointage du quotient intellectuel. Veuillez seulement inclure le barème (ex. : moyenne faible, en dessous de la moyenne).

On peut classer la capacité d'adaptation, le comportement, la communication et le développement physique sous forme de niveaux de développement ou de percentiles (la comparaison du rendement individuel de l'élève à celui de ses pairs du même âge).

Niveau actuel de rendement et de réussite

Le niveau de rendement, comme il est défini dans les *Normes*, signifie « l'acquisition d'une habileté évaluée du point de vue scolaire ou à d'autres points de vue, comme l'apprentissage fonctionnel à l'indépendance, le comportement, la cognition, la communication et le développement physique » (p. 12). On devrait faire mention des niveaux de rendement chaque année pour chacun des domaines liés à un but du PIP.

Le rendement scolaire dans le PIP est plus compréhensible lorsqu'il est exprimé en notes équivalant au programme provincial. Il faudra peut-être diviser les matières en diverses catégories d'habiletés. Par exemple, un niveau de rendement actuel pour les langues peut comprendre des notes pour la compréhension de la lecture, le décodage, l'orthographe ou l'écriture. Le niveau de rendement des domaines d'études qui ne font pas partie des catégories de besoins dans le PIP doit également être indiqué dans le bulletin. Si l'élève tente d'atteindre le niveau scolaire dans une matière de base, il faudrait le consigner. Si l'élève travaille à son niveau scolaire dans une des matières de base, ceci devrait être noté.

Cette partie du PIP devrait aussi inclure des résumés à jour des évaluations réalisées en classe (ex. : pendant une année scolaire). Parmi les exemples de données d'évaluation en classe qui peuvent être pertinentes, on compte des échantillons de rédaction, un relevé des habiletés en mathématiques, une analyse des erreurs en lecture, des listes de vérification du comportement et des habitudes de travail, ainsi que d'autres évaluations non officielles qui sont liées directement aux buts du PIP.

Les autorités scolaires et les écoles à charte devront faire état du niveau de réussite scolaire en langues, en mathématiques, en études sociales et en sciences de la première à la neuvième année. Le niveau de réussite scolaire sera présenté à Alberta Education sous forme de note globale en indiquant le niveau scolaire atteint par l'élève. Puisque chaque élève apprend à son rythme, les évaluations normatives de rendement ne devraient pas être exprimées en notes équivalant au niveau scolaire ou en nombres décimaux (ex. : 3,3 pour indiquer le 3^e mois de la troisième année) pour indiquer le niveau de réussite scolaire.

Certaines évaluations utilisées dans le processus d'élaboration du PIP peuvent servir dans le rapport du niveau de réussite scolaire. Par exemple, certaines évaluations normatives et notations en chiffre décimal peuvent contribuer à fixer des lignes de départ et à suivre les progrès par rapport à certains objectifs précis du PIP. Cependant, elles peuvent ne pas être pertinentes pour le rapport du rendement scolaire et elles ne devraient jamais être utilisées comme seul déterminant pour juger le rendement scolaire.

Si un élève de la première à la neuvième année suit un programme modifié non fondé sur son niveau scolaire actuel, on peut présenter le rendement scolaire de cet élève en indiquant le degré de maîtrise (ex. : tous atteints, atteints pour la plupart, aucun atteint ou sans objet) dans les trois catégories de buts suivants :

- habiletés de base (ex. : la communication, le comportement en classe, la motricité fine et globale);
- habiletés de préparation aux études (ex. : les habiletés aux études afin de préparer l'élève en fonction des résultats d'apprentissage établis dans les programmes d'études de la première année et des années suivantes);

- habiletés à la vie quotidienne (ex. : les habiletés qui aideront l'élève à développer son autonomie à la maison, à l'école et au sein de la collectivité).

Il faudrait l'indiquer lorsque les buts établis dans le PIP de l'élève correspondent à l'une de ces catégories. Chacun des buts devrait être choisi en fonction des besoins individuels de l'élève. Il est peut-être nécessaire ou approprié de fixer un but pour chacune ou pour toutes les catégories de présentation du rendement scolaire.

Le modèle type du PIP présenté aux pages 32 et 33 est accompagné de cases à cocher pour inscrire les renseignements liés au rendement scolaire.

Pour de plus amples renseignements

Pour de plus amples renseignements sur l'initiative relative à la communication du niveau de réussite scolaire, consulter le site Web d'Alberta Education à l'adresse : <www.education.gov.ab.ca/ipr/GLA>.

Exemple

Par exemple, pour établir le niveau actuel du rendement de l'élève de la cinquième année figurant dans l'exemple précédent, l'enseignant titulaire de classe pourrait employer diverses stratégies d'évaluation dans le but d'établir un point de départ et de suivre son évolution. L'enseignant pourrait examiner le bulletin de l'an dernier et administrer des évaluations non officielles pour recueillir des inventaires de lecture et des échantillons de rédaction au début et à la fin de l'année scolaire. Voici comment cette information pourrait être présentée.

Niveau actuel de rendement et de réussite

Septembre

- Le bulletin de la quatrième année indique que Luc fonctionne au niveau de la classe en mathématiques et en sciences.
- L'inventaire de lecture COLI indique qu'il lit de façon autonome les textes de la troisième année.
- Le niveau de lecture a une incidence sur les études sociales et Luc a besoin de soutien pour terminer ses travaux.
- Un échantillon de rédaction indique un rendement faible (ex. : moins de 20 mots dans un échantillon de rédaction de 30 minutes en septembre), aucune preuve de planification, le vocabulaire à l'écrit a tendance à être général et manque de précision, l'orthographe est correcte à 60 % environ.
- Subir des tests semble être une source d'inquiétude pour lui. Il a été absent pendant deux tests de fin d'unités au cours du mois, et sa mère pense que cela est dû à l'anxiété.

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements et des exemples de stratégies destinées à utiliser les évaluations en classe en tant qu'appui au processus d'élaboration du PIP, consulter le chapitre 5 : *Utiliser les évaluations en classe pour appuyer le processus d'élaboration du PIP*.

Identification des forces et des besoins

Lorsqu'il s'agit de décrire les forces de l'élève, il est opportun d'inclure les renseignements suivants :

- forces dans les domaines tels que le traitement cognitif et la communication (ex. : s'exprimer dans une langue imagée);
- préférences d'apprentissage de l'élève (ex. : visuelles, auditives, kinesthésiques ou encore, apprend mieux par lui-même ou en travaillant avec les autres);
- habiletés acquises préalablement (ex. : habiletés organisationnelles, habiletés en gestion du temps).

Il peut être opportun d'inclure également des renseignements relatifs à l'élève :

- caractéristiques personnelles qui favorisent l'apprentissage (ex. : motivation personnelle, volonté de travailler avec les autres);
- champs d'intérêt et passe-temps;
- réussites n'ayant pas de lien avec les études, tels que les sports, la musique, etc.

Exemple

L'équipe d'apprentissage de l'élève de la cinquième année citée dans les exemples précédents peut établir une courte liste des forces incluant, notamment, les relations sociales et les intérêts à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Par exemple :

Forces

- Aime travailler et s'amuser avec les autres élèves, possède de nombreux amis.
- Aime construire différents objets, surtout en sciences.
- À l'aise avec l'ordinateur, peut trouver toutes sortes de sites intéressants dans Internet.
- Très bon dans les sports – hockey et soccer.

La description des besoins de l'élève doit établir le lien entre les données d'évaluation et les besoins comme suit :

- grandes difficultés cognitives ou d'assimilation (ex. : dans des domaines tels que le raisonnement verbal, la mémoire visuelle);
- habiletés déficitaires ayant trait aux besoins scolaires spéciaux de l'élève ou qui nuisent à sa capacité d'apprendre (ex. : habiletés sociales, attention, maîtrise émotionnelle);
- aptitudes à l'étude (ex. : compréhension de la lecture, expression écrite).

Exemple

L'équipe d'apprentissage de l'élève peut utiliser les renseignements à la fois de l'évaluation spécialisée et du niveau actuel de rendement pour cerner les besoins particuliers ou les domaines d'évolution de l'élève de la cinquième année cités dans les exemples précédents. La liste de ses besoins pourrait se présenter comme suit :

Besoins

- Stratégies pour améliorer la compréhension de la lecture dans toutes les disciplines, mais surtout en études sociales
- Stratégies en matière de planification, de rédaction et de lecture d'épreuves pour augmenter la qualité et la quantité de l'expression écrite
- Réduire l'anxiété devant la perspective de passer des tests

Déterminer les forces et les catégories de besoins devrait exiger la participation des parents et, dans la mesure du possible, de l'élève.

Buts et objectifs mesurables

Les buts et les objectifs sont au cœur du processus d'élaboration du PIP; ils offrent le cadre de décision nécessaire pour établir les programmes. Les buts et les objectifs doivent être mesurables afin que les élèves, les enseignants, les parents et d'autres intervenants engagés dans le processus d'élaboration du PIP puissent mesurer à quel point l'élève progresse vers la réalisation de ses buts. Sans mesure précise, on ne peut suivre les progrès.

Tenir compte des besoins individuels des élèves est déterminant pour établir des buts significatifs. Si les besoins de l'élève sont surtout sur le plan des études, il faut alors choisir des buts dans les domaines d'études qui sont les plus cruciaux pour assurer le succès de l'élève dans tous les contextes. Si les besoins de l'élève sont surtout liés aux habiletés sociales ou à l'acquisition d'une autonomie personnelle, donc il faut choisir des buts qui mettent l'accent sur ces domaines. Si les besoins de l'élève touchent à l'ensemble des domaines, essayez de fixer des buts transdisciplinaires qui auront des répercussions sur chaque domaine.

Exemple

Pour illustrer ce qui est précité, prenez l'élève de la cinquième année cité dans les exemples précédents pour qui trois buts ont été fixés – l'un pour la lecture, l'autre pour l'expression écrite et le dernier, réduire l'anxiété devant la perspective de subir des tests. Les buts peuvent ressembler à ce qui suit :

Buts

But n° 1 : Luc apprendra à lire de façon autonome et il atteindra un niveau de compréhension au niveau de la quatrième année.

But n° 2 : Luc produira au moins 20 phrases qui répondent aux attentes fixées pour le niveau scolaire dans le temps alloué pour les travaux écrits.

But n° 3 : Luc abordera les évaluations sommatives avec calme et confiance. Il répondra à au moins 80 % des questions du test.

La plupart des renseignements liés aux buts figurant dans les bases de données électroniques des PIP à l'heure actuelle se veulent des points de départ pour fixer des buts et des objectifs. Souvent, ces renseignements sont présentés sous forme mesurable pour répondre aux normes d'Alberta Education.

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir des renseignements et des idées supplémentaires sur l'établissement de buts et d'objectifs mesurables, significatifs et gérables, consulter le chapitre 7 : *Rendre les buts significatifs, mesurables et gérables*.

Méthodes d'évaluation des progrès liés aux buts du PIP

La méthode d'évaluation des progrès de l'élève est souvent intégrée à l'énoncé du but. Prenons le cas d'Édouard par exemple. Il peut poser au moins trois questions par jour durant la discussion en classe, et ce, pendant une semaine. Lorsque le point de référence ou la méthode d'évaluation ne fait pas partie de l'énoncé du but, le PIP devrait inclure un bref résumé du plan de suivi. Par exemple, on indiquera qu'il inscrit ses devoirs de classe terminés dans son agenda et demande à son enseignant de signer l'agenda à la fin de chaque jour. Il partagera cette information avec ses parents chaque vendredi dans le cadre de son rapport hebdomadaire.

Exemple

L'analyse des progrès peut inclure des listes de vérification, des exemples périodiques du comportement, le nombre et le type de travaux terminés et l'analyse des échantillons de travail. On devrait évaluer les progrès de l'élève plusieurs fois pendant l'année scolaire. Quant à l'élève de la cinquième année cité dans les exemples précédents, la liste des méthodes d'évaluation employées pourrait ressembler à ce qui suit :

Méthodes d'évaluation

- Reconnaissance des mots et compréhension : Inventaire de lecture COLI
- Expression écrite : échantillon de rédaction mensuel dont la rubrique correspond au niveau scolaire, compte de mots et pourcentage d'exactitude orthographique
- Anxiété par rapport aux tests : suivre le nombre de tests importants réussis avec note de passage et le nombre de tests non terminés, entrevue avec l'élève en septembre, en novembre, en mars et en juin

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements et des exemples de stratégies destinées à évaluer les progrès de l'élève, consulter le chapitre 5 : *Utiliser les évaluations en classe pour appuyer le processus d'élaboration du PIP* en ce qui concerne les évaluations en classe, et le chapitre 7 : *Rendre les buts significatifs, mesurables et gérables*.

Identification des services coordonnés

Le PIP devrait identifier les services de soutien, y compris les services de santé. Les *Normes en matière d'adaptation scolaire (Modifié en juin 2004)* exigent que les autorités scolaires « travaillent de concert avec les membres de la communauté qui s'intéressent aux élèves des écoles, et ce, pour répondre aux besoins scolaires spéciaux des élèves, ce qui comprend les élèves et leurs familles, les organismes communautaires, les organisations et les associations, d'autres autorités scolaires, les autorités régionales de la santé et les autorités dispensant des services aux enfants » (p. 5).

Les *Normes* exigent également d'obtenir « le consentement éclairé des parents par écrit avant d'offrir des services coordonnés aux élèves, le cas échéant, et selon les besoins déterminés dans le PIP des élèves » (p. 5).

Le PIP devrait inclure une liste à jour des services réellement obtenus par l'élève, avec les dates et le type de services dispensés et le nom des fournisseurs de services. Si, pour l'instant, l'élève est en bonne santé et ne requiert pas de services de soutien coordonnés, il faudrait l'indiquer.

Exemple

Par exemple, l'élève de la cinquième année cité dans les exemples précédents peut avoir besoin de services de soutien coordonnés limités et on pourrait présenter cette information comme suit :

Services coordonnés

- Luc, appuyé de ses parents, a assisté à une série de six séances sur la gestion de l'anxiété, organisées par les Services communautaires quelque part (novembre 20XX).
- Pour l'instant, Luc est en bonne santé et n'a pas besoin de services de soutien supplémentaires.

Renseignements médicaux

Cette section du PIP devrait contenir des renseignements pertinents aux besoins d'apprentissage de l'élève. Par exemple, on pourrait y inclure un résumé d'un rapport confirmant un diagnostic, tel qu'une déficience de l'attention ou un trouble d'hyperactivité, et indiquer si l'élève prend des médicaments quotidiennement. *Seuls les renseignements médicaux directement pertinents aux besoins d'apprentissage de l'élève doivent être inclus dans le PIP.*

Soyez sensible aux volontés de chacune des familles lorsque vient le temps de partager l'information diagnostique inscrite dans le PIP. Certains élèves peuvent ne pas avoir la maturité nécessaire pour comprendre leurs diagnostics même s'ils peuvent avoir une idée de base de leurs besoins. Cette information doit être traitée avec délicatesse et cas par cas. On doit également indiquer s'il n'y a aucun problème médical connu.

Exemple

Pour l'élève de la cinquième année cité dans les exemples précédents, les renseignements médicaux peuvent se présenter comme suit :

Problèmes médicaux ayant une incidence sur l'apprentissage

Dans la clinique, en novembre 200X, on a diagnostiqué Luc comme ayant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Il a de légers troubles de l'attention, mais ils ne sont pas assez graves pour justifier un traitement médical en ce moment.

Adaptations nécessaires en classe

Les adaptations nécessaires doivent faire partie du PIP. L'adaptation est définie comme un changement ou une modification apportés au moyen habituel par lequel un élève est censé apprendre, compléter ses travaux et participer aux activités de la classe. Sont comprises dans les adaptations : les stratégies d'adaptation scolaire ou d'évaluation, l'équipement ou d'autres soutiens qui éliminent ou, du moins, réduisent l'incidence des besoins scolaires spéciaux de l'élève. Leur but est de permettre à l'élève ayant des besoins scolaires spéciaux d'avoir les mêmes chances de réussite que les autres élèves. Parmi les adaptations, notons les stratégies simples comme une place privilégiée près de l'enseignant, des adaptations apportées comme l'utilisation de gros caractères ou la réduction du texte. Selon les besoins de l'élève, ajuster les attentes reliées à sa façon d'accéder à de l'information ou de démontrer ses connaissances.

Exemple

L'élève de la cinquième année cité dans les exemples précédents peut avoir besoin de nombreuses adaptations transdisciplinaires comme celles-ci :

Adaptations et stratégies

Lecture : Enseigner des stratégies visant à utiliser les particularités du texte, des techniques de visualisation et d'autoréflexion afin d'améliorer la compréhension de la lecture et d'encourager l'élève à faire de la lecture à deux à la maison, d'une durée de 20 minutes, 4 soirs par semaine.

Rédaction : Adapter les schémas conceptuels afin de planifier la rédaction, encourager l'usage du correcteur orthographique électronique pour tous les travaux écrits importants et les tests, organiser un système de prise de notes par un pair (ex. : photocopier les notes d'un pair et les utiliser pour réviser ses propres notes).

Prise de notes : Fournir des plans d'études pour que l'élève puisse les examiner au moins trois jours avant les tests importants, du temps supplémentaire, un endroit tranquille, du temps pour poser des questions et clarifier les directives au moment du test, enseigner des techniques de relaxation.

À noter que les adaptations spéciales exigées dans le cadre des tests de rendement et des examens en vue du diplôme sont approuvées seulement lorsqu'elles sont fournies en classe pendant toute l'année scolaire et indiquées dans le PIP.

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements et des exemples d'adaptations, consulter le chapitre 6 : *Identifier les adaptations et les stratégies*.

Planifier la transition

La planification de la transition débute en septembre. Le processus est continu et a lieu pendant chaque année scolaire. Le PIP doit présenter les prochaines transitions dans le milieu d'apprentissage de l'élève, ainsi que les plans pour préparer et appuyer l'élève face à ces nouveaux défis et situations. Les transitions peuvent comporter de petits changements tels que le déménagement d'une classe à l'autre ou de grands changements tels que le déménagement d'un programme de l'école secondaire à une formation postsecondaire et dans un nouveau cadre de vie. Elles peuvent aussi comporter des changements dans la salle de classe de tous les jours comme travailler avec un enseignant suppléant, de nouvelles activités d'apprentissage, notamment des discussions en petits groupes, et de nouvelles attentes comme prendre un plus grand nombre de responsabilités pour organiser et terminer ses travaux de façon autonome.

Exemple

Les renseignements au sujet de la planification de la transition pour l'élève de la cinquième année, cités dans les exemples précédents, peuvent ressembler à ce qui suit :

Planifier la transition

Luc passera au premier cycle du secondaire l'an prochain et il devra se préparer en vue :

- de travaux écrits plus longs et plus complexes
- de prendre davantage de notes durant les activités en classe
- d'évaluations sommatives plus longues et plus complexes
- d'exigences de lecture plus élevées, y compris gérer divers niveaux de lecture de textes
- d'une plus grande responsabilité pour l'organisation et la gestion de l'information et du matériel.

Ces habiletés seront enseignées régulièrement dans la classe pendant toute l'année et nous essaierons d'obtenir d'autres stratégies afin d'aider Luc à gérer ces nouvelles exigences.

La mère de Luc signale également que ce dernier manifeste de l'inquiétude lorsque des enseignants suppléants remplacent l'enseignant titulaire de classe. M^{me} A. examinera certains scénarios sociaux qui pourront aider Luc à gérer ces situations avec moins d'anxiété.

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements sur la planification de la transition, consulter le Chapitre 8 : *Planifier les transitions*.

Examen des progrès liés aux buts du PIP

Généralement, les révisions du PIP concordent avec les périodes habituelles de préparation des bulletins de l'école. D'habitude, ces périodes ont lieu trois ou quatre fois par année. Les objectifs précis faisant partie du PIP peuvent être suivis à des intervalles plus courts, mais les résultats peuvent être transmis lors de la période de bulletins prévue. Un commentaire sur les progrès de l'élève devrait figurer dans le PIP, accompagné de la date de l'évaluation. Des cases à cocher ou des termes vagues tels que « en cours » ou « à poursuivre » ne suffisent pas pour décrire de manière satisfaisante les objectifs atteints par l'élève.

Exemple

Par exemple, le PIP de l'élève de la cinquième année cité dans les exemples précédents peut comporter trois dates d'évaluation en rapport avec les objectifs du PIP. En l'occurrence, les dates d'évaluation concordent avec le calendrier de bulletins au sein de l'école et des conférences sur les progrès des élèves.

Les entrées suivantes donnent un exemple de la façon dont on pourrait présenter le but en lecture de l'élève de la cinquième année cité dans les exemples précédents.

Révision des progrès

10 novembre

Atteint. Luc lit, de façon autonome, des textes de lecture au niveau du milieu de la troisième année.

12 mars

Atteint. Luc dépasse même son objectif; il lit des textes de lecture, de façon autonome, au niveau début quatrième année, surtout des textes factuels.

15 juin

Atteint. Luc lit, de façon autonome, au niveau début quatrième année (et même plus, si les textes lui semblent particulièrement intéressants).

Pour obtenir d'autres exemples de la façon dont sont présentés les progrès de l'élève, voir un exemple de PIP à la fin de ce chapitre. Les progrès sont présentés comme étant « atteint » ou « en progression » accompagnés de commentaires descriptifs.

Bilan de fin d'année

Le bilan de fin d'année décrit les objectifs, les adaptations et les stratégies qui ont été les plus fructueuses pour l'élève au cours de la dernière année scolaire. Il doit inclure des recommandations à propos des nouveaux objectifs, des adaptations à poursuivre et des facteurs dont on devra tenir compte lors de la programmation de l'année suivante.

Exemple

Par exemple, l'élève de la cinquième année cité dans les exemples précédents peut être muni d'un bilan de fin d'année qui contient les renseignements suivants :

Bilan de fin d'année

Juin

- Il continue de fonctionner au niveau de la classe en mathématiques et en sciences, avec un minimum d'aide.
- Bien que la capacité de lecture de Luc soit toujours en dessous du niveau de la classe, sa compréhension s'est améliorée et il emploie des stratégies d'autoréflexion, surtout lorsqu'il lit des textes scientifiques qui l'intéressent beaucoup. Il aura besoin de stratégies supplémentaires pour des récits plus complexes en sixième année.
- Les nouvelles stratégies de lecture de Luc l'ont aidé à obtenir une moyenne de C en études sociales. Il reçoit de l'aide occasionnelle pour la prise de notes, la présentation aux tests et l'exécution de travaux écrits plus longs.
- Bien que des travaux écrits plus longs demeurent un défi pour Luc, son rendement s'est amélioré (ex. : l'échantillon de juin était de 80 mots en 30 minutes). Il a recours à des outils de planification lorsqu'on l'incite à le faire, son vocabulaire écrit est plus précis, il cherche à donner davantage de détails et son exactitude orthographique s'est améliorée à environ 70 %. Maintenant que plusieurs élèves dans la classe utilisent un correcteur orthographique, il est plus disposé à le faire.
- Luc a subi tous les principaux tests pendant cette période scolaire et les a tous réussis! Ses parents déclarent qu'il étudie davantage à la maison et il se sent plus en confiance au moment des tests.

Consentement éclairé des parents

Les Normes en matière d'adaptation scolaire (*Modifié en juin 2004*) en accord avec le préambule de la *School Act*, stipulent que les parents ont le droit et la responsabilité de prendre des décisions concernant l'éducation de leurs enfants. « Les autorités scolaires doivent :

- s'assurer que les parents ont la possibilité de prendre part aux décisions concernant l'éducation des élèves;
- s'assurer que les parents disposent de l'information nécessaire pour prendre des décisions éclairées;
- inciter les parents à jouer un rôle significatif dans la planification, la résolution de problèmes et la prise de décision relativement au programme d'études de l'élève » (p. 6).

Les écoles doivent obtenir le consentement éclairé par écrit des parents montrant qu'ils sont d'accord avec le PIP. Généralement, les parents seront invités à signer le PIP au début de chaque année scolaire lorsque les buts et les objectifs sont élaborés et au moment de chaque période de bulletins tout au long de l'année scolaire.

Ce consentement éclairé signifie que les parents :

- sont au courant de toute l'information se rapportant à l'activité pour laquelle il y a lieu d'obtenir un consentement;
- comprennent l'activité à laquelle ils doivent consentir et expriment ce fait par écrit;
- comprennent que le consentement est un acte volontaire de leur part et que ce consentement peut être révoqué en tout temps (Alberta Learning, 2004, p. 11).

Outre le processus d'élaboration du PIP, les parents ont aussi besoin de fournir un consentement éclairé pour les évaluations spécialisées.

Au cas où les parents refusent de signer le document du PIP ou n'étaient pas disponibles pour fournir ce consentement, l'enseignant doit établir, par écrit, les raisons du refus ou de la non-disponibilité des parents et décrire les mesures prises par l'école pour obtenir le consentement ou régler les différends.

Exemple

Par exemple, au cas où la maladie ou la non-disponibilité d'un parent l'empêchait de signer le PIP, on pourrait consigner l'information comme suit.

Note au sujet du consentement écrit des parents

Le PIP n'est pas signé parce que M^{me} Tremblay n'a pas pu rencontrer l'équipe d'apprentissage en raison d'un problème chronique de santé. Nous avons discuté de la possibilité de communiquer avec elle par téléphone, mais cela ne lui est pas possible pour l'instant. On a envoyé chez elle, par la poste, des exemplaires du PIP en octobre, en mars et en juin, accompagnés des rapports sur les progrès de son enfant.

En l'absence d'un consentement éclairé par écrit des parents, l'enseignement dans la classe doit reposer sur une pratique raisonnable et les enseignants doivent prendre des décisions pédagogiques qui défendent les intérêts de l'élève. Bien des adaptations et stratégies d'enseignement comprises dans les PIP sont des techniques courantes de la différenciation pédagogique que les enseignants utilisent quotidiennement dans leur salle de classe.

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements et des exemples de stratégies, veuillez consulter le chapitre 2 : *Encourager la participation des parents*.

Annexes

Consulter l'annexe 1-B pour obtenir la liste de vérification type des renseignements essentiels devant figurer dans un PIP.

Exemples d'étapes pour élaborer un PIP

On peut concevoir le processus d'élaboration du PIP comme une série d'interventions étroitement liées que l'on peut décrire selon les six étapes suivantes.

1. Déterminer les forces et les besoins
2. Établir l'orientation
3. Élaborer un plan
4. Mettre en œuvre le plan
5. Évaluer et réviser
6. Planifier la transition

Ces étapes peuvent se produire en séquences différentes ou de façon simultanée, selon les besoins individuels des élèves. Ces étapes sont de nature cyclique.

1. Déterminer les forces et les besoins

Parce que l'objet des PIP est d'établir des programmes individuels, il est indispensable de déterminer les forces de l'élève et ses besoins d'apprentissage particuliers. En connaissant les forces de l'élève, l'équipe d'apprentissage pourra ainsi mieux choisir les buts, les stratégies et les adaptations qui s'appuient sur ces forces. La connaissance des intérêts et des traits de personnalité de l'élève peut aussi contribuer à prendre des décisions plus efficaces en matière d'établissement des programmes. Les besoins d'apprentissage peuvent inclure les besoins pédagogiques ainsi que les besoins sociaux, comportementaux et autres.

L'équipe d'apprentissage devrait examiner l'information provenant d'une variété de sources afin de définir exactement les besoins de l'élève. Ces sources peuvent inclure :

- les observations des parents
- les observations de l'enseignant
- les évaluations en classe et les productions
- les évaluations spécialisées.

2. Établir l'orientation

L'établissement des priorités aide l'équipe d'apprentissage à se concentrer sur ce que l'élève doit absolument apprendre au cours de l'année scolaire visée. L'équipe établit ces priorités en s'appuyant sur tous les renseignements recueillis à ce jour et sur la disponibilité des ressources.

Afin de déterminer les buts d'apprentissage les plus importants, l'équipe doit tenir compte des éléments suivants :

- les domaines prioritaires sur lesquels se concentrer;
- les possibilités d'utilisation de cette nouvelle compétence ou connaissance dans d'autres domaines ou contextes;
- les points forts connexes;
- la façon dont le besoin en question a une incidence sur l'apprentissage et la réussite en général;
- l'application possible à d'autres disciplines;
- la façon dont les compétences et les connaissances sont liées aux buts professionnels futurs de l'élève.

3. Élaborer un plan

En s'appuyant sur la discussion des forces et des besoins de l'élève, ainsi que sur les domaines prioritaires établis, l'équipe d'apprentissage établit un plan qui inclut des buts et des objectifs pour l'élève. Le PIP ne cible pas tous les résultats de l'apprenant, uniquement ceux que l'on considère les plus cruciaux pour assurer un rendement autonome dans les activités importantes.

Les buts à long terme sont des énoncés généraux au sujet de la réussite, notamment :

- d'ici la fin de l'année, Jacques améliorera sa compréhension de la lecture au niveau de la troisième année;
- d'ici la fin de l'année, Luc pourra jouer et travailler en collaboration avec ses pairs tout au long de la journée scolaire.

Les objectifs à court terme sont de courtes étapes mesurables qui mènent le rendement actuel de l'élève vers un but à plus long terme. Par exemple, les objectifs pour les mêmes buts à long terme ci-dessus pourraient inclure :

- d'ici le 31 janvier, Jacques lira de façon autonome un livre qu'il a lui-même choisi et il sera en mesure de raconter les grandes lignes de l'intrigue à une autre personne;
- d'ici le 15 février, Luc prendra part avec succès à des activités de mathématiques en petits groupes et terminera toutes les tâches relatives au groupe, sans déranger ses camarades de classe.

En général, un élève peut avoir deux à cinq buts où chacun de ces buts peut compter trois ou cinq objectifs à court terme.

Pour de plus amples renseignements

À ce stade du processus, il faut aussi déterminer les adaptations particulières requises pour appuyer l'élève. Pour obtenir de plus amples renseignements et des exemples de stratégies visant à définir des adaptations, consulter le chapitre 6 : *Identifier les adaptations et les stratégies*.

Pour obtenir des renseignements et des idées supplémentaires sur l'établissement de buts et d'objectifs mesurables, significatifs et faciles à gérer, consulter le chapitre 7 : *Rendre les buts significatifs, mesurables et gérables*.

Consulter l'annexe 1-C pour obtenir un exemple de feuille de planification qui peut être utilisée dans les étapes de planification du processus d'élaboration du PIP.

4. Mettre en œuvre le plan

Dans cette étape du processus, l'équipe d'apprentissage examine le contenu du PIP et la façon dont les progrès seront mesurés. Les enseignants peuvent ensuite mettre en pratique les stratégies d'enseignement et d'évaluation en modifiant, au besoin, les objectifs à court terme. Les parents et d'autres membres de l'équipe peuvent appuyer les buts du PIP à la maison ou dans d'autres contextes.

5. Évaluer et réviser

L'évaluation et la révision continues sont des parties importantes du processus d'élaboration du PIP. Les réunions de révision offrent aux parents la possibilité de discuter du programme d'études de leur enfant et d'envisager des changements possibles. La révision de fin d'année est particulièrement importante, car elle permet à l'équipe de revoir le programme d'études et d'ajouter des recommandations écrites au PIP. Cela est particulièrement vrai pour les élèves qui changent d'école ou qui font une transition quelconque.

Les parents ou d'autres membres de l'équipe peuvent également, en tout temps, demander une révision du PIP s'ils ont des inquiétudes au sujet des progrès de leur enfant ou si celui-ci vit des changements importants au niveau de son rendement, de son attitude ou de son comportement. Le PIP peut être révisé ou modifié en tout temps pendant l'année scolaire si l'équipe le juge nécessaire.

6. Planifier la transition

Planifier la transition exige d'une part, de définir les compétences et les attitudes à mettre en place pour que l'élève réussisse aujourd'hui et dans des situations à venir et d'autre part, d'élaborer un plan d'action afin que les élèves acquièrent ces compétences et attitudes. Planifier la transition exige de cerner les changements qui risquent de se produire au cours de la prochaine année scolaire et d'établir des stratégies en vue de préparer et d'appuyer les élèves tout au long de ces transitions.

Travailler le processus d'élaboration du PIP

Les autorités scolaires dans toute la province peuvent posséder leur propre cadre visant le processus d'élaboration du PIP. Les étapes peuvent être nommées différemment ou les tâches peuvent être organisées en diverses séquences et combinaisons.

Les prochains chapitres contiennent des renseignements supplémentaires et des exemples de stratégies pour appuyer les diverses étapes du processus d'élaboration du PIP. Quel que soit le cadre ou le modèle utilisé pour le processus d'élaboration du PIP, les autorités scolaires doivent :¹

- s'assurer qu'un PIP est élaboré, mis en œuvre, suivi et évalué pour chaque élève ayant des besoins scolaires spéciaux;
- désigner les directeurs d'école comme responsables de la prestation et de la mise en œuvre des programmes et des services en adaptation scolaire;
- offrir aux enseignants des élèves ayant des besoins scolaires spéciaux les ressources pertinentes et l'accès à des possibilités de perfectionnement professionnel connexes;
- s'assurer que les directeurs d'école identifient des enseignants chargés de coordonner, d'élaborer, de mettre en œuvre, d'évaluer les PIP des élèves et en assurer le suivi;
- s'assurer que l'école a un processus et une équipe d'apprentissage pour effectuer la consultation, la planification et la résolution de problèmes liés aux programmes destinés aux élèves ayant des besoins scolaires spéciaux;
- s'assurer que les enseignants :
 - invitent les parents et, au besoin, les élèves et d'autres professionnels à participer à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des PIP des élèves et à en assurer le suivi;
 - inscrivent, dans le PIP, l'évaluation des progrès des élèves qui a lieu au cours des périodes de bulletins normalement prévues;
 - fournissent une rétroaction aux parents et, au besoin, aux élèves tout au long de l'année lors des évaluations non officielles;
 - apportent des modifications au PIP, au besoin;
 - obtiennent le consentement éclairé des parents par écrit indiquant leur acceptation du PIP;
 - documentent les raisons du refus des parents d'accorder leur consentement ou les mesures prises par l'école pour l'obtenir ou pour résoudre les différends;
 - s'assurent que les PIP sont inclus dans les dossiers des élèves et que l'accès au PIP se conforme au règlement sur les dossiers scolaires et à la législation sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée;
- s'assurer que les aides-élèves travaillent sous la direction d'un enseignant diplômé afin d'aider les élèves à atteindre les buts décrits dans leur PIP.

¹ Tiré d'Alberta Learning, *Normes en matière d'adaptation scolaire (Modifié en juin 2004)*, Edmonton (Alberta), 2004, p. 10-11.

Modèle de PIP

Ce chapitre se termine par un modèle de PIP qui illustre comment les renseignements essentiels peuvent être consignés dans un document PIP. Cet exemple concerne un élève de la cinquième année ayant une difficulté d'apprentissage de légère à modérée qui s'efforce d'améliorer sa compréhension de la lecture, en augmentant sa production écrite et en gérant son anxiété face aux tests. L'enseignant titulaire de classe coordonne le processus d'élaboration du PIP et le coordonnateur de l'adaptation scolaire à l'école procède à une consultation lorsque le besoin se fait sentir. Les parents de l'élève communiquent avec l'enseignant sur une base régulière et soutiennent les buts du PIP à la maison.

L'élève participe davantage au processus relatif au PIP au fur et à mesure que l'année avance; certains des commentaires dans les notes de cheminement et dans le bilan de fin d'année sont des citations directes de l'élève.

Insérer le
logo de
l'école

Nom de l'école

Plan d'intervention personnalisé 20xx-20xx*

Renseignements de base

Nom de l'élève : Luc L'Élève		Niveau scolaire : 5 ^e année	
Date de naissance (jour-mois-année) : le 22 avril 20xx	Numéro et description du code SIS : 54 (difficulté d'apprentissage légère et modérée)		Programme adapté <input checked="" type="checkbox"/> Programme modifié <input type="checkbox"/>
Langue au foyer : français	Langue dominante de l'élève : français	Autre(s) langue(s) : anglais	
N ^o d'identification :	Enseignant(e) titulaire : M ^{me} l'Enseignante		
Date de la première rencontre : septembre 200x			
Dates des rencontres de révision/bilan de fin d'année :	1 ^{re} révision : 8 novembre 200x	2 ^e révision : 3 mars 200x	Dernière révision et bilan de fin d'année : 4 juin 200x

Membres de l'équipe d'apprentissage

Nom des membres de l'équipe :	Fonction :	Téléphone :	Courriel :
Luc L'Élève	<i>Élève</i>		
M. l'Enseignant	<i>Titulaire</i>		
Jean et Jeannette l'Élève	<i>Parent</i>		
M ^{me} Chef	<i>Direction d'école</i>		
M ^{me} l'Enseignante	<i>Coordination – PIP</i>		
M ^{me} La Ressource	<i>Autre : coordonnatrice de l'adaptation scolaire</i>		
	<i>Autre :</i>		
	<i>Autre :</i>		

* Reproduit avec la permission du Réseau provincial d'adaptation scolaire, Edmonton.

Nom de l'élève : _____

Contribution des parents

Informations, attentes et prise en charge

Le 8 octobre – M. et M^{me} L'Élève ont rencontré M. L'Enseignant afin de discuter des objectifs établis pour Luc au cours de l'année. Ses parents acceptent d'avoir recours à la lecture à deux à la maison et l'équipe décide de se concentrer à augmenter la qualité et la quantité des rédactions pendant la classe et de ne pas les donner en devoirs à la maison. Luc fait une démonstration de l'utilisation de son nouveau correcteur orthographique. Ses parents se disent préoccupés de l'attitude de Luc devant les tests et sont heureux d'apprendre que l'on enseigne à tous les élèves de la cinquième année des stratégies pour réussir les tests au cours de ce semestre.

Le 12 novembre – Lors d'une rencontre présidée par l'élève, Luc a fait voir son dossier d'outils de planification servant à la rédaction. Il a fait la lecture d'un passage d'un manuel scientifique, servant à un projet de recherche actuellement en cours, qu'il a choisi lui-même. Ses parents l'ont félicité de ses progrès et ont discuté d'autres stratégies d'étude à essayer au cours du prochain semestre.

Le 12 mars – Ses parents ont examiné des échantillons de rédaction; ils sont heureux que Luc rédige davantage et qu'il emploie des phrases descriptives et un vocabulaire plus précis. Ils déclarent que Luc profite toujours de la lecture à deux, quatre soirs par semaine et que, par la lecture, la famille en apprend beaucoup sur les animaux exotiques.

Le 12 juin – J'ai eu un entretien téléphonique avec la mère de Luc où nous avons repassé les notes finales en lecture et les progrès en rédaction. Elle s'est engagée à encourager Luc à lire pendant l'été et a fait remarquer qu'elle et son conjoint ainsi que Luc se sentent à l'aise par rapport à la transition vers le premier cycle du secondaire l'an prochain.

Forces et besoins

Forces et champs d'intérêt de l'élève :

- Aime travailler et s'amuser avec les autres élèves; a plusieurs amis
- Aime construire des choses, surtout en sciences
- À l'aise avec l'ordinateur; peut trouver toutes sortes de sites intéressants dans Internet
- Très bon dans les sports – hockey et soccer

Besoins et difficultés de l'élève :

- Stratégies pour améliorer la compréhension de la lecture dans toutes les disciplines, mais surtout en études sociales
- Stratégies en matière de planification, de rédaction et de relecture pour augmenter la qualité et la quantité de l'expression écrite
- Réduire l'anxiété devant la perspective de passer des tests.

Nom de l'élève : _____

Domaine de la santé

Informations sur la santé générale de l'enfant ou informations médicales pertinentes (trouble neurologique, déficit d'attention, allergies, diagnostic, médicaments, etc.) :

On a diagnostiqué Luc comme ayant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) dans la clinique, quelque temps en novembre 200x. Il a de légers troubles d'attention, mais ils ne sont pas assez graves pour justifier un traitement médical en ce moment.

Bonne santé

Condition bien gérée/contrôlée

Coordination des services

Coordination des services extérieurs :

Nom de l'intervenant	Nom de l'agence	Services offerts	Coordonnées
M ^{me} L'Intervenante	Services communautaires	Six sessions sur la gestion de l'anxiété	

Milieu d'apprentissage

Description du milieu d'apprentissage (brève description du programme, nombre d'élèves en classe, classe multiâges, soutien – aide-élève ou autre, etc.) :

Luc suit le cours régulier de la cinquième année à l'école de son quartier. L'école compte 22 élèves dont trois sont identifiés comme ayant des besoins scolaires spéciaux. Une coordonnatrice de l'adaptation scolaire de l'école offre des conseils à l'enseignant titulaire de classe, au besoin.

Nom de l'élève : _____

Évaluations réalisées

*Évaluation(s) spécialisée(s)			
Nom du test	Date	Réalisée par	Résultats
WISC-IV	Mai 20xx	D ^r Personne, psychologue	Résultat total : moyen (Indice de la mémoire à court terme : légèrement en dessous de la moyenne)
WIAT-II	Mai 20xx	D ^r Personne, psychologue	Lecture : à la limite Mathématiques : moyen Langue écrite : à la limite Langue parlée : moyen Difficultés d'apprentissage modérées dans les domaines de la lecture et de l'expression écrite
BASC	Mai 200x	D ^r Personne, psychologue	L'autoévaluation et l'échelle d'évaluation des parents et de l'enseignant indiquent que l'élève risque d'éprouver des troubles d'anxiété

* Ajouter grilles, notes, etc. en annexe, s'il y a lieu.

*Évaluation(s) en salle de classe – rendement actuel tel qu'évalué par l'enseignant (observations, tests, résultats – bulletin) :			
Domaine d'évaluation	Date	Réalisée par	Résultats
Bulletin de 4 ^e année		M. L'Enseignant	Indique que Luc fonctionne au niveau de la classe en mathématiques et en sciences
Inventaire de lecture Burns et Roe		M ^{me} L'Enseignante	Luc lit de façon autonome les textes de 3 ^e année. Cela affecte la lecture en études sociales. Besoin d'aide pour terminer ses travaux scolaires.
Échantillon de rédaction		M. L'Enseignant	Rendement faible Aucune preuve de planification. Le vocabulaire à l'écrit a tendance à être général et manque de précision. L'orthographe est correcte à 60 %.
Faire des tests		M. L'Enseignant	Il a été absent à deux tests de fin d'unité au cours du mois, et sa mère pense que cela est dû à l'anxiété.

Nom de l'élève : _____

Adaptations et modifications

Adaptations ou modifications pour faciliter l'apprentissage et l'évaluation

Enseigner des stratégies visant à utiliser les particularités du texte, des techniques de visualisation et d'autoréflexion afin d'améliorer la compréhension de la lecture et d'encourager l'élève à faire de la lecture à deux à la maison, d'une durée de 20 minutes, pendant quatre soirées par semaine.

Adapter les organisateurs graphiques afin de planifier la rédaction; encourager l'usage du correcteur orthographique électronique pour tous les travaux écrits importants et les tests; organiser un système de prise de notes par un copain (ex. : photocopier les notes d'un copain et les utiliser pour réviser ses propres notes).

Fournir des plans d'études pour que l'élève puisse les examiner au moins trois jours avant les tests importants, du temps supplémentaire, un endroit tranquille, du temps pour poser des questions et clarifier les instructions au moment du test, enseigner des techniques de relaxation.

Nom de l'élève : _____

Planification globale des buts, des objectifs et des stratégies d'intervention

Premier but à long terme : Luc apprendra à lire de façon autonome et il améliorera sa compréhension de certains passages de lecture au niveau de la quatrième année.			
Objectifs à court terme (échancier, critères de réussite)	Stratégies/matériaux ou technologie d'aide	Moyens d'évaluation	Résultats, commentaires et recommandations, révision
<p>D'ici le 15 novembre</p> <p>Luc lira des passages de lecture choisis au niveau du milieu de la troisième année.</p>		Deux passages de lecture choisis au niveau du milieu de la troisième année et cinq questions de compréhension.	10 novembre Acquis. Luc lit, de façon autonome, des textes au niveau du milieu de la troisième année.
<p>D'ici le 15 mars</p> <p>Luc lira des passages de lecture choisis au niveau de la fin de la troisième année.</p>		Deux passages de lecture choisis au niveau de la fin de la troisième année et cinq questions de compréhension.	12 mars Acquis. Luc dépasse même son objectif; il lit des textes, de façon autonome, au niveau du début de la quatrième année, surtout des textes informatifs.
<p>D'ici le 30 juin</p> <p>Luc lira des passages de lecture choisis au niveau du milieu de la quatrième année.</p>		Évaluation de la lecture informative Burns et Roe (formulaire B)	15 juin Acquis. Luc lit, de façon autonome, au niveau du début de la quatrième année (et même plus, si les textes lui semblent particulièrement intéressants).

Nom de l'élève : _____

Planification globale des buts, des objectifs et des stratégies d'intervention (suite)

Deuxième but à long terme : Luc produira au moins 20 phrases qui répondent aux attentes fixées pour ce niveau scolaire dans le temps alloué pour les travaux écrits.			
Objectifs à court terme (échancier, critères de réussite)	Stratégies/matériaux ou technologie d'aide	Moyens d'évaluation	Résultats, commentaires et recommandations, 1^{re} révision
<p>D'ici le 15 novembre</p> <p>Luc réalisera un remue-méninges, ou il établira une liste de mots clés d'au moins 15 éléments comme plan, d'au moins deux travaux écrits en études sociales, en sciences et en français</p> <p>D'ici le 15 mars</p> <p>Luc emploiera un outil de planification pour lancer au moins 15 idées et s'en servira afin de rédiger au moins 12 phrases dans le temps alloué en classe pour au moins trois travaux écrits en études sociales, en sciences et en français.</p> <p>D'ici le 30 juin</p> <p>Luc produira, de façon indépendante, au moins 15 idées et s'en servira afin de rédiger au moins 20 phrases dans le temps alloué en classe, pour au moins trois travaux écrits dans les principales disciplines.</p>		<p>Recueillir trois exemples pour le portfolio de l'élève et les évaluer à l'aide d'une rubrique correspondant au niveau scolaire.</p> <p>Recueillir trois exemples pour le portfolio de l'élève et les évaluer à l'aide d'une rubrique correspondant au niveau scolaire.</p> <p>Recueillir trois exemples pour le portfolio de l'élève et les évaluer à l'aide d'une rubrique correspondant au niveau scolaire.</p>	<p>12 novembre</p> <p>Acquis. Luc préfère utiliser des mots clés et a terminé au moins deux plans pour ses travaux écrits dans chaque matière.</p> <p>10 mars</p> <p>En voie d'acquisition. Luc a terminé deux travaux écrits en études sociales et en sciences, mais trouve les travaux écrits en langue plus difficiles. Il préfère travailler avec des faits et de l'information, plutôt qu'avec les opinions et les réponses personnelles.</p> <p>15 juin</p> <p>Acquis. Luc a terminé des travaux écrits plus longs de trois projets importants en études sociales, en sciences et en langue.</p>

Nom de l'élève : _____

Planification globale des buts, des objectifs et des stratégies d'intervention (suite)

Troisième but à long terme : Luc abordera les tests de fin d'unité avec calme et confiance. Il répond à au moins 80 % de toutes les questions du test.			
Objectifs à court terme (échancier, critères de réussite)	Stratégies/matériaux ou technologie d'aide	Moyens d'évaluation	Résultats, commentaires et recommandations, 1^{re} révision
<p>D'ici le 15 novembre</p> <p>Luc discernera le stress lié aux tests à l'aide d'instruments d'autoévaluation et démontrera l'utilisation d'au moins une stratégie pour se calmer lors des principaux tests de fin d'unité.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Suivre de près le nombre des tests importants réussis avec une note de passage et le nombre de tests non terminés. • Utiliser des feuilles de route pour gérer le temps consacré à l'étude et les stratégies pour les tests importants de fin d'unité • Entrevue avec l'élève en septembre, en novembre, en mars et en juin 	<p>12 novembre</p> <p>Acquis. Luc a terminé une évaluation « Ce que j'éprouve devant un test »; il a découvert qu'en étudiant à la maison, sa confiance augmente. Il déclare que la stratégie BRAG (se vanter) l'aide à se calmer face à un test et qu'il a pu s'en servir pour les tests de fin d'unité en sciences et en études sociales au cours du semestre.</p>
<p>D'ici le 15 mars</p> <p>Luc emploiera au moins trois stratégies qui facilitent l'étude à la maison pour se préparer aux prochains tests de fin d'unité (environ 30 minutes par soirée, trois fois par semaine).</p>			<p>15 mars</p> <p>Acquis. Luc a terminé ses plans d'étude pour les tests de fin d'unité en sciences et en études sociales au cours de ce semestre. Il éprouve encore quelques difficultés à se préparer pour les tests de mathématiques, mais a fait preuve d'une plus grande confiance lors de la rédaction des tests hebdomadaires.</p>
<p>D'ici le 30 juin</p> <p>Luc emploiera la stratégie SCORER (marqueur) et répondra correctement à au moins 80 % de toutes les questions comprises dans les principaux tests de fin d'unité.</p>			<p>15 juin</p> <p>Acquis. Luc déclare que subir un test ne présente plus de difficultés pour lui. Il s'est présenté en classe pour effectuer tous les tests prévus, a répondu à au moins 80 % de toutes les questions et a obtenu des notes de passage dans toutes les disciplines.</p>

Nom de l'élève : _____

Plan de transition

Initier la discussion dès la première rencontre de l'année

<input type="checkbox"/> changement de niveau	<input type="checkbox"/> préscolaire/scolaire	<input checked="" type="checkbox"/> primaire/secondaire	<input type="checkbox"/> secondaire/postsecondaire ou milieu du travail	<input type="checkbox"/> autre (changement d'école, de classe multiâges, etc.)
---	---	---	---	--

Luc fera la transition au premier cycle du secondaire l'an prochain et il devra se préparer en vue :

- de travaux écrits plus longs et plus complexes;
- de prendre davantage de notes durant les activités en classe;
- de tests de fin d'unité plus longs et plus complexes;
- d'exigences de lecture plus élevées, y compris gérer divers niveaux de lecture de textes;
- d'une plus grande responsabilité pour l'organisation et la gestion de textes et de l'information.

Ces habiletés seront enseignées régulièrement dans la classe pendant toute l'année et nous essaierons d'obtenir d'autres stratégies afin d'aider Luc à gérer ces nouvelles exigences.

La mère de Luc signale également que ce dernier manifeste de l'inquiétude lorsque des enseignants suppléants remplacent l'enseignant titulaire de classe. M^{me} La Ressource examinera certains scénarios sociaux qui pourraient aider Luc à gérer ces situations avec moins d'anxiété.

Nom de l'élève : _____

Résumé – 1^{re} rencontre

Résumé de la première rencontre (création du PIP pour l'année) / Actions à entreprendre ou à poursuivre

Résumé de la première révision

Résumé de la deuxième révision

Nom de l'élève : _____

Dernière révision et bilan de fin d'année

Bilan de fin d'année :	
<ul style="list-style-type: none"> • Il continue de fonctionner au niveau des classes de mathématiques et de sciences, avec un minimum d'aide. • Les nouvelles stratégies de lecture de Luc l'ont aidé à obtenir une moyenne de C en études sociales. Il reçoit une aide occasionnelle, pour la prise de notes, la présentation aux tests et l'exécution de longs travaux. • Lors des exercices d'écriture, Luc a recours à des outils de planification lorsqu'on l'incite à le faire. Son vocabulaire écrit est plus précis. Il cherche à donner davantage de détails et son exactitude orthographique s'est améliorée à environ 70 %. Maintenant que plusieurs élèves dans la classe utilisent un correcteur orthographique, il est plus disposé à le faire 	
Les succès de l'année scolaire :	Actions à poursuivre ou entreprendre pour l'année suivante :
<ul style="list-style-type: none"> • Sa compréhension de l'écrit s'est améliorée et il emploie des stratégies d'autoréflexion, surtout lorsqu'il lit des tests scientifiques qui l'intéressent beaucoup. • Son rendement s'est amélioré dans les travaux écrits (ex. : l'échantillon de juin était de 80 mots en 30 minutes). • Luc a écrit tous les tests importants pendant cette période scolaire et les a tous réussis! Ses parents déclarent qu'il étudie davantage à la maison en prévision des tests et il se sent plus en confiance lorsqu'il s'agit de tests. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il aura besoin de plusieurs stratégies supplémentaires pour lire des récits plus complexes en sixième année.

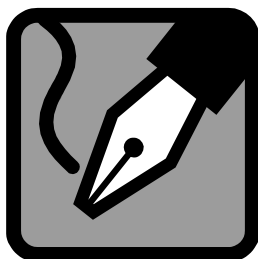
Nom de l'élève : _____

Nom des membres de l'équipe :	Fonction :	Signatures : 1^{re} rencontre	Signatures : 1^{re} révision	Signatures : 2^e révision	Signatures : 3^e révision
	<i>Élève</i>				
	<i>Titulaire</i>				
	<i>Parent</i>				
	<i>Direction d'école</i>				
	<i>Coordination – PIP</i>				
	<i>Autre :</i>				
	<i>Autre :</i>				
	<i>Autre :</i>				

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Annexes

Travailler le processus d'élaboration du PIP



Ces outils sont disponibles en format PDF sur le site <http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp> et sur le CD-ROM accompagnant la version imprimée de cette ressource.

Le but de ces exemples d'outils est d'enrichir le processus d'élaboration du PIP. Ces outils doivent être utilisés de façon sélective et peuvent être adaptés pour mieux répondre aux besoins de chacun des élèves. Un bon nombre de ces outils sera utilisé à titre officieux dans le cadre du processus d'élaboration du PIP, et non comme produits qui s'inscrivent dans le dossier scolaire permanent de l'élève.

1-A Modèle de PIP

1-B Liste de vérification des éléments composant un PIP

1-C Feuille de planification d'un PIP

Insérer le
logo de
l'école

Nom de l'école

Plan d'intervention 20xx-20xx*

Renseignements de base

Nom de l'élève :		Niveau scolaire :	
Date de naissance (jour-mois-année) :	Numéro et description du code SIS :	Programme adapté <input type="checkbox"/>	
		Programme modifié <input type="checkbox"/>	
Langue au foyer :	Langue dominante de l'élève :	Autre(s) langue(s) :	
N° d'identification :		Enseignant(e) titulaire :	
Date de la première rencontre :			
Dates des rencontres de révision/bilan de fin d'année :	1 ^{re} révision :	2 ^e révision :	Dernière révision et bilan de fin d'année :

Membres de l'équipe d'apprentissage

Nom des membres de l'équipe :	Fonction :	Téléphone :	Courriel :
	<i>Élève</i>		
	<i>Titulaire</i>		
	<i>Parent</i>		
	<i>Direction d'école</i>		
	<i>Coordination – PIP</i>		
	<i>Autre :</i>		
	<i>Autre :</i>		
	<i>Autre :</i>		

* Reproduit avec la permission du Réseau provincial d'adaptation scolaire, Edmonton.

Nom de l'élève : _____

Contribution et participation des parents

Informations, attentes et prise en charge :

--

Forces et besoins

Forces et champs d'intérêt de l'élève :

--

Besoins et difficultés de l'élève :

--

Nom de l'élève : _____

Domaine de la santé

Informations sur la santé générale de l'enfant ou informations médicales pertinentes
 (trouble neurologique, déficit d'attention, allergies, diagnostic, médicaments, etc.) :

Bonne santé

Condition bien gérée/contrôlée

Coordination des services

Coordination des services extérieurs :			
Nom de l'intervenant	Nom de l'agence	Services offerts	Coordonnées

Nom de l'élève : _____

Milieu d'apprentissage

Description du milieu d'apprentissage (brève description du programme, nombre d'élèves en classe, classe multiâges, soutien – aide-élève ou autre, etc.) :

Nom de l'élève : _____

Évaluations réalisées

*Évaluation(s) spécialisée(s)			
Nom du test	Date	Réalisée par	Résultats

* Ajouter grilles, notes, etc. en annexe, s'il y a lieu.

*Évaluation(s) en salle de classe – rendement actuel tel qu'évalué par l'enseignant (observations, tests, résultats – bulletin) :			
Domaine d'évaluation	Date	Réalisée par	Résultats

Adaptations et modifications

Adaptations ou modifications pour faciliter l'apprentissage et l'évaluation

Nom de l'élève : _____

Planification globale des buts, des objectifs et des stratégies d'intervention

Premier but à long terme :			
Objectifs à court terme (échancier, critères de réussite)	Stratégies/matériaux ou technologie d'aide	Moyens d'évaluation	Résultats, commentaires et recommandations, 1 ^{re} révision

Nom de l'élève : _____

Planification globale des buts, des objectifs et des stratégies d'intervention (suite)

Deuxième but à long terme :			
Objectifs à court terme (échancier, critères de réussite)	Stratégies/matériaux ou technologie d'aide	Moyens d'évaluation	Résultats, commentaires et recommandations, 1 ^{re} révision

Nom de l'élève : _____

Planification globale des buts, des objectifs et des stratégies d'intervention (suite)

Troisième but à long terme :			
Objectifs à court terme (échancier, critères de réussite)	Stratégies/matériaux ou technologie d'aide	Moyens d'évaluation	Résultats, commentaires et recommandations, 1 ^{re} révision

Nom de l'élève : _____

Plan de transition

Initier la discussion dès la première rencontre de l'année

<input type="checkbox"/> changement de niveau	<input type="checkbox"/> préscolaire/scolaire	<input type="checkbox"/> primaire/secondaire	<input type="checkbox"/> secondaire/postsecondaire ou milieu du travail	<input type="checkbox"/> autre (changement d'école, de classe multiâges, etc.)
---	---	--	---	--

--

Nom de l'élève : _____

Résumé – 1^{re} rencontre

Résumé de la première rencontre (création du PIP pour l'année) / Actions à entreprendre ou poursuivre

Résumé de la première révision

Résumé de la deuxième révision

Dernière révision et bilan de fin d'année

Bilan de fin d'année :	
Les succès de l'année scolaire :	Actions à poursuivre ou entreprendre pour l'année suivante :

Nom des membres de l'équipe :	Fonction :	Signatures : 1 ^{re} rencontre	Signatures : 1 ^{re} révision	Signatures : 2 ^e révision	Signatures : 3 ^e révision
	<i>Élève</i>				
	<i>Titulaire</i>				
	<i>Parent</i>				
	<i>Direction d'école</i>				
	<i>Coordination – PIP</i>				
	<i>Autre :</i>				
	<i>Autre :</i>				
	<i>Autre :</i>				



Annexe 1-B

Liste de vérification des éléments composant un PIP*

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Description du milieu d'apprentissage <input type="checkbox"/> Description du programme tel que le ratio élèves-enseignant, les groupes d'apprentissage, le soutien en place	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
Renseignements essentiels	Compris (veuillez cocher)
Contribution des parents <input type="checkbox"/> La participation des parents est documentée (y compris les réunions). <input type="checkbox"/> Le PIP est signé ou les tentatives pour obtenir la signature des parents indiquant un consentement éclairé sont établies par écrit.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
Forces <input type="checkbox"/> Domaines sur le plan scolaire, social, affectif, comportemental ou physique qui influencent positivement l'apprentissage <input type="checkbox"/> Participation des parents <input type="checkbox"/> Participation de l'élève	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
Besoins <input type="checkbox"/> Domaines sur le plan scolaire, social, affectif, comportemental ou physique qui influencent négativement l'apprentissage <input type="checkbox"/> Besoins exprimés de façon positive <input type="checkbox"/> Participation des parents <input type="checkbox"/> Participation de l'élève	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
Informations médicales pertinentes <input type="checkbox"/> Diagnostic médical <input type="checkbox"/> Médicaments <input type="checkbox"/> Autres problèmes médicaux ayant des effets sur le fonctionnement en classe <input type="checkbox"/> Aucun problème médical ayant des effets sur le fonctionnement en classe	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
Évaluations spécialisées <input type="checkbox"/> Évaluations spécialisées courantes : nom de l'outil d'évaluation et date à laquelle il a été administré <input type="checkbox"/> Nom du spécialiste et domaine de spécialisation <input type="checkbox"/> Résumé des conclusions du rapport	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails

*Traduit et adapté avec la permission de Edmonton Public Schools, *Individualized Program Plan (Guidebook)*, Edmonton (Alberta), Edmonton Public Schools, 2005, p. 75-77; et adapté de Alberta Learning, *Normes en matière d'adaptation scolaire (Modifié en juin 2004)*, Edmonton (Alberta), Alberta Learning, 2004.



Annexe 1-B

Liste de vérification des éléments composant un PIP (suite)

Renseignements essentiels	Compris (veuillez cocher)
<p>Niveau actuel de rendement et de réussite (évaluations en salle de classe)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Niveau actuel de fonctionnement ou de réussite de l'élève <input type="checkbox"/> Évaluations actuelles avant et après la classe : nom de l'instrument d'évaluation et date à laquelle il a été administré <input type="checkbox"/> Résumé des résultats 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
<p>Coordination des services de soutien</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Services de soutien offerts au sein de l'école <input type="checkbox"/> Services de soutien offerts à l'extérieur de l'école <input type="checkbox"/> Temps pendant lequel les services ont été offerts 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
<p>Adaptations</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Adaptations et stratégies individualisées (ex. : attentes particulières, matériel spécialisé, ressources, installations, équipement, technologie d'aide, personnel) <input type="checkbox"/> Harmonisées avec les forces personnelles, les domaines de croissance et les énoncés de but 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
<p>Méthodes d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Des méthodes d'évaluation pour suivre et évaluer les progrès de l'élève sont établies (ex. : observations, échantillons de travail, diagnostic ou tests standardisés, évaluations du développement, listes de vérification). 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
<p>Adaptations pour l'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Des adaptations individuelles pour l'évaluation sont établies (ex. : temps, lecteur, scribe, équipement, mode de présentation des tests). 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails



Annexe 1-B

Liste de vérification des éléments composant un PIP (suite)

Renseignements essentiels	Compris (veuillez cocher)
<p>Buts et objectifs mesurables</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cohérents avec les forces et besoins de l'élève et nettement liés aux données d'évaluation <input type="checkbox"/> Les objectifs à court terme sont mesurables ou observables <ul style="list-style-type: none"> – le comportement attendu est décrit – les conditions dans lesquelles l'élève accomplira la tâche – les critères de réussite – l'échéancier <input type="checkbox"/> Reposant sur la participation des enseignants, des parents et de l'élève (le cas échéant) <input type="checkbox"/> Nombre de buts et d'objectifs gérables <input type="checkbox"/> Des nouveaux buts et objectifs sont ajoutés au fur et à mesure que d'autres sont atteints 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
<p>Planification de la transition</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Un résumé des mesures prévues, pour préparer l'élève à réussir grâce aux changements qui seront apportés à son environnement, est décrit au début de l'année. <input type="checkbox"/> Le plan de transition implique la famille. <input type="checkbox"/> Le plan de transition implique d'autres spécialistes (le cas échéant). 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
<p>Bilan de fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Le bilan de fin d'année inclut les stratégies les plus efficaces, les domaines de préoccupation continus et les recommandations pour la prochaine année. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails



Annexe 1-C

Feuille de planification d'un PIP*

Renseignements de base

Sert à consigner les renseignements essentiels découlant des dossiers de l'élève et du personnel, de la participation des parents et de l'élève.

Élève : _____ Année : _____

1. Antécédents scolaires
2. Problèmes médicaux (ex. : vue, ouïe, allergies, diagnostic, médicaments pris actuellement)
3. Santé générale liée à l'apprentissage (ex. : alimentation et nutrition, habitudes de sommeil)
4. Développement physique (ex. : marche, coordination, niveau d'activité, participation)

*Traduit et adapté avec la permission de Edmonton Public Schools, *Individualized Program Plan Guidebook*, Edmonton (Alberta), 2005, p. 65–68, 71.



Annexe 1-C

Feuille de planification d'un PIP (suite)

5. Développement socioaffectif (ex. : tempérament, habiletés sociales, habiletés de résolution des problèmes)

6. Évaluations et services spécialisés (ex. : orthophonie, ergothérapie, physiothérapie, psychologie)

7. Évaluation en classe du niveau de rendement et de réussite actuel



Annexe 1-C

Feuille de planification d'un PIP (suite)

<p>8. Personnel supplémentaire, agences, professionnels et services Services de soutien à l'école et à l'extérieur de l'école (nom, fonction, services offerts)</p>
<p>9. Adaptations et stratégies didactiques Adaptations individualisées et stratégies d'apprentissage et d'enseignement (harmonisées avec catégories de besoins et énoncés de but)</p>
<p>10. Méthodes d'évaluation Méthodes individuelles pour suivre de près et/ou évaluer les progrès de l'élève (observations, évaluation)</p>
<p>11. Adaptations pour l'évaluation Des adaptations individuelles pour l'évaluation sont établies (ex. : temps supplémentaire, scribe, équipement, mode de présentation des tests)</p>



Annexe 1-C

Feuille de planification d'un PIP
(suite)

But n°		
Énoncé des attentes annuelles de l'évolution de l'élève		
Objectifs		
Énoncés mesurables ou observables, y compris la date de réussite, le comportement, les conditions et les critères (trois à cinq objectifs à court terme pour chaque but annuel)		
Objectif n° 1		
Objectif n° 2		
Objectif n° 3		
1^{re} révision	2^e révision	3^e révision



Annexe 1-C

Feuille de planification d'un PIP (suite)

Plan d'intervention personnalisé

Planification de la transition
Mesures établies au début de l'année qui prépareront l'élève à la transition tout au long de l'année
Bilan de fin d'année
Les stratégies les plus efficaces et les domaines de préoccupation continus
Renseignements supplémentaires
Autres renseignements pertinents
Participation et contribution des parents

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Learning. *Unlocking Potential: Key Components of Programming for Students with Learning Disabilities*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2003a.

Alberta Learning. *L'équipe d'apprentissage : Guide destiné aux parents d'enfants ayant des besoins spéciaux*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2004.

Alberta Learning. *Normes en matière d'adaptation scolaire (Modifié en juin 2004)*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2004.

Edmonton Public Schools. *Individualized Program Plan Guidebook*, Edmonton (AB), Edmonton Public Schools, 2005.



Former
une équipe d'apprentissage

Chapitre 2

Encourager la participation
des parents

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.

Plan d'intervention personnalisé : Maternelle – 12^e année.

Version anglaise : Individualized program planning : ECS to grade 12.

Série : Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

ISBN 978-0-7785-6158-3

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Jeunes en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. 3. Adolescents en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. I. Titre. II. Série.

LC3984.2.A3.A333 2007

371.9

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Plusieurs sites Web sont énumérés dans le présent document. Alberta Education n'est aucunement responsable du maintien de ces sites externes et le fait de les nommer ne constitue ni n'implique une approbation de leur contenu. L'utilisateur a la responsabilité d'évaluer ces sites.

Pour de plus amples renseignements, communiquez avec :

Alberta Education

Direction de l'éducation française

Édifice 44 Capital Boulevard, 9^e étage

10044, 108^e Rue N.-O.

Edmonton, Alberta T5J 5E6

Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou

composer sans frais en Alberta le numéro 310-0000

Télécopieur : 780-422-1947

Cette publication est destinée au/aux :

Enseignants	✓
Administrateurs	✓
Professionnels de la santé	✓
Conseillers	✓
Élèves	
Parents	
Grand public	



Une version PDF de cette ressource est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse <www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp>



Il est possible d'acheter des versions imprimées de cette ressource en s'adressant au Learning Resources Centre. Commander en ligne à l'adresse <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou téléphoner au 780-427-5775.

Copyright ©2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108^e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tous les efforts ont été déployés pour exprimer les remerciements appropriés aux sources originales. S'il existe des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en aviser Alberta Education afin que les mesures correctives appropriées puissent être prises.

Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

TABLE DES MATIÈRES

1. Déterminer les forces et les domaines où le besoin se fait sentir	1
2. Établir l'orientation	2
3. Élaborer un plan	3
4. Mettre en œuvre le plan	4
5. Évaluer et réviser	4
6. Planifier la transition	4
Partir du bon pied	5
Exemple de stratégies pour encourager la participation des parents	6
Exemple de stratégies pour que les parents se sentent plus à l'aise lors des réunions	8
Stratégies types pour traiter le conflit et résoudre les différends avec les parents	9
Ressources à l'intention des parents	9
Autres ressources	10
Annexes	11
2-A Exemple de sondage destiné aux parents	12
2-B Exemple de formulaire d'autorisation pour l'évaluation spécialisée	13
2-C Le système de planification MAPS	14
2-D Établissement des buts familiaux	15
Exemple – Établissement des buts familiaux	17
2-E Conseils aux parents pour participer au processus d'élaboration du PIP	19
2-F Réunions axées sur les solutions	22
Outil de planification pour les réunions axées sur les solutions	23
Bibliographie	25

Chapitre 2

Encourager la participation des parents



Les Normes en matière d'adaptation scolaire (Modifié en juin 2004)

énoncent clairement que les écoles doivent favoriser la participation significative des parents dans la planification, la résolution de problèmes et la prise de décision liées au programme d'adaptation scolaire de leur enfant.

Les parents connaissent particulièrement bien leurs enfants, et cette connaissance donne une base précieuse au processus relatif au PIP. De plus, les recherches démontrent clairement que les parents qui comprennent la philosophie de l'école, qui connaissent le personnel et qui participent aux activités scolaires ont plus de chances d'être satisfaits de l'enseignement que leurs enfants reçoivent. Les parents ont besoin d'occasions concrètes pour participer à toutes les facettes de l'éducation dispensée à leur enfant. Ils veulent souvent prendre part au processus de prise de décision et avoir accès à l'information et aux idées de façon continue et selon les besoins.

Pour de plus amples renseignements

Le présent chapitre donne des exemples de stratégies qui appuient la participation significative des parents au processus relatif au PIP. Des stratégies supplémentaires pour encourager la participation des parents sont suggérées dans d'autres chapitres de la présente ressource, notamment :

Chapitre 8 : *Planifier les transitions*
 Chapitre 9 : *Intégrer une technologie d'aide pour l'apprentissage dans le processus d'élaboration du PIP.*

Il existe des occasions pour les parents de participer de façon significative à toutes les étapes du processus relatif au PIP. Réfléchir aux six étapes suivantes du processus relatif au PIP et à la façon dont la participation des parents peut faire partie de chacune de ces étapes.

1. Déterminer les forces et les domaines où le besoin se fait sentir

Les parents sont une source précieuse d'information sur leur enfant. Ils ont été les premiers à enseigner à leur enfant et ont pu observer celui-ci dans diverses situations sociales et d'apprentissage à l'extérieur du cadre scolaire. Ils peuvent ainsi donner un aperçu et un point de vue uniques des forces et des besoins de leur enfant. Penser à développer un simple sondage ou un questionnaire pour recueillir des renseignements auprès des parents.

Annexes

Consulter l'annexe 2-A pour obtenir un exemple de sondage destiné aux parents.

Les parents peuvent fournir des renseignements sur leur enfant dans les domaines suivants :

- les forces et les besoins;
- l'historique familial et scolaire qui a des répercussions sur la situation d'apprentissage actuelle de l'enfant;
- les antécédents médicaux pertinents et les besoins de services de santé;
- les intérêts, les talents et les désirs de leur enfant;
- les aspirations et les buts qu'ils ont pour leur enfant;
- l'aide que la famille peut offrir à la maison pour mettre en pratique, renforcer et maintenir les compétences;
- des renseignements sur les services communautaires, les situations parascolaires ou les intervenants qui pourraient avoir un effet sur l'apprentissage de leur enfant.

Des évaluations spécialisées sont souvent utilisées pour définir les forces et besoins de l'élève. Les écoles doivent demander une autorisation écrite aux parents afin d'évaluer les élèves qui éprouvent des difficultés à compléter leur programme d'éducation. Les parents doivent comprendre l'importance d'un consentement éclairé. Pour prendre une décision éclairée, les parents doivent tenir compte :

- du but visé par l'évaluation;
- de la nature de l'évaluation;
- de l'utilisation prévue des résultats;
- des personnes qui ont accès aux résultats.

Il peut être utile de spécifier le test précis et tous les autres outils d'évaluation officiels et non officiels qui seront utilisés pour évaluer l'élève. Le fait d'aviser les parents du moment de l'évaluation aidera à entretenir la confiance entre la maison et l'école. Si des délais surviennent, tenir les parents au courant du calendrier.

Annexes

Consulter l'annexe 2-B pour obtenir un exemple de formulaire d'autorisation pour l'évaluation spécialisée.

Si des organismes extérieurs ou des fournisseurs de services médicaux font passer une évaluation à l'élève ou lui offrent leur appui, cette information peut également être utile pour définir les besoins et élaborer les programmes. Pour que l'équipe d'apprentissage ait accès à cette information, les parents doivent signer un formulaire d'autorisation ou de consentement pour que les professionnels puissent divulguer l'information. Les parents doivent être assurés que l'information demeurera confidentielle.

2. Établir l'orientation

L'élaboration des priorités aide l'équipe d'apprentissage à se concentrer sur ce qui est essentiel pour l'élève d'apprendre au cours de l'année scolaire en question. L'équipe est en mesure d'établir ces priorités en s'appuyant sur tous les renseignements recueillis à ce jour.

Afin de définir les besoins les plus importants en matière d'apprentissage, les parents peuvent collaborer avec l'équipe d'apprentissage pour examiner :

- les domaines prioritaires sur lesquels se concentrer;
- les possibilités d'utilisation de cette nouvelle compétence ou connaissance dans d'autres domaines ou contextes;
- les points forts connexes;
- la façon dont le besoin en question a une incidence sur l'apprentissage et la réussite en général;
- l'application possible à d'autres disciplines;
- l'apport au développement de l'autonomie;
- la pertinence de l'âge;
- le temps requis pour maîtriser cette habileté;
- la façon dont les compétences et les connaissances sont liées aux buts futurs de l'élève.

3. Élaborer un plan

À titre de membres de l'équipe d'apprentissage de leur enfant et dans le cadre de l'élaboration d'objectifs à long terme pour celui-ci, les parents peuvent fournir des suggestions et des renseignements. Ces objectifs représentent ce que l'élève peut accomplir durant une année scolaire. Il est important que l'équipe détermine ce que l'élève est capable de gérer. C'est à ce niveau-ci que le point de vue d'un parent est particulièrement utile.

Tous les parents ont des aspirations et des rêves pour leur enfant. Leurs priorités relativement à l'apprentissage de leur enfant peuvent être différentes de celles de l'enseignant. Il est important de reconnaître et de comprendre les points de vue des parents et de tenir compte de l'ensemble des points de vue pour permettre à l'équipe d'apprentissage de collaborer afin de prendre les décisions qui conviennent le mieux en matière de programmes d'éducation pour chaque élève. Dans le cadre du processus d'évaluation, l'emploi de stratégies tel le système de planification MAPS donne aux parents des occasions d'échanger des renseignements sur leurs enfants.

Annexes

Consulter l'annexe 2-C pour obtenir de l'information sur le système de planification MAPS.

Certains parents souhaitent peut-être fixer des buts supplémentaires sur lesquels ils pourront travailler à la maison. Ces buts peuvent soit appuyer les buts fixés dans la classe, soit mettre l'accent sur des compétences et des comportements éducatifs plus spécifiques à la maison et dans la communauté. Ces buts peuvent être intégrés au processus relatif au PIP, mais ils ne doivent pas être considérés comme des buts qui doivent être suivis de près par l'enseignant ou faire l'objet d'un rapport officiel lors de la révision du PIP. Le rôle de l'enseignant consiste à appuyer les familles à fixer des buts pour leurs enfants et à encourager les parents à suivre de près, à partager et à célébrer la réussite de leurs enfants.

Consulter l'annexe 2-D pour obtenir un exemple de formulaire d'établissement des buts familiaux.

Souvent, les parents peuvent contribuer aux décisions quant au choix de mesures efficaces pour leur enfant. Leur demander quelles sont les stratégies qu'ils utilisent pour aider leur enfant à effectuer des tâches familiales ou des devoirs.

4. ► Mettre en œuvre le plan

À titre de membres de l'équipe d'apprentissage de leur enfant, les parents peuvent jouer un rôle actif dans le processus de mise en œuvre. Une façon importante de faire participer les parents consiste à renforcer les compétences et les stratégies dans des situations extérieures à l'école. Lorsque les parents comprennent ce que sont les buts et les objectifs du plan d'intervention de leur enfant, ils peuvent décider de la meilleure façon d'appuyer leur enfant à la maison.

5. ► Évaluer et réviser

Les rencontres de révision offrent aux parents la possibilité de discuter de la programmation éducative de leur enfant et de considérer les ajustements possibles. La révision de fin d'année est particulièrement importante, car elle permet à l'équipe de revoir le programme d'études et d'ajouter des recommandations écrites au PIP. Cela est particulièrement vrai pour les élèves qui changent d'école ou qui ont à vivre une transition quelconque.

Les parents peuvent également, en tout temps, communiquer avec l'école pour demander que le PIP soit révisé s'ils ont des préoccupations au sujet des progrès de leur enfant ou si celui-ci vit des changements importants au niveau de ses accomplissements, de son attitude, de son comportement ou de sa santé. L'équipe est alors en mesure d'adapter le PIP pour qu'il réponde mieux aux besoins changeants de l'élève.

6. ► Planifier la transition

Planifier la transition exige de définir le type de compétences et d'attitudes à mettre en place pour que les élèves réussissent dans des contextes futurs et d'élaborer un plan d'action pour faire en sorte que les élèves acquièrent ces compétences et attitudes. La démarche peut également inclure des plans précis qui permettraient aux élèves de changer de niveau et de programme d'éducation. En étant présents de façon constante dans la vie de leur enfant, les parents jouent un rôle essentiel dans la planification et la gestion des transitions. Plus particulièrement, les parents peuvent contribuer à la recherche de possibilités et de soutiens qui sont disponibles à l'élève dans la communauté, et ce, au fur et à mesure qu'il acquiert de plus en plus d'indépendance.

Partir du bon pied

Au début de l'année, les rencontres officielles à l'école peuvent mettre certains parents mal à l'aise, particulièrement s'il s'agit de leur première réunion. Dans des situations problématiques ou difficiles, l'attention et l'inquiétude des parents à l'égard de leur enfant peuvent se traduire par de la tension, de l'anxiété ou de la frustration. En tant qu'enseignant, il est important de demeurer neutre et de ne rien présumer parce que les parents qui ont ces comportements peuvent ne pas forcément montrer leurs vrais sentiments ou comment, en fait, ils font face à la situation. L'enseignant ne doit pas oublier que la plupart des parents n'ont pas de formation en éducation et que certains ont peu ou pas d'expérience avec le milieu scolaire. Certains obstacles psychologiques et autres problèmes peuvent également nuire à l'instauration d'un climat de collaboration, notamment :

- les parents qui ont eux-mêmes éprouvé des difficultés à l'école. Ils peuvent se sentir mal à l'aise à l'idée de travailler en partenariat avec les enseignants;
- les parents qui se culpabilisent, car ils se pensent, d'une certaine façon, responsables des difficultés de leur enfant. Certaines familles peuvent être encore aux prises avec des sentiments de perte et de deuil pendant qu'elles essaient de comprendre les besoins spéciaux de leur enfant en matière d'éducation;
- des situations familiales qui peuvent faire en sorte qu'il est difficile pour les parents de participer à l'éducation de leur enfant. Il peut s'agir de choses telles que le fait d'être un parent seul, d'avoir des heures de travail variées, d'être confronté à des barrières linguistiques ou d'avoir plus d'un enfant ayant des besoins spéciaux;
- les croyances culturelles selon lesquelles l'école et la maison sont séparées;
- des problèmes de confiance. Il faut du temps pour développer un niveau de confiance où les parents se sentent à l'aise de parler de leur enfant;
- un manque de confiance dans l'école pour ce qui est d'offrir un soutien adéquat à un élève ayant des besoins scolaires spéciaux;
- le refus de reconnaître la réalité. Certains parents trouvent difficile de croire que les besoins de leur enfant sont différents de ceux d'autres enfants, particulièrement ces élèves dont les principales difficultés sont liées aux études et qui peuvent alors ne pas rencontrer le même degré de difficulté à l'extérieur de l'école.

Assurer la participation des parents demande du temps, de la confiance et la conviction que les parents sont des partenaires du processus de planification. Les enseignants peuvent jouer un rôle de guide, en particulier dans les premiers stades de la participation des parents, afin de s'assurer que les parents ont des occasions positives et significatives de participer activement au processus. Les enseignants doivent aider les parents à comprendre la valeur d'un PIP et le rôle qu'ils peuvent jouer pour s'assurer qu'il reflète avec exactitude les forces et les besoins de leur enfant. Prendre le temps au début du processus de fournir l'information et de clarifier les attentes encouragera un sentiment d'ouverture et un partenariat avec les parents. Plus les parents se sentent à l'aise dans leur collaboration avec l'équipe

Exemple de stratégies

d'apprentissage de leur enfant, plus ils sont prêts à partager l'information et les points de vue qui influent sur l'apprentissage de leur enfant.

Exemple de stratégies pour encourager la participation des parents

- **Maintenir une politique d'ouverture.** Faire savoir aux parents qu'ils sont invités à visiter la classe pour observer et participer à l'apprentissage de leur enfant. S'il existe une procédure reliée aux visites ou d'autres protocoles de l'autorité scolaire, fournissez cette information lors de la première journée portes ouvertes de l'année scolaire, ou insérez-la dans le bulletin de la classe. Encourager les parents à participer à des événements officiels, à partager leur expertise, aux expositions et présentations et aux autres occasions.
- **Reconnaitre le rôle des parents et leur contribution à l'équipe.** Il est important que les parents sachent que leur expertise et leurs contributions sont appréciées.
- **Être prêt à répondre aux questions des parents.** Étudier les types de questions que les parents pourraient poser.
 - Comment mes commentaires seront-ils utilisés?
 - Assistons-nous à toutes les réunions relatives à la planification du PIP de notre enfant? Sinon, comment sommes-nous informés de l'information partagée et des décisions prises lors de ces réunions?
 - Quand les réunions se tiennent-elles et combien de temps durent-elles?
 - Comment notre enfant peut-il participer au processus d'élaboration du PIP?
 - De quel type d'aide spéciale mon enfant pourra-t-il bénéficier? Une aide personnalisée sera-t-elle offerte? Dans l'affirmative, s'agira-t-il d'une aide avec un enseignant ou un aide-élève?
 - Mon enfant aura-t-il toujours besoin d'un PIP?
 - En quoi le PIP diffère-t-il d'une année scolaire à l'autre? Peut-il être modifié à tout moment au cours de l'année scolaire?
 - Comment saurons-nous si le PIP est efficace?
 - Comment puis-je prévoir une visite de la classe pour voir comment mon enfant se comporte?
 - Que suis-je supposé faire à la maison pour aider mon enfant?
 - Que signifie notre signature sur le document PIP? Qu'advient-il si nous ne le signons pas?
 - Quelles sont nos options si nous n'approuvons pas le PIP?
 - Mon enfant devra-t-il passer des tests de rendement provinciaux?
 - Mon enfant obtiendra-t-il son diplôme de douzième année?
 - Nous avons remarqué une section relative à la transition dans le PIP, mais notre enfant vient de commencer de nouveaux programmes. Pourquoi la transition est-elle importante?

- **Mettre à la disposition des parents l'information relative au processus d'élaboration du PIP, telle que *L'équipe d'apprentissage*.** Outre le partage du guide (ou du lien Web servant à obtenir un exemplaire téléchargeable du guide), des renseignements sélectionnés peuvent être utilisés dans les bulletins ou les présentoirs de l'école. Consultez la fin de ce chapitre pour obtenir des renseignements pour commander le document.
- **Organiser une séance d'information sur le PIP** pour vous assurer que les parents comprennent le processus d'élaboration du PIP. Les écoles fréquentées par un grand nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux peuvent trouver en une séance d'orientation à l'intention des parents un moyen efficace de favoriser la compréhension du processus d'élaboration du PIP et la participation à ce processus. Par exemple, une séance d'orientation pourrait être une occasion de :
 - présenter les étapes d'un PIP;
 - passer en revue un PIP type;
 - parler des modifications apportées au PIP d'une année à l'autre;
 - répondre aux questions courantes telles que celles énumérées ci-dessus.Vous assurer que les paramètres de la séance sont clairs et que les parents comprennent qu'il s'agit d'une présentation du processus, et non d'un moment pour parler de chaque élève et de ses besoins particuliers.
- **Utiliser les réunions parents-enseignant comme des occasions d'établir des partenariats.** Dans la mesure du possible, offrir aux parents un choix d'heures de réunion et communiquer directement avec eux par écrit ou par téléphone. Leur donner assez de temps pour organiser leur emploi du temps. Assurez-vous que les parents reçoivent l'avis de réunion. Même l'élève le plus consciencieux peut omettre de transmettre un message, et un appel téléphonique de suivi peut s'avérer nécessaire. Fournissez toujours les coordonnées de l'école si une réunion doit être remise. Dans la mesure du possible, pensez à inclure un ordre du jour ou un bref aperçu du contenu de la réunion de planification. Cela est utile pour les parents, car ils réfléchissent au type de questions qu'ils veulent poser et aux sujets qu'ils aimeraient aborder.
- **Exploitez efficacement les réunions relatives au PIP.** Gérez les réunions relatives au PIP afin d'aménager du temps pour les questions et la discussion. Utilisez ces réunions comme une occasion de partager l'information relative aux besoins spéciaux de l'enfant en matière d'apprentissage. Plus les parents sont au courant des défis d'apprentissage de leur enfant, plus ils peuvent être des partenaires efficaces. Voici des exemples de ressources : copies d'articles intéressants à lire chez eux, information relative aux conférences à venir ou aux ateliers pertinents à l'intention des parents et les nouveaux sites Web susceptibles de les intéresser. Pensez à désigner une personne chargée de noter le compte rendu de la réunion et d'en remettre une copie à tous les membres de l'équipe.

- **Vous assurer que les parents comprennent le type de décisions à prendre lors de l'élaboration d'un PIP**, puis demandez-leur de choisir les domaines du PIP auxquels ils aimeraient participer. Par exemple, les parents peuvent partager les forces et les besoins de leur enfant, l'information sur sa meilleure façon d'apprendre, les renseignements médicaux, les stratégies efficaces employées à la maison et les buts qu'ils aimeraient que l'on aborde dans le PIP. Encouragez les parents à parler avec leur enfant de ses forces, de ses besoins et de ses buts potentiels, et à partager également cette information.

Annexes

Consulter l'annexe 2-E pour obtenir des conseils aux parents pour participer au processus d'élaboration du PIP.

Exemple de stratégies

Exemple de stratégies pour que les parents se sentent plus à l'aise lors des réunions

- Organiser des réunions à des heures qui conviennent à tous dans un cadre confortable et approprié.
- S'assurer que les parents se sentent à l'aise au moment de définir le nombre d'intervenants participant aux réunions.
- Remettre un ordre du jour aux parents une ou deux journées à l'avance. Cela leur permet de réfléchir à des points de discussion et de recueillir les renseignements pertinents pour les apporter à la réunion.
- Réfléchir à l'information provenant des parents qui pourrait être utile. Joindre une liste de questions à l'avis de convocation ou à l'ordre du jour proposé, telles que :
 - Voulez-vous partager d'éventuels changements dans votre foyer (tels que l'arrivée d'un nouveau membre de la famille, un changement à l'horaire de travail d'un parent, de nouvelles activités parascolaires ou un programme de garderie)?
 - De nouveaux soutiens ou de l'aide sont-ils mis en place pour leur enfant (tels qu'un tuteur ou du temps passé avec un mentor ou un élève plus âgé)?
 - Y a-t-il eu un changement en matière de médicaments ou de dosage?
- Encourager les parents à dresser une liste de questions pour lesquelles ils veulent obtenir une réponse au cours de la première réunion et de celles qui suivront.
- Disposer les chaises et les tables de sorte à créer une atmosphère de collaboration.
- Utiliser un tableau-papier et des marqueurs pour consigner les remarques faites et les décisions prises au cours de la réunion.
- Apprécier l'information que les parents partagent et aménager le temps nécessaire à la réflexion approfondie et à la discussion lors des réunions.

Les conseils scolaires doivent déployer tous les efforts raisonnables au niveau de l'école et de l'autorité pour apaiser les préoccupations en collaboration avec les parents. Toutefois, malgré ces efforts, les opinions sur l'éducation des enfants ayant des besoins scolaires spéciaux peuvent diverger entre les parents (ou, dans certains cas, un élève plus âgé) et l'école. Quand cela se produit, un certain nombre de stratégies peuvent ser-

vir à résoudre ces différences avec succès. La première mesure à prendre est d'essayer de résoudre directement ces problèmes avec les personnes qui travaillent avec l'élève. Cela suppose de se réunir en tant qu'équipe d'apprentissage et de rechercher des solutions qui donnent satisfaction à tous.

Exemple de stratégies

Stratégies types pour traiter le conflit et résoudre les différends avec les parents

- Montrer qu'il faut toujours faire passer les intérêts de l'enfant en premier.
- Exprimer votre motivation à résoudre la différence en vue d'un futur avantage mutuel (ex. : « J'apprécie votre empressement à... » ou « Je suis résolu à trouver un plan qui conviendra à tous. »).
- Trouver des solutions aux problèmes relevés et être prêt à offrir d'autres choix.
- Vous concentrer sur les problèmes et non sur les émotions et la personnalité des intervenants.
- Donner aux parents des occasions d'affirmer ce qu'ils comprennent de la situation, puis paraphraser ce que vous avez entendu.
- Vous assurer de bien comprendre leurs préoccupations et leur point de vue.
- Un désaccord peut parfois découler directement d'une erreur de compréhension. Clarifier toujours le problème avant d'en donner une solution prématurée.
- Décider ce sur quoi vous pouvez faire des compromis. Une résolution efficace exige généralement une certaine forme de compromis au nom des deux parties.
- Vous assurer d'avoir des attentes réalistes et raisonnables.
- Affirmer explicitement que vous vous engagez à apporter les solutions convenues et que vous encouragez les parents à faire de même.

Annexes

Consulter l'annexe 2-F pour obtenir de plus amples renseignements sur les réunions axées sur les solutions et sur l'outil de planification pour les réunions axées sur les solutions.

Ressources à l'intention des parents

Un certain nombre de ressources sur papier et en ligne d'Alberta Education peut fournir de l'information que les parents peuvent utiliser afin de participer plus efficacement au processus d'élaboration du PIP de leur enfant. On peut acheter toutes ces ressources du Learning Resources Centre, à l'adresse : <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou en composant le numéro 780-427-2767.

- *L'équipe d'apprentissage : Guide destiné aux parents d'enfants ayant des besoins spéciaux* (2004) fournit des renseignements pratiques sur la création d'une équipe d'apprentissage, le processus d'élaboration du PIP, la planification de la transition, la résolution des différends et les moyens de se tenir au courant. Une version PDF de ce guide est dispo-

nible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse :
<http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/equipe.pdf>.

- *Le voyage : Guide à l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux* (2004) offre des renseignements et des stratégies que les parents peuvent utiliser pour alimenter l'apprentissage et le bien-être émotionnel de leur enfant à la maison, à l'école et dans la communauté. Une version PDF de ce guide est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse :
<http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/voyage.pdf>.
- *A Handbook for Aboriginal Parents of Children with Special Needs* (2000) offre aux parents autochtones des renseignements sur l'éducation de leur enfant ayant des besoins scolaires spéciaux, ainsi que des conseils en vue de renforcer la communication entre la maison et l'école.
- *La réussite scolaire de votre enfant : Manuel d'accompagnement à l'intention du parent (1^{re} – 9^e année)* (2000).

Autres ressources

- *Nos mots, nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits* (2006) fournit de l'information et propose des exemples de stratégies que les enseignants peuvent utiliser pour aider leurs élèves autochtones à devenir des apprenants qui réussissent. Cette ressource offre de l'information sur les cultures et les perspectives autochtones et traite de l'importance de la participation de la famille et de la communauté. Elle renferme la sagesse partagée par des spécialistes et des aînés autochtones, ainsi que des histoires connexes racontées par des enseignants d'élèves autochtones. Elle renferme également des renseignements sur les troubles d'apprentissage et reconnaît les dons des élèves particuliers. Une version PDF de ce guide est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse :
<http://www.education.gov.ab.ca/french/m_12/publications/pnmi/default.asp>.

Annexes

Encourager la participation des parents



Ces outils sont disponibles en format PDF sur le site http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp et sur le CD-ROM accompagnant la version imprimée de cette ressource.

Le but de ces exemples d'outils est d'enrichir le processus d'élaboration du PIP. Ces outils doivent être utilisés de façon sélective et peuvent être adaptés pour mieux répondre aux besoins de chacun des élèves. Un bon nombre de ces outils sera utilisé simplement à titre de référence dans le cadre du processus d'élaboration du PIP, et non comme produits qui s'inscrivent dans le rendement scolaire permanent de l'élève.

- 2-A Exemple de sondage destiné aux parents
- 2-B Exemple de formulaire d'autorisation pour l'évaluation spécialisée
- 2-C Le système de planification MAPS
- 2-D • Établissement des buts familiaux
 - Exemple – Établissement des buts familiaux
- 2-E Conseils aux parents pour participer au processus d'élaboration du PIP
- 2-F • Réunions axées sur les solutions
 - Outil de planification pour les réunions axées sur les solutions



Annexe 2-A

Exemple de sondage destiné aux parents

Nom _____ Date _____

Nom du parent _____

Les questions suivantes sont destinées à aider l'équipe d'apprentissage de votre enfant à commencer le processus d'élaboration du Plan d'intervention personnalisé (PIP). Nous apprécions vos commentaires et nous vous invitons à réfléchir aux questions suivantes en prévision de la réunion de l'équipe d'apprentissage.

1. Quels sont les forces et les intérêts de votre enfant?
2. Décrivez les succès que votre enfant vit à l'école.
3. Décrivez les défis auxquels votre enfant a fait face à l'école.
4. Quels sont les besoins de votre enfant en matière d'apprentissage pour cette année scolaire? (Il pourrait s'agir de compétences que votre enfant doit acquérir ou améliorer.)
5. Quel type d'apprenant est votre enfant? Quelle est la meilleure façon d'apprendre pour votre enfant?
6. Votre enfant présente-t-il des comportements qui vous préoccupent? Dans l'affirmative, expliquez comment vous composez avec ce type de comportement à la maison.
7. Quels sont les buts et les espoirs pour votre enfant cette année?
8. Comment envisagez-vous les progrès de votre enfant d'ici cinq ans?
9. Voulez-vous nous faire part d'autres renseignements qui pourraient nous aider à mieux comprendre votre enfant?
10. Aimeriez-vous que nous abordions d'autres préoccupations précises au cours de cette réunion? Dans l'affirmative, veuillez expliquer.

Nous vous remercions d'avoir fait connaître vos idées.



Annexe 2-B

Exemple de formulaire d'autorisation pour l'évaluation spécialisée

Cher parent,

Nous sollicitons votre autorisation pour programmer une évaluation spécialisée de votre enfant dans les domaines suivants :

- Domaines pédagogiques (lecture, écriture, orthographe et mathématiques)
- Orthophonie
- Motricité fine et globale
- Domaines comportementaux
- Domaines socioaffectifs
- Domaines cognitifs
- Autres : _____

Ces évaluations seront effectuées par notre équipe d'évaluation de l'autorité scolaire au cours des six prochaines semaines. Chaque évaluation prendra environ deux heures et se fera dans le cadre d'une entrevue personnalisée avec votre enfant. À ce moment-là, nous parlerons avec votre enfant et expliquerons pourquoi nous effectuons ces évaluations et comment cette information aidera l'enseignant à mieux comprendre ses besoins en matière d'apprentissage.

Une fois les évaluations terminées, nous organiserons une réunion avec vous et les membres de l'équipe d'apprentissage pour examiner les résultats et faire des plans pour améliorer la réussite scolaire de votre enfant.

Veuillez retourner le formulaire ci-dessous dûment signé aux services administratifs de l'école d'ici au 30 octobre 200_.

Nous vous remercions de votre soutien continu. N'hésitez pas à nous contacter si vous avez d'autres questions ou préoccupations à propos de ces évaluations. Le meilleur moment pour me joindre est le matin entre 10 h et 11 h au [numéro de téléphone] ou à l'adresse [adresse électronique].

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Directeur d'école

Autorisation d'évaluation spécialisée

J'autorise l'équipe d'évaluation en adaptation scolaire à évaluer ma fille/mon fils
_____ aux fins de _____.

Je comprends que mon autorisation est volontaire et peut être retirée à tout moment.

Signature du parent

Date



Annexe 2-C

Le système de planification MAPS

- MAPS est un processus composé de sept questions visant à planifier la réussite scolaire d'un enfant. Généralement, les sept questions constituent la base du cadre de planification, bien que l'ordre des questions soit flexible et que l'on puisse choisir d'utiliser ou non une question. Le format dépendra des besoins de l'élève en particulier et ceux de sa famille.
- Ce processus prend au moins deux heures et se déroule généralement sur une ou deux séances.
- Les renseignements et les idées sont consignés sur un tableau-papier au cours du processus, et des copies sont distribuées aux membres de l'équipe dans le cadre du suivi.

Les sept questions

1. Quel est l'historique de votre enfant?
(La réponse des parents à cette question est cruciale. Invitez-les à partager l'historique de leur enfant, y compris les étapes majeures de son cheminement.)
2. Comment voyez-vous l'avenir de votre enfant?
(Invitez les parents à partager la vision qu'ils ont de l'avenir de leur enfant, peut-être dans cinq ans, ou à l'âge adulte. Cela permettra de fixer les grandes lignes et de définir des buts significatifs.)
3. Quelles sont vos craintes quant à l'avenir de votre enfant?
(Il est important pour tous de comprendre ces craintes et les éventuels obstacles afin que l'équipe puisse collaborer en vue de les surmonter.)
4. Quels sont les trois mots clés qui décrivent votre enfant?
(Les parents définissent ce qui, à leurs yeux, est le plus important chez leur enfant.)
5. Quels sont les forces, les dons et les capacités de votre enfant?
(Demandez aux parents de partager des exemples de ce que leur enfant peut faire, ce qu'il aime faire et ce qu'il fait bien.)
6. Quels sont les besoins de votre enfant?
(Définissez les besoins du point de vue des parents, puis classez-les par ordre de priorité.)
7. Quelle serait pour votre enfant une journée d'école idéale, et que faut-il faire pour qu'elle se produise?

Récapitulation

En groupe, nommez les tâches précises à entreprendre et classez-les par ordre de priorité. Désignez la personne qui complétera chaque tâche et fixez des délais raisonnables.

Adaptation autorisée de l'ouvrage de Mary A. Falvey et coll., intitulé : *All My Life's a Circle: Using the Tools: Circles, MAPS and PATH*, Toronto (ON), Inclusion Press, 1997, et de l'ouvrage de John O'Brien et Jack Pearpoint, intitulé : *Person-Centred Planning with MAPS and PATH: A Workbook for Facilitators*, Toronto (ON), Inclusion Press, 2002. MAPS fait partie d'une famille d'outils de planification axée sur la personne qui se concentrent sur les capacités (dons) d'une personne pour les transformer en plan d'action. Des livres, vidéos, DVD et autres documents d'accompagnement sont disponibles sur le site de Inclusion Press, <<http://inclusion.com>>.



Annexe 2-D

Établissement des buts familiaux

Nom de l'élève _____ Date _____

Nom du parent _____

Voici les cinq forces de mon enfant :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Voici les cinq besoins de mon enfant :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

But n° 1

A. Le premier but de mon enfant pour cette année scolaire est le suivant :

Voici ce que je ferai à la maison pour contribuer à atteindre ce but :

1. _____
2. _____
3. _____

Comment saurai-je que mon enfant a réussi à atteindre ce but :



Annexe 2-D

Établissement des buts familiaux (suite)

Plan d'intervention personnalisé

But n° 2

B. Le deuxième but de mon enfant pour cette année scolaire est le suivant :

Voici ce que je ferai à la maison pour contribuer à atteindre ce but :

1.

2.

3.

Comment saurai-je que mon enfant a réussi à atteindre ce but :

J'aimerais discuter de ces buts à chaque période de révision dans le cadre du processus d'élaboration du PIP.

Oui Non

Signature du parent

Date

- J'ai besoin de plus amples renseignements! Veuillez me faire parvenir à domicile un exemple de formulaire rempli d'établissement des objectifs familiaux pour que je voie à quoi cela ressemble.
- J'ai besoin de plus d'idées. Travaillons-y ensemble à la réunion du PIP.



Annexe 2-D

Exemple – Établissement des buts familiaux

Nom de l'élève Anne Exemple

Date XX septembre 20XX

Nom du parent Anne Parent

Voici les cinq forces de mon enfant :

1. membre d'équipe (brillante gardienne de but de son équipe de soccer)
2. aide beaucoup aux tâches ménagères
3. aime l'école
4. excellente à gérer l'argent
5. bon sens de l'humour

Voici les cinq besoins de mon enfant :

1. compétences organisationnelles
2. maîtrise de soi
3. volonté de lire de façon autonome
4. nécessite une plus grande confiance
5. autocorrection de ses rédactions

But n° 1

A. Le premier but de mon enfant pour cette année scolaire est le suivant :

Trouver des livres qu'elle aime lire (jusqu'à la fin)

Voici ce que je ferai à la maison pour contribuer à atteindre ce but :

1. Parler des types de livres qu'elle aime (et de ceux qu'elle n'aime pas)
2. Carte de bibliothèque - visites mensuelles
3. Encourager la lecture de chevet silencieuse

Comment saurai-je que mon enfant a réussi à atteindre ce but :

Je dois lui dire « Éteins ta lumière et arrête de lire! » à l'heure du coucher.



Annexe 2-D

Exemple – Établissement des buts familiaux (suite)

Plan d'intervention personnalisé

But n° 2

B. Le deuxième but de mon enfant pour cette année scolaire est le suivant :

Jouer en toute sécurité dans la cour

Voici ce que je ferai à la maison pour contribuer à atteindre ce but :

1. *Encourager la participation à des activités structurées à l'heure du dîner*

2. *Un mois sans problèmes dans la cour donne droit à un dîner au Dairy Queen*

3. *Chaque jour, demander : Le matin - « Que prévois-tu de faire à l'heure du dîner? »*

L'après-midi - « Comment s'est passée l'heure du dîner? »

Comment saurai-je que mon enfant a réussi à atteindre ce but :

Pas de note de la part du superviseur du coin-repas

Dîner agréables au Dairy Queen tous les mois

J'aimerais discuter de ces buts à chaque période de révision dans le cadre du processus d'élaboration du PIP.

Oui Non

Signature du parent

Date

- J'ai besoin de plus amples renseignements! Veuillez me faire parvenir à domicile un exemple de formulaire rempli d'établissement des objectifs familiaux pour que je voie à quoi cela ressemble.
- J'ai besoin de plus d'idées. Travaillons-y ensemble à la réunion du PIP.



Annexe 2-E

Conseils aux parents pour participer au processus d'élaboration du PIP

Le Plan d'intervention personnalisé (PIP) est le processus grâce auquel les familles, les enseignants et les autres intervenants de l'école travaillent en équipe pour répondre aux besoins individuels des élèves ayant des besoins scolaires spéciaux. En tant que parent, vous êtes un membre important de l'équipe d'apprentissage de votre enfant.

Vous pouvez participer au processus d'élaboration en :

- fournissant des renseignements sur le passé de votre enfant et sur ses buts, ses champs d'intérêt et ses besoins;
- établissant un contact régulier avec l'enseignant de votre enfant;
- jouant un rôle actif dans les décisions prises pour votre enfant;
- cherchant à connaître les services et les ressources disponibles;
- travaillant avec votre enfant à la maison pour soutenir les buts définis au cours du processus d'élaboration du PIP;
- participant activement aux réunions de planification du PIP, tout en employant des stratégies telles que celles décrites ci-dessus.

Avant les réunions relatives au PIP

- Discutez des éléments positifs du plan d'intervention personnalisé avec votre enfant.
- Renseignez-vous sur la participation de votre enfant à la réunion et sur son rôle. Décidez si votre enfant va tirer parti de sa participation à la réunion ou au moins à une partie de celle-ci.
- Examinez les commentaires inscrits dans le dernier bulletin de votre enfant, ainsi que les buts et objectifs du dernier PIP. Quels progrès avez-vous observés? Notez tout sujet de préoccupation.
- Posez à votre enfant les questions suivantes : (Si votre enfant assiste à la réunion, il peut être en mesure de répondre directement.)
 - Que préfères-tu à l'école? Que penses-tu réussir?
 - As-tu des problèmes auxquels nous devons trouver des solutions? Quels sont les changements qui t'aideraient à mieux apprendre à l'école?
 - Quels buts t'es-tu fixés?
- Soyez prêt. Écrivez une liste de questions et de préoccupations dont vous voulez discuter, y compris les questions qui suivent. Classez vos préoccupations par ordre de priorité.
 - Qui dois-je appeler si j'ai des questions sur le programme que suit mon enfant?
 - Le PIP sera-t-il examiné à chaque bulletin scolaire?
 - Quels sont les types de changements au niveau de votre foyer que l'école doit connaître?
- Si vous avez besoin de plus de soutien, pensez à vous faire accompagner d'une autre personne. Cette personne peut offrir un autre point de vue, entendre des éléments importants qui peuvent vous échapper, ou encore elle peut prendre des notes.

Au cours des réunions relatives au PIP

- Demandez aux participants s'ils ont des questions et/ou des commentaires.
- Interrogez sur les forces, les intérêts, le potentiel de croissance, les besoins et les amis de votre enfant.
- Posez les autres questions que vous avez au sujet des progrès ou des programmes de votre enfant.
- Partagez vos buts présents et futurs pour votre enfant.
- Exprimez les préoccupations précises que vous avez au sujet de votre enfant.
- Partagez les conditions familiales susceptibles d'avoir une incidence sur les résultats ou le comportement de votre enfant à l'école et tout document récent ou mise à jour médicale.



Annexe 2-E

Conseils aux parents pour participer au processus d'élaboration du PIP (suite)

- Partagez des exemples de devoirs à la maison réalisés par votre enfant, si vous pensez que cela peut contribuer à mieux comprendre votre enfant. Les enseignants ont souvent des exemples de devoirs d'élèves à partager, mais dans le cas contraire, demandez à voir des exemples.

À la fin des réunions relatives au PIP

- Établissez des buts et des stratégies convenues mutuellement pour votre enfant.
- Renseignez-vous sur la façon de soutenir votre enfant chez vous.
- Prenez des notes sur les recommandations et le calendrier, tels que des services ou des évaluations supplémentaires.
- Résumez oralement votre compréhension et votre interprétation des décisions prises, des mesures à prendre, du calendrier et des rôles et responsabilités de chaque participant.
- Exprimez votre avis aux personnes qui travaillent avec votre enfant dans les domaines où vous avez observé un effort positif, un progrès ou un changement.
- Signez le PIP pour indiquer que vous approuvez le plan. Si vous n'approuvez pas le plan et que vous ne souhaitez pas signer, l'école a l'obligation d'expliquer les raisons de votre choix et les mesures à prendre pour résoudre le problème.
- Demandez un exemplaire du PIP à consulter chez vous.
- Fixez la date de la prochaine réunion.

Après les réunions relatives au PIP

- Donnez à votre enfant des commentaires sur la réunion.
- Parlez de ce qui doit être fait en vue d'atteindre les buts du PIP. Discutez du rôle de votre enfant et de la manière dont le personnel de l'école et votre famille appuieront le plan.

Pour examiner l'efficacité du PIP de votre enfant, réfléchissez aux questions suivantes :

- Comment le PIP consolide-t-il les forces de mon enfant?
- Comment le PIP traite-t-il des besoins individuels de mon enfant?
- Le PIP se concentre-t-il sur des buts clés pour mon enfant?
- Comment les adaptations correspondent-elles aux forces, aux besoins et au style d'apprentissage de mon enfant?
- Quel est l'équilibre approprié pour mon enfant? (Chaque élève devrait participer au programme d'études régulier autant que possible avec des adaptations visant à appuyer la réussite.)
- Le PIP se fonde-t-il sur plus d'une source d'évaluation pour déterminer ses forces et ses besoins?
- Mon enfant a-t-il des besoins sociaux et comportementaux qui devraient être abordés dans le PIP?
- Comment le PIP aborde-t-il la planification de la transition?
- Si plusieurs enseignants sont responsables du programme d'études de mon enfant, existe-t-il des procédures qui leur permettent d'avoir accès au PIP afin qu'ils puissent s'en servir pour planifier l'enseignement, surveiller les progrès et contribuer à l'évaluation et aux buts et objectifs changeants?
- Le PIP utilise-t-il un certain nombre de stratégies pour mesurer et communiquer les progrès de mon enfant?
- Les progrès relatifs aux buts du PIP sont-ils revus fréquemment? Si les objectifs sont atteints, en établit-on de nouveaux? Si mon enfant n'affiche aucun progrès, l'équipe révisé-t-elle le programme pour procéder à des changements?



Annexe 2-E

Conseils aux parents pour participer au processus d'élaboration du PIP (suite)

Pour obtenir de plus amples renseignements et des stratégies vous permettant de participer à l'éducation de votre enfant, consultez le guide intitulé : *L'équipe d'apprentissage : Guide destiné aux parents d'enfants ayant des besoins spéciaux* (2004) à l'adresse : <http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/equipe.pdf>. Cette ressource est en vente au Learning Resources Centre à l'adresse : <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou en composant le numéro 780-427-5775.



Annexe 2-F

Réunions axées sur les solutions

Les réunions axées sur les solutions peuvent être un moyen efficace de résoudre les situations particulièrement difficiles. Elles peuvent aussi servir à promouvoir la communication entre tous les membres de l'équipe d'apprentissage. Le fait d'assurer la participation de tous les membres de l'équipe d'apprentissage de manière ouverte, honnête et respectueuse contribuera à un engagement accru au processus d'élaboration du PIP de la part du personnel enseignant, des parents et de l'élève.

Une réunion axée sur les solutions se fonde sur le processus suivant.

1. Un membre de l'équipe d'apprentissage accepte d'animer la réunion. Cette personne doit être positive, attentive, centrée sur la tâche et avoir la capacité de clarifier les problèmes et de les résumer. Il importe aussi que l'animateur aide chaque membre de l'équipe à rester concentré sur le sujet et à mettre au point des solutions appropriées et pratiques.
2. L'animateur commence la réunion en invitant le membre de l'équipe d'apprentissage qui a demandé la réunion à exposer, de façon claire et concise, le but de la rencontre. Il importe de découvrir précisément ce que le membre de l'équipe veut qu'il ressorte de cette réunion.
3. Les membres de l'équipe posent des questions pour éclaircir toute incertitude éventuelle quant à savoir exactement la nature du problème ou des circonstances qui en dépendent. Il est possible que l'animateur doive encourager les membres de l'équipe à rechercher les facteurs qui semblent déclencher le problème ou y contribuer, et à définir et à analyser les conditions susceptibles de le résoudre. Dans le cadre de cette analyse, les membres de l'équipe peuvent également préciser les forces de l'élève et les ressources disponibles.
4. Une fois que le problème ou l'enjeu est clairement défini, l'équipe d'apprentissage organise une table ronde de remue-méninges pour inciter à faire des suggestions sur la manière de résoudre le problème. Toutes les idées sont consignées sur un tableau-papier. À cette étape du processus, il est important de laisser libre cours aux idées, sans se prononcer directement sur une idée en particulier.
5. L'animateur et l'enseignant titulaire examinent ensemble les stratégies pour évaluer ensuite chaque suggestion en lui attribuant une valeur numérique.
Par exemple :
 - 1 = idée ou stratégie que l'enseignant et/ou le parent veut essayer
 - 2 = idée ou stratégie qui se défend, sans être une priorité
 - 3 = idée ou stratégie qui a déjà été essayée et ne semble pas avoir résolu le problème
 - 4 = idée ou stratégie qui n'est pas immédiatement réalisable.
6. L'équipe d'apprentissage élabore un plan d'action pour chaque stratégie sélectionnée, y compris le matériel et les ressources requis, les personnes responsables et les dates de suivi et d'examen.
7. L'animateur clôt la réunion en remerciant tous les participants et en leur demandant leur avis sur le processus. L'ensemble de l'équipe accepte de se réunir pour une évaluation des progrès dans quatre à six semaines.

Adapté avec la permission de Gordon L. Porter et coll., « Problem Solving Teams: A Thirty-Minute Peer-Helping Model », dans Gordon L. Porter et Diane Richler (éd.), *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, North York (Ontario), The Roeher Institute, 1991, p. 224-228.



Annexe 2-F

Outil de planification pour les réunions axées sur les solutions

Date _____

Membre orienteur de l'équipe d'apprentissage _____

Membres de l'équipe d'apprentissage participant à la réunion

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Nom de l'élève _____

A. Principale préoccupation

B. Ce que nous aimerions voir se produire ou changer

C. Description des forces et des besoins prioritaires de l'élève

Forces	Besoins	Autres ressources

D. Stratégies potentielles

Qu'est-ce qui peut déclencher cela?

• _____	_____
• _____	_____
• _____	_____

E. Réunion de suivi _____

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

BIBLIOGRAPHIE

- Alberta Learning. *Unlocking Potential: Key Components of Programming for Students with Learning Disabilities*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2003a.
- Alberta Learning. *L'équipe d'apprentissage : Guide destiné aux parents d'enfants ayant des besoins spéciaux*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2004.
- Alberta Learning. *Les normes en matière d'adaptation scolaire, Modifié en juin 2004*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2004.
- Clark, Susan G. « The IEP Process as a Tool for Collaboration », *Teaching Exceptional Children*, vol. 33, n° 2 (2000), p. 56-66.
- Dabkowski, Diane Marie. « Encouraging Active Parent Participation in IEP Team Meetings », *Teaching Exceptional Children*, vol. 36, n° 3 (2004), p. 34-39.
- Falvey, Mary A. et collab. *All My Life's a Circle: Using the Tools: Circles, MAPS and PATH*, Toronto (ON), Inclusion Press, 1997.
- Forest, Marsha et Jack Pearpoint. *With a Little Help From My Friends: MAPS and Circle of Friends Processes* (vidéo), Toronto (ON), Centre for Integrated Education, s.d.
- Goupil, Georgette. *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1991.
- Goupil, Georgette. *Plans d'intervention, de services et de transition*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2004.
- Holloway, S. « Building Positive Relationships Between Educators and Parents », document distribué lors du Congrès 2003 du Special Education Council de l'Alberta Teachers' Association, Edmonton (AB).
- Kroeger, Stephen D. et Cynthia. K. Leibold. « Creating a Sense of Ownership in the IEP Process », *Teaching Exceptional Children*, vol. 32, n° 1 (1999), p. 4-9.
- Manitoba Education, Training and Youth. *Individual Education Planning: A Handbook for Developing and Implementing IEPs*, Winnipeg (MB), School Programs Division, Manitoba Education, Training and Youth, 1998.

-
- McCoy, Kathleen M. « A Proactive Role for Parents in IEPs », *The Exceptional Parent*, vol. 30, n° 6 (2000), p. 62-68.
- O'Brien, John et Jack Pearpoint. *Person-Centred Planning with MAPS and PATH: A Workbook for Facilitators*, Toronto (ON), Inclusion Press, 2002.
- Porter, Gordon L. et Jean Collicott. « New Brunswick School Districts 28 and 29: Mandates and Strategies That Promote Inclusionary Schooling », Richard Villa et collab. (dir.), *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*, Baltimore (MD), Brookes Publishing Ltd., 1992, p. 187-200.
- Porter, Gordon L. et collab. « Problem Solving Teams: A Thirty-Minute Peer-Helping Model », Gordon L. Porter et Diane Richler (dir.), *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion* Toronto (ON), The Roeher Institute, 1991, p. 219-237.
- Porter, Gordon L. (producteur). *Teachers Helping Teachers: Problem Solving Teams That Work* (vidéo), Toronto (ON), The Roeher Institute and School District, 12, 1994.
- Quiroz, Blanca, Patricia M. Greenfield et Marie Altchech. « Bridging Cultures with a Parent-Teacher Conference », *Educational Leadership*, vol. 56, n° 7 (1999), p. 68-70.
- Rock, Marcia L. « Parents as Equal Partners: Balancing the Scales in IEP Development », *Teaching Exceptional Children*, vol. 32, n° 6 (2000), p. 30-37.
- Smith, Stephen W. « Creating Useful Individualized Education Programs (IEPs) », *ERIC Digest*, n° E600 (2000).
- Smith, Stephen W. « Involving Parents in the IEP Process », *ERIC Digest*, n° E611 (2001).
- Smith, Stephen W. et Mary T. Brownell. « Individualized Education Program: Considering the Broad Context of Reform », *Focus on Exceptional Children*, vol. 28, n° 1 (1995), p. 1-12.
- Voltz, Deborah L. « Developing Collaborative Parent-Teacher Relationships with Culturally Diverse Parents », *Intervention in School and Clinic*, vol. 29, n° 5 (1994), p. 288-291.
- Zhang, Chun et Tess Bennett. « Facilitating the Meaningful Participation of Culturally and Linguistically Diverse Families in the IFSP and IEP Process », *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol. 18, n° 1 (2003), p. 51-59.



Former
une équipe d'apprentissage

Chapitre 3

Appuyer la participation
de l'élève

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.

Plan d'intervention personnalisé : Maternelle – 12^e année.

Version anglaise : Individualized program planning : ECS to grade 12.

Série : Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

ISBN 978-0-7785-6158-3

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Jeunes en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. 3. Adolescents en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. I. Titre. II. Série.

LC3984.2.A3.A333 2007

371.9

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Plusieurs sites Web sont énumérés dans le présent document. Alberta Education n'est aucunement responsable du maintien de ces sites externes et le fait de les nommer ne constitue ni n'implique une approbation de leur contenu. L'utilisateur a la responsabilité d'évaluer ces sites.

Pour de plus amples renseignements, communiquez avec :

Alberta Education

Direction de l'éducation française

Édifice 44 Capital Boulevard, 9^e étage,

10044, 108^e Rue N.-O.

Edmonton, Alberta T5J 5E6

Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou

composer sans frais en Alberta le numéro 310-0000

Télécopieur : 780-422-1947

Cette publication est destinée au/aux :

Enseignants	✓
Administrateurs	✓
Professionnels de la santé	✓
Conseillers	✓
Élèves	
Parents	
Grand public	



Une version PDF de cette ressource est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse <www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp>



Il est possible d'acheter des versions imprimées de cette ressource en s'adressant au Learning Resources Centre. Commander en ligne à l'adresse <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou téléphoner au 780-427-5775.

Copyright ©2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108^e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tous les efforts ont été déployés pour exprimer les remerciements appropriés aux sources originales. S'il existe des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en aviser Alberta Education afin que les mesures correctives appropriées puissent être prises.

Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

TABLE DES MATIÈRES

Présenter le processus d'élaboration du PIP	2
Exemples de stratégies visant à présenter le processus d'élaboration du PIP	2
Encourager la participation au processus d'élaboration du PIP	3
1. Déterminer les forces et les domaines où le besoin se fait sentir	3
2. Établir l'orientation	4
3. Élaborer un plan	4
4. Mettre en œuvre le plan	6
5. Évaluer et réviser	6
6. Prévoir la transition	7
Autonomie sociale	7
Exemples de stratégies visant à faire participer les élèves aux réunions relatives au PIP	8
Exemples de stratégies visant à développer les habiletés d'autonomie sociale	10
Annexes	13
3-A S-V-A+	14
3-B Renseignements essentiels reliés au PIP	15
3-C Faire l'inventaire de tes forces	16
3-D Ton inventaire de défis d'apprentissage	17
3-E Connaître mes forces et mes défis	19
3-F Liste de contrôle de l'autonomie sociale pour l'école élémentaire et l'école secondaire premier cycle	20
3-G Organisateur d'établissement des buts	21
3-H Modèle de rédaction de rapports relatifs au PIP	22
3-I Stratégie PARLE	23
3-J Guide de l'élève pour les réunions relatives au PIP	24
3-K Demande ce dont tu as besoin	25
3-L Demander un billet d'aide	26
3-M Démarche de résolution de problèmes	27
3-N Conseils aux parents pour aider leurs enfants à développer des habiletés d'autonomie sociale	28
Bibliographie	29

Chapitre 3

Appuyer la participation de l'élève



Faire participer les élèves à leur propre processus d'élaboration du PIP comporte de nombreux avantages. La participation active des élèves peut :

- donner à l'équipe d'apprentissage un aperçu des besoins, des forces, des buts, des préférences et des rêves des élèves lorsqu'ils fixent les grandes lignes, créent et mettent en œuvre un plan, examinent et révisent le PIP et prévoient les transitions;
- aider les élèves à mieux comprendre et à articuler leurs forces et leurs besoins personnels;
- augmenter la compréhension que les élèves ont de la manière dont les adaptations peuvent soutenir l'apprentissage;
- préparer le terrain pour développer les habiletés d'autonomie sociale;
- accroître la participation des élèves aux buts et aux plans d'action relatifs au PIP, et leur sens de la responsabilité personnelle en matière d'apprentissage;
- renforcer la détermination des parents à participer activement au processus d'élaboration du PIP de leur enfant, ce qui entraîne le partage de renseignements et de commentaires utiles, et davantage d'occasions pour les parents d'appuyer les buts et les objectifs de leur enfant en ce qui a trait au PIP, à la maison et au sein de la communauté.

Le niveau de participation d'un élève varie en fonction de son âge, de son niveau de développement, de ses capacités et de sa motivation, et il devrait augmenter chaque année.

Pour de plus amples renseignements

Le présent chapitre présente des exemples de stratégies visant à encourager la participation des élèves au processus d'élaboration du PIP. Des stratégies supplémentaires au soutien de la participation des élèves sont proposées dans d'autres chapitres de la présente ressource, notamment :

Chapitre 2 : *Encourager la participation des parents*

Chapitre 6 : *Identifier les adaptations et les stratégies*

Chapitre 8 : *Planifier les transitions*

Chapitre 9 : *Intégrer une technologie d'aide pour l'apprentissage dans le processus d'élaboration du PIP*

Chapitre 12 : *Pratiques prometteuses pour l'école secondaire*

Présenter le processus d'élaboration du PIP

La présentation du processus d'élaboration du PIP aux élèves constitue la première étape visant à favoriser leur participation. Pour participer efficacement au processus d'élaboration du PIP, les élèves doivent comprendre :

- leurs propres besoins spéciaux en matière d'apprentissage et ce que cela signifie;
- l'objectif du PIP;
- les avantages d'un PIP;
- les étapes du processus;
- les intervenants appartenant à leur équipe d'apprentissage et le rôle de ces intervenants;
- le format et les types de renseignements consignés dans le document PIP.

Exemples de stratégies

Exemples de stratégies visant à présenter le processus d'élaboration du PIP

- Entamer la discussion en parlant des différences entre les personnes, de leur apparence, de leurs talents, de leurs goûts, voire de leur méthode d'apprentissage.
- Aider les élèves à définir des exemples concrets de leurs forces d'apprentissage et à décrire certains de leurs défis liés à l'apprentissage tels que la compréhension de la lecture, la capacité de se concentrer ou d'exprimer leurs idées par écrit.
- Encourager les élèves à partager leurs pensées concernant leurs forces et défis liés à l'apprentissage, et à ne pas hésiter à poser des questions.
- Penser à utiliser un organisateur graphique tel qu'un tableau S-V-A+ pour aider les élèves à organiser les renseignements et les questions relatifs à leurs besoins d'apprentissage personnels.

Annexes

Consulter l'annexe 3-A pour un exemple de tableau S-V-A+.

- Inviter les membres des groupes d'intérêt spécial ou les élèves qui ont réussi à parler de leurs propres besoins spéciaux. Les élèves peuvent avoir envie de poser des questions ou de partager des préoccupations avec des personnes ayant des besoins d'apprentissage similaires.
- Explorer des types de plans (ex. : plans de construction domiciliaire, plans d'exercice, plans d'étude) et étudier les points communs entre les plans (ex. : étapes visant à apporter des changements). Parler de la manière dont un PIP aide les élèves, les parents et les enseignants à planifier la réussite d'un élève à l'école.
- Demander aux élèves de dessiner leur autoportrait puis d'inscrire autour du portrait le nom des personnes qui ont contribué à leur apprentissage. Considérer d'autres personnes qui pourraient se joindre au cercle. Il s'agit de leur cercle d'aide. Leur demander ensuite de mettre en valeur toutes les personnes qui travaillent directement avec eux en classe, en plus de leurs parents – il s'agit de leur équipe d'apprentissage.

- Donner aux élèves une liste de renseignements essentiels devant figurer dans un PIP. Demander aux élèves de pointer les types de renseignements auxquels ils ont contribué, les types de renseignements auxquels ils aimeraient contribuer sans en avoir eu l'occasion et les types de renseignements sur lesquels ils aimeraient en savoir plus.

Annexes

Consulter l'annexe 3-B pour obtenir une liste type de renseignements essentiels reliés au PIP.

Encourager la participation au processus d'élaboration du PIP

Les élèves peuvent participer activement à toutes les étapes du processus d'élaboration du PIP. Certains élèves seront désireux et en mesure de participer, tandis que d'autres nécessiteront une introduction plus progressive. L'équipe d'apprentissage devra décider des stratégies, de l'aide et des types de participation les mieux adaptés aux besoins et aux capacités de leurs élèves.

1. Déterminer les forces et les domaines où le besoin se fait sentir

Le fondement du processus d'élaboration du PIP consiste à offrir aux élèves des occasions de définir et de partager leurs perspectives, leurs connaissances et leurs préoccupations relativement à leurs forces et à leurs besoins. Il convient aussi d'encourager les élèves à partager leurs intérêts et leurs buts, ainsi que leurs espoirs et leurs rêves pour l'avenir. Ce type de renseignements peut aider l'équipe d'apprentissage à mettre en œuvre des buts axés sur l'avenir et une planification efficace de la transition.

Exemples de stratégies

Exemples de stratégies visant à faire participer les élèves à la reconnaissance des forces et des besoins

- Parler du fait que les gens prennent souvent le temps d'apprendre à connaître les autres, mais passent rarement autant de temps à se connaître eux-mêmes. Expliquer aux élèves comment leur participation aux PIP peut leur apprendre certaines choses sur eux-mêmes.
- En guise d'activité de classe, explorer les forces dont les différents élèves de la classe peuvent faire preuve. Donner aux élèves un organisateur graphique afin qu'ils puissent consigner et organiser leurs réflexions au sujet de leurs forces personnelles.

Annexes

Consulter l'annexe 3-C pour obtenir un exemple d'inventaire des forces personnelles.

- Proposer un inventaire de défis d'apprentissage potentiels et demander aux élèves de réfléchir à leur propre comportement par rapport à ces compétences. Encourager les élèves à mettre en valeur les compétences sur lesquelles ils aimeraient travailler au cours de cette année scolaire.

Ces renseignements peuvent devenir le point de départ du but d'un PIP.

Annexes

Consulter l'annexe 3-D pour obtenir un exemple d'inventaire de défis d'apprentissage potentiels.

- Donner aux élèves une rétroaction leur permettant de comprendre la meilleure façon d'apprendre (ex. : « Tu sembles avoir une meilleure mémoire lorsque tu as la chance de voir l'information. »). Les aider à résumer cette information.

Annexes

Consulter l'annexe 3-E pour obtenir un exemple d'organisateur graphique de résumé des forces et des défis liés à l'apprentissage.

- Expliquer les résultats d'évaluation de façon à ce que les élèves comprennent leurs capacités et leurs besoins, ainsi que les répercussions sur leur scolarité et leur vie.

2. Établir l'orientation

Les élèves savent souvent mieux ce dont ils ont besoin et veulent être des apprenants qui réussissent mieux. En fonction de leur niveau de développement et de leur volonté de participer, ils peuvent aider à faire comprendre quels comportements et compétences devraient faire partie des buts annuels.

Exemple de stratégies

Exemple de stratégie visant à faire participer les élèves à l'élaboration de priorités

- Présenter aux élèves un certain nombre de compétences (ex. : lecture de manuels, compétences de recherche, poser des questions en classe). Demander aux élèves de déterminer les compétences les plus importantes et celles auxquelles ils préfèrent se consacrer.

3. Élaborer un plan

La création d'un plan suppose de fixer des buts, des objectifs et des adaptations à l'intention de l'élève. Une participation optimale des élèves à la création du plan permet de s'assurer que les buts et les objectifs du PIP sont adaptés et renforce l'engagement des élèves à atteindre ces buts et ces objectifs. De même, le fait d'encourager les élèves à participer activement à la sélection d'adaptations accroît la probabilité que les élèves utilisent les adaptations en classe de manière efficace et constante. Souvent, les élèves se sentent embarrassés à l'idée de faire des choses différemment de leurs pairs; faire participer les élèves au processus de sélection leur offre des occasions d'apprendre et de mieux accepter ces différences.

Exemples de stratégies

Exemples de stratégies visant à faire participer les élèves à l'élaboration de buts à long terme

- Présenter le concept général d'établissement des buts en considérant des personnes qui ont réussi et en dressant une liste d'exemples de buts ou de projets que ces personnes ont réalisés.
- Expliquer pourquoi il est important de se fixer des buts. Partager les résultats des recherches selon lesquelles l'établissement des buts peut renforcer la confiance, rendre les gens plus heureux et réduire le stress. On peut motiver certains élèves en leur montrant comment les athlètes qui réussissent bien se fixent des buts.
- Aider les élèves à commencer à définir leurs buts en leur demandant à quoi ressemblerait la réussite ou ce qui les rendrait fiers d'eux-mêmes au cours d'une année.
- S'il y a lieu, partager les données d'évaluation avec les élèves pour les aider à relier les buts à long terme à leurs besoins particuliers.
- Aider les élèves à déterminer des difficultés qu'ils pourraient rencontrer en tentant d'atteindre leurs buts. Explorer d'éventuelles solutions pour chaque difficulté relevée.

Exemples de stratégies

Exemples de stratégies visant à faire participer les élèves à l'identification d'adaptations

- Donner aux élèves une liste d'éventuelles adaptations et leur demander d'utiliser une couleur pour mettre en valeur les adaptations qui leur sont bien adaptées, et une autre couleur pour indiquer les choses qu'ils aimeraient bien essayer.
- Mettre les élèves au défi de définir d'autres adaptations qui ne figurent pas sur la liste type.
- Organiser une démonstration pour aider les élèves à comprendre le but des adaptations. Accrocher une affiche à caractères de taille moyenne sur un mur de la classe. Demander à 10 élèves, dont plusieurs élèves portant des lunettes, de s'aligner contre le mur opposé. Expliquer qu'à votre signal, chaque élève doit marcher vers l'affiche jusqu'à ce qu'il puisse la lire, puis s'arrêter. Avant de donner le signal, demander aux élèves portant des lunettes de les enlever. Ensuite, donner le signal et attendre que les élèves atteignent un endroit d'où ils peuvent lire l'affiche. Faire remarquer que différents élèves doivent se placer à des endroits différents. Ensuite, demander aux élèves de remettre leurs lunettes et de reculer à un endroit d'où ils peuvent lire l'affiche avec leurs lunettes. Expliquer que la capacité de choisir où se placer et de porter des lunettes sont deux types d'adaptations dans cette situation. Utiliser cette occasion pour examiner la question de l'équité. Le fait d'être placé plus près ou de porter des lunettes avantage-t-il injustement certains élèves par rapport aux autres? En quoi cela se rattache-t-il aux autres adaptations dont les élèves peuvent avoir besoin en classe?

4. Mettre en œuvre le plan

Les élèves doivent être au cœur de la mise en œuvre de leur PIP. Ils doivent comprendre les buts qu'ils cherchent à atteindre et avoir une image claire de ce à quoi ressemblerait la réussite. Dans la mesure du possible, ils doivent aussi apprendre à surveiller leurs progrès et à définir ce qui les aide ou non à apprendre.

Exemples de stratégies

Exemples de stratégies visant à faire participer les élèves à la mise en œuvre de leur PIP

- Élaborer des listes de contrôle et des outils simples pour que les élèves observent et enregistrent leur propre comportement. Tout en étant efficace, cela permet de mieux comprendre les types d'attitudes, de comportements et de compétences qui les aident à devenir des apprenants qui réussissent.
- Donner des consignes directes concernant des habiletés d'autonomie sociale, telles que demander ce dont on a besoin, être capable d'expliquer ses besoins spéciaux en matière d'apprentissage et suggérer d'autres tâches.

Annexes

Consulter l'annexe 3-F pour obtenir un exemple de liste de contrôle des habiletés d'autonomie sociale de l'élève.

- Encourager les élèves plus âgés à utiliser leurs propres mots et à élaborer leurs propres plans d'action pour se fixer des buts et suivre leurs progrès. Ces buts pourraient s'aligner sur les buts de leur PIP ou sur d'autres buts particulièrement significatifs à leurs yeux.

Annexes

Consulter l'annexe 3-G pour obtenir un modèle type d'établissement des buts des élèves.

5. Évaluer et réviser

Le fait de contribuer à l'évaluation et à la révision du PIP et de participer aux réunions d'évaluation du PIP peut offrir aux élèves d'importantes occasions de réfléchir à leur propre apprentissage. Maximiser la participation des élèves aux rencontres de révision donne aussi aux membres de l'équipe un précieux aperçu des perspectives des élèves sur la réussite de leurs programmes actuels et permet de s'assurer que les révisions apportées au PIP sont faites en gardant à l'esprit cette information.

Exemples de stratégies

Exemples de stratégies visant à faire participer les élèves à la révision et au compte rendu des buts de leur PIP

- Prévoir une période pendant les réunions relatives au PIP pour que les élèves puissent faire le compte rendu de leur progression vers les buts à atteindre. Aider les élèves à se préparer à la réunion à l'aide d'un jeu de rôle où ils s'exercent à interpréter ce qu'ils pourraient dire et les questions qu'on pourrait leur poser.

- Encourager les élèves à utiliser des cahiers de préparation ou des modèles mensuels d'écriture de lettres pour surveiller et enregistrer leurs progrès. Les élèves peuvent utiliser ces modèles d'écriture afin de créer un rapport à l'intention de leurs parents sur leur réalisation des buts et des objectifs.

Annexes

Consulter l'annexe 3-H pour obtenir un modèle type de rédaction de rapports.

6. Prévoir la transition

Les élèves sont les personnes les plus importantes dans la prévision de la transition. Ce sont eux qui ont le plus d'intérêts en jeu dans les planifications et les décisions et ils ont sans cesse besoin d'occasions d'exprimer leurs opinions, leurs attentes, leurs questions, leurs choix et leurs préoccupations. Dans la mesure du possible, les élèves doivent participer à la planification de leur propre transition dès le plus jeune âge. Au fur et à mesure que les élèves acquièrent une indépendance et se dirigent vers un contexte postsecondaire, cette participation est essentielle.

Exemples de stratégies

Exemples de stratégies visant à faire participer les élèves à la prévision de la transition

- Offrir aux élèves des occasions de recueillir de l'information afin qu'ils puissent prendre des décisions bien informées sur les futurs milieux d'apprentissage. Encourager les élèves à visiter des écoles différentes, interroger les personnes et faites en sorte que les conférenciers invités discutent des différentes options.
- Encourager les élèves à explorer et à partager des buts pour l'avenir. Ils peuvent le faire en parlant de buts, en créant un collage d'images ou de mots ou en écrivant un article de journal sur une journée idéale dans leur future vie.
- Aider les élèves à définir les compétences dont ils ont besoin pour atteindre leurs buts. Le développement de ces compétences peut ensuite faire partie du plan de transition.

Autonomie sociale

Il est essentiel que les élèves ayant des besoins spéciaux comprennent l'importance de s'exprimer et de demander ce dont ils ont besoin. Par exemple, de nombreux établissements d'enseignement postsecondaire rendent compte du fait que trop peu d'élèves ayant des besoins spéciaux tirent profit des ressources et des adaptations disponibles parce qu'ils n'ont pas les compétences suffisantes pour faire valoir leurs propres intérêts. Les personnes qui savent comment demander ce dont ils ont besoin ont une plus grande chance de le recevoir. Ces habiletés sont importantes dans les situations telles que commander un repas au restaurant ou fréquenter un établissement d'enseignement postsecondaire pour la première fois.

Un certain nombre de raisons expliquent pourquoi les élèves ayant des besoins spéciaux ne sont pas suffisamment autonomes. Par exemple, les élèves peuvent :

- ne pas être en mesure de décrire clairement leurs capacités, leurs besoins et les conditions qui encouragent au mieux leur apprentissage, en raison de difficultés linguistiques, d'aptitudes sociales faibles, d'un manque de pratique ou d'un manque de connaissance d'eux-mêmes en tant qu'apprenants;
- ne pas savoir qui rejoindre pour obtenir de l'aide, quoi demander ou comment faire le meilleur usage de l'aide disponible;
- ne pas avoir directement appris les habiletés d'autonomie sociale et/ou n'avoir personne pour les guider dans des situations où ils pourraient être amenés à faire preuve d'autonomie sociale;
- avoir peu confiance en leurs capacités et, par conséquent, hésiter à poser des questions en classe ou à demander une aide complémentaire;
- être passifs face à leur propre éducation, pensant que leur avenir échappe à leur contrôle – cela les amène, entre autres, à se fier sur leurs parents et leurs enseignants pour qu'ils défendent leurs intérêts;
- être découragés par le fait d'avoir rencontré des personnes qui ne comprennent pas leurs besoins scolaires spéciaux ou pourquoi les adaptations ou l'aide peuvent être appropriées.

La première étape visant à développer les habiletés d'autonomie sociale est de s'assurer que les élèves participent activement et correctement aux réunions relatives au PIP dès leur plus jeune âge. Les élèves doivent apprendre comment établir des relations avec les autres membres de l'équipe d'apprentissage et articuler leurs choix de façon claire et respectueuse au cours des réunions relatives au PIP.

Exemples de stratégies

Exemples de stratégies visant à faire participer les élèves aux réunions relatives au PIP

- Enseigner aux élèves des stratégies de préparation des réunions relatives au PIP, telles que la mise en évidence de certaines parties de l'ordre du jour ou du PIP qu'ils partageront avec l'équipe. Ils peuvent aussi inscrire ce qu'ils aimeraient dire sur des fiches ou sur des organisateurs graphiques.
- Enseigner des stratégies précises de participation, telles que la stratégie PARLE mentionnée ci-dessous.
Pense bien à ce que tu veux dire (utilise les stratégies que tu connais pour t'aider).
Assieds-toi droit (pieds à terre, mains sur la table).
Regarde les gens assis autour de la table (bien que tu lises).
Libère-toi de tes inquiétudes (calme-toi en comptant...).
Exprime-toi clairement en utilisant une voix agréable (parlant haut...)

Annexes

Consulter l'annexe 3-I pour obtenir un modèle type de la stratégie PARLE.

- Établir un mécanisme d'aide que les élèves peuvent utiliser s'ils commencent à se sentir submergés dans la réunion. Cela pourrait se présenter sous la forme d'un geste subtil que l'enseignant et l'élève définissent avant la réunion pour signaler à l'enseignant d'aider.
- Discuter comment aborder les commentaires pouvant susciter un désaccord chez l'élève pendant la réunion. Enseigner à l'élève comment utiliser l'énoncé « Je » comme moyen constructif de partager son point de vue. Par exemple, au lieu de dire « Vous ne m'aidez pas en classe », l'élève pourrait dire « Je pense que ça irait mieux si vous pouviez me consacrer plus de temps ». Étudier comment les « messages Je » sont axés sur les actes et les sentiments et ne condamnent pas les autres.
- Utiliser le jeu de rôles pour répéter les différentes composantes de la réunion relative au PIP et conseiller l'élève sur des compétences précises telles que :
 - l'accueil des participants
 - les présentations
 - l'ordre du jour
 - l'explication du but de la réunion
 - l'interrogation ou la demande de rétroaction
 - le respect de l'ordre du jour
 - le respect de l'horaire
 - le résumé des discussions
 - le mot de remerciement à l'intention des participants.
- Prendre le temps de faire un compte rendu avec l'élève après la réunion pour étudier ce qui a bien marché et définir les prochaines étapes.

Annexes

Consulter l'annexe 3-J pour obtenir un exemple de guide de réunions relatives au PIP à l'intention de l'élève.

Plus les élèves grandissent, plus il est important pour eux de développer des habiletés d'autonomie sociale. Les élèves qui ont des habiletés d'autonomie sociale bien développées :

- ont plus confiance en eux, sont plus indépendants et contrôlent mieux leurs études;
- sont capables de transférer ces habiletés dans le contexte professionnel et personnel après les études secondaires et, par conséquent, de devenir des adultes qui réussissent et qui sont plus indépendants.

Le développement d'habiletés d'autonomie sociale demande du temps et un effort délibéré de la part de l'élève et de son équipe d'apprentissage.

Exemples de stratégies

Exemples de stratégies visant à développer les habiletés d'autonomie sociale

- Demander aux élèves d'étudier à quoi ressemble l'autonomie sociale, comment elle s'annonce et ce que l'on ressent. Ces idées peuvent être consignées dans un tableau tel que le tableau suivant.

Ce qu'on voit	Ce qu'on entend	Ce qu'on ressent
<i>Se tenir droit</i>	<i>Une voix calme, polie</i>	<i>Un peu mal à l'aise</i>

- Enseigner explicitement aux élèves les habiletés précises d'autonomie sociale, telles que le fait de demander ce dont ils ont besoin.

Annexes

Consulter l'annexe 3-K pour obtenir une feuille de conseils de l'élève sur les habiletés d'autonomie sociale.

- Reconnaître que certains élèves peuvent d'abord être réticents ou mal à l'aise à l'idée de demander de l'aide aux enseignants. Penser à fixer une période de temps régulier d'échange (ex. : cinq minutes après chaque classe ou une fois par semaine) ou à offrir un outil de communication que les élèves peuvent utiliser pour établir un contact.

Annexes

Consulter l'annexe 3-L pour obtenir un exemple de modèle que les élèves peuvent utiliser pour demander de l'aide aux enseignants.

- Enseigner aux élèves des stratégies pour contrôler leur propre apprentissage. Cela constitue une première étape importante pour être en mesure de définir et de décrire les types d'adaptations et de stratégies qui les aident à réussir aussi bien en classe que sur le lieu de travail.
- Créer des possibilités pour les élèves de vivre des expériences nouvelles et stimulantes. Les élèves acquièrent des compétences pour demander de l'aide et employer des stratégies positives lorsqu'ils rencontrent des problèmes ou font face à des situations inconnues.

Annexes

Consulter l'annexe 3-M pour obtenir un exemple de conseils pour l'élève sur la résolution des problèmes.

- Encourager l'élève à voir l'autonomie sociale comme un « travail en cours ». Chaque expérience améliore leurs capacités de communiquer et de collaborer. Offrir à l'élève des possibilités de réfléchir aux habiletés d'autonomie sociale qu'ils développent tout au long de l'année scolaire.
- Discuter de l'importance pour l'élève de reconnaître leurs limites et de rechercher le soutien nécessaire. Souligner la présence de personnes qui peuvent apporter de l'aide si l'élève le demande.
- Encourager l'élève à être patient. Expliquer que l'équipe d'apprentissage prend très au sérieux les commentaires de l'élève et essaiera d'apporter des changements pour l'aider, mais que parfois, il faut du temps pour

trouver l'information ou l'aide dont il a besoin.

- Encourager l'élève à écouter les points de vue des autres et à en tenir compte. Examiner pourquoi il est important de favoriser la compréhension et les relations.
- Aider l'élève à célébrer ses réussites. Le fait d'augmenter la confiance en soi peut l'aider à être plus autonome.
- Assurer que les parents comprennent l'importance de l'autonomie sociale et connaissent les stratégies qu'ils peuvent employer pour soutenir les habiletés d'autonomie sociale de leur enfant en dehors de l'école.

Annexes

Consulter l'annexe 3-N pour obtenir des exemples de stratégies que les parents peuvent employer pour aider leurs enfants à devenir parfaitement autonomes sur le plan social.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Annexes

Appuyer la participation de l'élève



Ces outils sont disponibles en format PDF sur le site <http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp> et sur le CD-ROM accompagnant la version imprimée de cette ressource.

Le but de ces exemples d'outils est d'enrichir le processus d'élaboration du PIP. Ces outils doivent être utilisés de façon sélective et peuvent être adaptés pour mieux répondre aux besoins de chacun des élèves. Un bon nombre de ces outils seront utilisés à titre officieux dans le cadre du processus d'élaboration du PIP et non comme produits qui s'inscrivent dans le rendement scolaire permanent de l'élève.

- 3-A S-V-A+
- 3-B Renseignements essentiels reliés au PIP
- 3-C Faire l'inventaire de tes forces
- 3-D Ton inventaire de défis d'apprentissage
- 3-E Connaître mes forces et mes défis
- 3-F Liste de contrôle de l'autonomie sociale pour l'école élémentaire et l'école secondaire premier cycle
- 3-G Organisateur d'établissement des buts
- 3-H Modèle de rédaction de rapports relatifs au PIP
- 3-I Stratégie PARLE
- 3-J Guide de l'élève pour les réunions relatives au PIP
- 3-K Demande ce dont tu as besoin
- 3-L Demander un billet d'aide
- 3-M Démarche de résolution de problèmes
- 3-N Conseils aux parents pour aider leurs enfants à développer des habiletés d'autonomie sociale



Annexe 3-A

S-V-A+

Plan d'intervention personnalisé

Nom : _____

Date : _____

S Ce que je <u>S</u> ais déjà de mes besoins spéciaux	V Ce que je <u>V</u> eux savoir de mes besoins spéciaux	A Ce que j' <u>A</u> ppris de mes besoins spéciaux

+

Pourquoi est-il important pour moi d'en savoir plus sur mes besoins spéciaux en matière d'apprentissage?
Comment est-ce que je vais utiliser cette information?



Annexe 3-B

Renseignements essentiels reliés au PIP

Nom : _____

Date : _____

	<i>J'ai apporté de l'information à cette partie de mon PIP</i>	<i>J'aimerais apporter de l'information à cette partie de mon PIP</i>	<i>Je dois en apprendre davantage sur ce type d'information</i>
Données d'évaluation sur mon apprentissage			
Mon niveau actuel de rendement et de réussite			
Mes forces et mes besoins			
Mes buts et mes objectifs			
Manière dont nous évaluerons mon progrès			
Autres services dont j'ai besoin, y compris les services de santé			
Adaptations			
Renseignements médicaux			
Rencontres de révision au moment des bulletins			
Plans de transition			
Bilan de fin d'année			
Manière dont mes parents participent au processus d'élaboration de mon PIP			



Annexe 3-C

Faire l'inventaire de tes forces

Plan d'intervention personnalisé

Nom : _____ Date : _____

A. Énumère quatre expériences fructueuses que tu as connues au cours des douze derniers mois :

- _____
- _____
- _____
- _____

B. Indique quatre choses que tu fais bien chaque jour :

- _____
- _____
- _____
- _____

C. Énumère deux choses que tu peux enseigner à quelqu'un d'autre :

- _____
- _____

D. Énumère dix mots positifs pouvant te décrire :

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

E. Indique deux choses qui sont très importantes pour toi :

- _____
- _____

F. Énumère deux choses que tu peux faire tout seul et qui te font plaisir :

- _____
- _____

G. Nomme deux personnes sur lesquelles tu peux compter pour avoir de l'aide et du soutien :

- _____
- _____

Adapté du document d'Alberta Learning, *Mieux réussir à l'école : Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants*, Edmonton (Alberta), 2002, p. 84.



Annexe 3-D

Ton inventaire de défis d'apprentissage

Nom : _____

Date : _____

	Toujours	En général	Parfois	Pas encore
1. Je vais tous les jours à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'arrive en classe à l'heure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'arrive en classe avec le matériel dont j'ai besoin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'arrive en classe préparé (ex. : j'ai lu mon manuel et j'ai terminé mes devoirs).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je laisse mes préoccupations à l'extérieur de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je peux suivre les consignes écrites.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je peux suivre les consignes orales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je comprends presque toutes les nouvelles idées présentées par mon enseignant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Je peux me concentrer en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je participe aux discussions en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je prends des notes précises et détaillées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mes cahiers de notes sont bien organisés et complets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mon écriture est claire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mes travaux écrits sont précis, lisibles et organisés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Je termine mes travaux à temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Je sais quand et à qui demander de l'aide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Je peux m'asseoir sans bouger pendant de longues périodes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je ne distrais pas les autres et je ne bavarde pas avec eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Je reste calme et concentré pendant les examens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. J'obtiens de bons résultats aux examens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Adapté du document d'Alberta Learning, *Mieux réussir à l'école : Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants*, Edmonton (Alberta), 2002, p. 82-83.



Annexe 3-D

Ton inventaire de défis d'apprentissage (suite)

Plan d'intervention personnalisé

A. Pour avoir plus de commentaires sur mon comportement en classe, je pourrais parler à :

B. Est-ce que tes enseignants te disent de te comporter d'une manière particulière en classe? Par exemple : « Ne bavarde pas avec tes voisins. » ou « Tu dois apporter un crayon chaque jour. », etc. Écris ces commentaires même si tu ne les aimes pas ou si tu n'es pas d'accord avec eux. Ils peuvent t'aider à apprendre.



Annexe 3-E

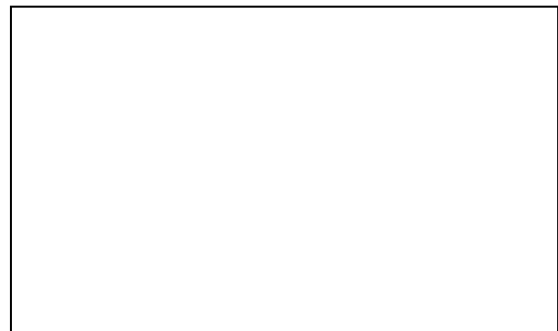
Connaître mes forces et mes défis

Nom : _____ Date : _____

Forces liées à l'apprentissage	Défis liés à l'apprentissage

Énumère cinq choses que tu fais bien en dehors de l'école et dessine une image de l'une de ces forces dans l'encadré.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____





Annexe 3-F

Liste de contrôle de l'autonomie sociale pour l'école élémentaire et l'école secondaire premier cycle

Nom : _____ Date : _____

- Je connais le type de besoins spéciaux que j'ai.
- Je peux décrire mes besoins spéciaux en matière d'apprentissage à mon enseignant.
- Je participe aux réunions de mon PIP.
- Je dis ce que je pense durant les réunions de mon PIP.
- Je demande de l'aide quand j'en ai besoin.
- Je pose des questions en classe.
- J'ai commencé à accepter des tâches plus difficiles à l'école.
- Je remets tous mes devoirs en temps voulu.
- Je suis fier de moi-même et je ne laisse pas les autres me taquiner.
- Mon calendrier, mon cartable et mes cahiers de notes sont bien organisés.
- J'ai appris de nouvelles façons d'étudier pour les tests.
- Je fais un effort pour établir de bonnes relations.
- J'ai un tuteur pour le(s) sujet(s) que je trouve difficile(s).
- Je suis allé à mon école secondaire deuxième cycle et j'ai parlé à mes enseignants.
- J'apprends de nouvelles stratégies et j'utilise des adaptations.
- _____
- _____
- _____

Adapté avec la permission de Howard Eaton et Leslie Coull, *Transitions to High School: Self-advocacy Handbook for Students with Learning Disabilities and/or Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, Vancouver (C.-B.), Eaton Coull Learning Group, Ltd., <www.eclg.com>, 2000, p. 57.



Annexe 3-G

Organisateur d'établissement des buts

Nom : _____ Date : _____

But	Mon but est de ...	Votre but est-il?
		<input type="checkbox"/> spécifique? <input type="checkbox"/> mesurable? <input type="checkbox"/> atteignable? <input type="checkbox"/> réaliste? <input type="checkbox"/> fondé sur le critère du temps?
Raison	J'ai choisi ce but parce que ...	
Plan d'action	Pour atteindre ce but, je ...	
Mesure	Comment je vais savoir si je réussis?	
Évaluation	Qu'est-ce que je ferai de différent à l'avenir?	

Adapté du document d'Alberta Learning, *Mieux réussir à l'école : Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants*, Edmonton (Alberta), 2002, p. 87.



Annexe 3-H

Modèle de rédaction de rapports relatifs au PIP

Plan d'intervention personnalisé

Nom : _____ Date : _____

Mes progrès relativement aux buts de mon PIP pour le mois de _____

Travailler mes buts de lecture

1. La stratégie que j'ai employée le plus ce mois-ci est la suivante : _____
2. Je l'emploie quand _____
3. Mon étude de roman est _____
4. Le plus beau passage du roman est _____
5. J'ai lu _____ pages dans le cadre de la lecture à la maison ce mois-ci.

Travailler mes buts de mathématiques

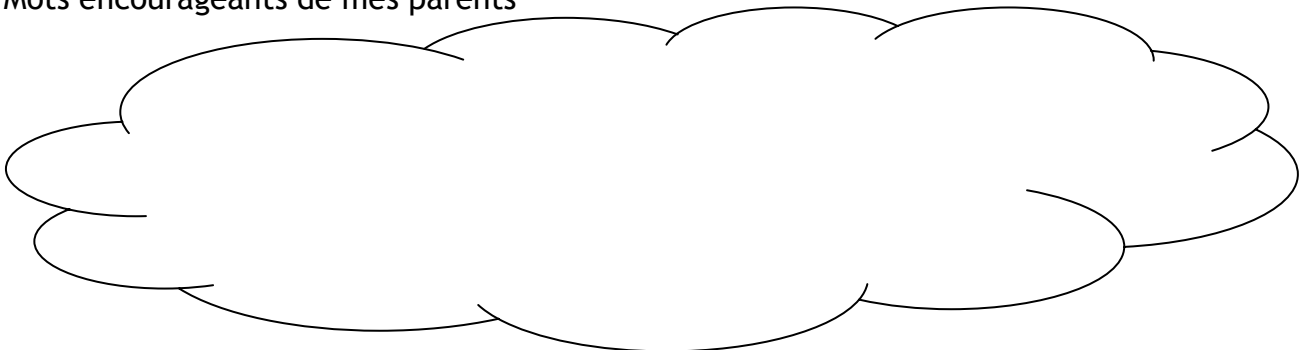
1. Ce mois-ci, en mathématiques, j'ai travaillé sur _____
2. Je m'améliore en _____
3. Je dois encore pratiquer _____
4. Note du test de l'unité _____

Travailler mes buts pour bien m'entendre avec les autres

1. Les récréations de ce mois-ci étaient _____
parce que _____
2. Je suis très fier d'avoir _____
3. Le mois prochain, je veux m'améliorer en _____
4. Pour ce faire, je _____

Signature _____

Mots encourageants de mes parents





Annexe 3-I

Stratégie PARLE

Emploie la stratégie suivante pour te rappeler ce que tu dois faire pendant les réunions relatives au PIP.

Pense bien à ce que tu veux dire (utilise les stratégies que tu connais pour t'aider).

Assieds-toi droit (pieds à terre, mains sur la table).

Regarde les gens assis autour de la table (bien que tu lises).

Libère-toi de tes inquiétudes (calme-toi en comptant...).

Exprime-toi clairement en utilisant une voix agréable (parlant haut...)



Annexe 3-J

Guide de l'élève pour les réunions relatives au PIP

Nom : _____ Date : _____

Avant la réunion

- Écris et distribue des lettres d'invitation aux membres de ton équipe d'apprentissage.
- Crée des cartes de noms pour les personnes participant à la réunion.

Pendant la réunion

- Accueille et remercie toutes les personnes présentes à la réunion.
- Explique le but de la réunion.
- Explique tes besoins spéciaux en matière d'apprentissage.
- Dis pourquoi il est important pour TOI de participer au processus d'élaboration de ton propre PIP.
- Partage les forces et les défis énumérés dans le PIP.
- Partage des renseignements médicaux qui influent sur ton apprentissage.
- Explique les types de services que tu pourrais recevoir.
- Examine ce que les données d'évaluation révèlent sur ton apprentissage.
- Dis comment tu évalueras tes progrès.
- Partage des buts et objectifs.
- Partage les adaptations scolaires qui fonctionnent pour toi.
- Expose tes plans de transition.
- Donne la date de la prochaine révision du PIP.
- Demande aux participants s'ils ont des questions et/ou des commentaires.
- Remercie tout le monde d'avoir participé.

Après la réunion

- Écris des lettres de remerciements aux membres de ton équipe d'apprentissage.



Annexe 3-K

Demande ce dont tu as besoin

Défendre tes propres droits signifie que tu devras parfois demander des choses, comme un devoir différent, un délai prolongé ou les notes d'un cours que tu as manqué. Peu importe ce que tu demandes, dis à la personne en question que tu as réfléchi au problème ou à la situation et que tu es prêt à trouver une solution ou un plan.

Lorsque tu la rencontres, aies en tête une solution. Tu montreras ainsi que tu prends tes responsabilités face à cette situation et que tu ne t'attends pas à ce qu'elle résolve le problème à ta place. Fais preuve de souplesse. Tu devras peut-être négocier une solution acceptable par toutes les parties concernées.



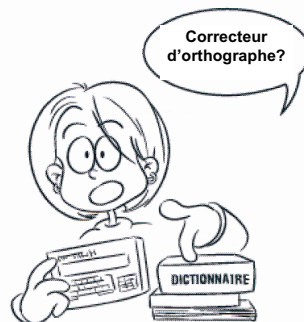
Quand tu ressens le besoin que quelque chose change dans la classe, ta responsabilité est de le dire à ton enseignant. Planifie et répète ce que tu veux dire. Essaie toujours de présenter une solution et d'avoir une attitude positive.

1. Présente le problème et donne un exemple.
2. Dis aux autres que tu essaies de résoudre ce problème (pour qu'ils ne pensent pas que tu essaies d'éviter le travail, ou que tu ne fais pas assez d'efforts).
3. Explique brièvement la solution que tu as trouvée au problème.
4. Demande-leur de coopérer avec toi et de te donner leur accord concernant cet arrangement (solution).

« Je travaille fort pour améliorer mes compétences en lecture, mais souvent j'ai de la difficulté à lire les questions d'examen. Je comprends beaucoup mieux quand quelqu'un me lit la question. L'un des élèves-tuteurs serait prêt à enregistrer les questions de l'examen pour moi. Serais-tu prêt à essayer cela? »



« Je fais beaucoup d'efforts pour écrire sans fautes, mais je dois utiliser un correcteur d'orthographe électronique. J'en ai toujours un en classe avec moi. Est-ce que je peux l'utiliser aux examens? »



« J'ai besoin de plus de temps pour montrer tout ce que je sais pendant un examen. Si je pouvais prendre trente minutes de plus pour terminer mon examen d'études sociales, je pourrais beaucoup mieux montrer mes connaissances. Je serais prêt à rester à l'heure du midi pour le terminer. »



Adapté du document d'Alberta Education, *Mieux réussir à l'école : Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants*, Edmonton (Alberta), 2002, p. 5-6, 70.



Annexe 3-L

Demander un billet d'aide



Madame/Monsieur _____,
(nom de l'enseignant)

Voici les choses pour lesquelles j'éprouve des difficultés :

- comprendre mon manuel
- savoir ce que j'ai à faire en devoir
- faire mes devoirs
- écouter en classe
- prendre des notes
- réussir les tests
- terminer mes travaux
- autre _____

Pourrions-nous nous rencontrer pour étudier d'éventuelles stratégies?

Deux moments de rencontre qui me conviennent _____

Signature de l'élève : _____



Annexe 3-M

Démarche de résolution de problèmes

Suppose que tu as un problème pendant un cours ou avec un enseignant et que tu ne sais pas vraiment comment aborder l'enseignant. Prends la situation en main étape par étape.

- Saches ce que tu veux demander ou examiner. Écris-le au besoin.
- Répète ton approche et tes questions ou tes énoncés dans ta tête et tout haut.
- Trouve un moment où l'enseignant n'est pas occupé et pressé. Au besoin, fixe un rendez-vous.
- Arrive une ou deux minutes en avance ou sois prêt à rester après la classe.
- Commence par un énoncé positif. Par exemple, « Je suis sincèrement curieux d'apprendre ce que votre classe a à offrir ».
- Ensuite, expose clairement ce que tu veux ou ce dont tu as besoin. Par exemple, « Dernièrement, j'ai eu beaucoup de mal à comprendre et à suivre, et je cherche des moyens de m'en sortir ».
- Écoute activement ce que l'enseignant suggère. Prends des notes au besoin.
- Remercie l'enseignant et rassure-le que tu essaieras de mettre ses suggestions en pratique.
- Dis à l'enseignant que tu essaieras de le joindre dans deux semaines (ou en temps opportun) pour évaluer tes progrès.
- Trouve des moyens de manifester ton intérêt en classe. Participe aux discussions. Pose des questions réfléchies et essaie d'appliquer les suggestions de l'enseignant.
- AVANT TOUT... sois positif, courtois, prévenant, prêt à voir l'autre côté de la médaille et prêt à essayer.

Adapté de *Learning to Learn: Strengthening Study Skills and Brain Power*, IP# 301-4, Copyright 2004 Incentive Publications Inc., 2400 Crestmoor Road, Suite 211, Nashville, TN 37215, p. 229. Utilisation autorisée. Services de photocopie aux fins d'utilisation par les enseignants et les élèves de la maternelle à la douzième année seulement.



Annexe 3-N

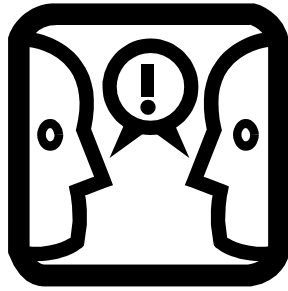
Conseils aux parents pour aider leurs enfants à développer des habiletés d'autonomie sociale

Exemples de stratégies que les parents peuvent employer pour aider leurs enfants à devenir parfaitement autonomes sur le plan social

- Parlez à votre enfant de ses besoins scolaires spéciaux et de ce qu'ils signifient pour son apprentissage.
- Donnez à votre enfant une rétroaction lui permettant de comprendre la meilleure façon d'apprendre, telle que « Tu sembles avoir une meilleure mémoire lorsque tu as la chance de voir l'information ».
- Expliquez les résultats d'évaluation de façon à ce que votre enfant comprenne ses capacités et ses besoins, ainsi que les répercussions sur sa scolarité et sa vie.
- Soulignez le fait que votre enfant n'est pas seul avec ses difficultés. Les parents, les grands-parents, les frères et sœurs et le personnel scolaire peuvent tous contribuer à son apprentissage.
- Décrivez l'aide disponible pour votre enfant de manière concrète, réaliste et positive.
- Discutez d'idées pour traiter d'éventuels conflits ou résoudre d'autres questions sociales avec les pairs.
- Faites des jeux de rôle pour traiter les situations difficiles à l'école.
- Recherchez des ressources pour obtenir du soutien et de l'information. Aidez votre enfant, à mesure qu'il progresse, à accéder à ces ressources et à défendre ses propres besoins en éducation.
- Encouragez votre enfant à être un membre actif de l'équipe d'apprentissage en assistant aux rencontres de son PIP et en se fixant des objectifs réalistes au fur et à mesure de ses progrès scolaires.
- Présentez à votre enfant des livres qui traitent de défis semblables à ceux auxquels il fait face. La littérature pour enfants peut illustrer les relations, les conditions et les situations humaines de manière riche et touchante. Les livres offrent aux enfants la possibilité d'établir des liens entre les événements et les personnages des histoires et leur propre vie. Cela atténue souvent leur sentiment de solitude, de confusion ou d'isolement. La sagesse acquise par la lecture que l'on fait ou que l'on reçoit peut être appliquée à la propre vie des enfants.

BIBLIOGRAPHIE

- Alberta Learning. *Mieux réussir à l'école : Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants*, Edmonton (AB), 2002.
- Alberta Learning. *Unlocking Potential: Key Components of Programming for Students with Learning Disabilities*, Edmonton (AB), 2003a.
- Alberta Learning. *L'équipe d'apprentissage : Guide destiné aux parents d'enfants ayant des besoins spéciaux*, Edmonton (AB), 2004.
- Cole, Mary et Anne Price. *T'NT: Tips 'n Tricks for Dynamite Learning!!*, Calgary (AB), Calgary Learning Centre, 1999.
- Eaton, Howard et Leslie Coull. *Transitions to High School: Self-Advocacy Handbook for Students with Learning Disabilities and/or Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, Vancouver (BC), Eaton Coull Learning Group, Ltd., 2000.
- Freder, Gloria. *Learning to Learn: Strengthening Study Skills and Brain Power*, Nashville (TN), Incentive Publications, Inc., 1990.
- McGahee, Marcy et collab. *Student-Led IEPs: A Guide for Student Involvement*, Arlington (VA), The Council for Exceptional Children, 2001.
- Reed, Penny, Gayl Bowser et Jane Korsten. *How Do You Know It? How Can You Show It? Making Assistive Technology Decisions*, Oshkosh (WI), Wisconsin Assistive Technology Initiative, 2002.



Former
une équipe d'apprentissage

Chapitre 4

Créer un réseau
de soutien

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.

Plan d'intervention personnalisé : Maternelle – 12^e année.

Version anglaise : Individualized program planning : ECS to grade 12.

Série : Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

ISBN 978-0-7785-6158-3

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Jeunes en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. 3. Adolescents en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. I. Titre. II. Série.

LC3984.2.A3.A333 2007

371.9

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Plusieurs sites Web sont énumérés dans le présent document. Alberta Education n'est aucunement responsable du maintien de ces sites externes et le fait de les nommer ne constitue ni n'implique une approbation de leur contenu. L'utilisateur a la responsabilité d'évaluer ces sites.

Pour de plus amples renseignements, communiquez avec :

Alberta Education

Direction de l'éducation française

Édifice 44 Capital Boulevard, 9^e étage

10044, 108^e Rue N.-O.

Edmonton, Alberta T5J 5E6

Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou

composer sans frais en Alberta le numéro 310-0000

Télécopieur : 780-422-1947

Cette publication est destinée au/aux :

Enseignants	✓
Administrateurs	✓
Professionnels de la santé	✓
Conseillers	✓
Élèves	
Parents	
Grand public	



Une version PDF de cette ressource est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse
<www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp>



Il est possible d'acheter des versions imprimées de cette ressource en s'adressant au Learning Resources Centre. Commander en ligne à l'adresse <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou téléphoner au 780-427-5775.

Copyright ©2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108^e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tous les efforts ont été déployés pour exprimer les remerciements appropriés aux sources originales. S'il existe des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en aviser Alberta Education afin que les mesures correctives appropriées puissent être prises.

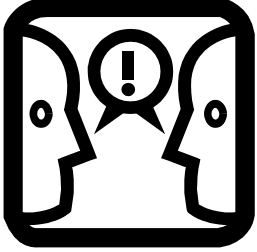
Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

TABLE DES MATIÈRES

Appuyer l'équipe d'apprentissage	1
La direction d'école	1
Les titulaires de classe	2
Les aides-élèves	2
D'autres membres du personnel de l'école	3
Les parents	3
Des spécialistes	4
Les services de santé	4
Des membres de la communauté	4
Favoriser la collaboration	4
Exemples de stratégies visant à favoriser la collaboration	5
Exemples de stratégies visant à faciliter des réunions efficaces relatives au PIP	6
Exemples de stratégies visant à sauvegarder un processus de collaboration dans les réunions relatives au PIP	7
Développer votre réseau	8
Organismes et groupes communautaires	8
Occasions d'apprentissage	8
Annexes	9
4-A Exemple d'entente de collaboration	10
4-B Exemple de stratégies visant à résoudre les différends	11
Bibliographie	13

Chapitre 4

Créer un réseau de soutien



La collaboration est essentielle à la réussite de la planification et à la mise en œuvre du processus du plan d'intervention personnalisé. La création d'équipes de collaboration peut se produire à plusieurs niveaux. En plus des enseignants, des parents et de l'élève, un certain nombre d'autres intervenants peuvent être engagés dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un PIP. Le directeur d'école doit assumer un rôle administratif. Les aides-élèves, d'autres membres du personnel scolaire, des spécialistes, des fournisseurs de services de santé et des membres de la communauté peuvent également faire partie de l'équipe d'apprentissage.

Étant donné les contraintes de temps et les limites financières dans les écoles, il est important de tenir compte des avantages de la collaboration, notamment

- l'expertise partagée et les différents points de vue – l'utilisation des connaissances de tous les membres de l'équipe entraîne une meilleure compréhension et des renseignements au sujet de :
 - l'élève (ex. : séances d'observation dans la salle de classe, relations avec les camarades de classe, stades de développement, résultats de tests, renseignements normatifs, développement des habiletés orales et langagières),
 - manières de répondre à un large éventail des besoins des élèves,
 - stratégies d'enseignement disponibles pour les membres de l'équipe;
- prise de décision commune – la participation de tous les membres de l'équipe à la prise de décision entraîne un meilleur soutien de l'équipe et du plan;
- responsabilité partagée – les membres de l'équipe sont conjointement responsables de la mise en œuvre du plan. Le partage de ces responsabilités permet d'augmenter l'acceptation du plan, maximise le temps d'enseignement par la création d'équipes et l'organisation du personnel et des ressources, et d'assurer une bonne communication et la cohérence dans la mise en œuvre du PIP.

Appuyer l'équipe d'apprentissage

Les personnes suivantes peuvent faire partie de l'équipe d'apprentissage à diverses étapes de l'élaboration et de la mise en œuvre du PIP d'un élève.

La direction d'école

Selon les *Normes en matière d'adaptation scolaire, modifié en juin 2004*, la direction est responsable des programmes d'adaptation scolaire à l'école.

La direction d'école doit :

- s'assurer qu'un PIP est élaboré, mis en œuvre, suivi et évalué pour chaque élève inscrit comme ayant un besoin spécial;

- identifier les enseignants chargés de coordonner, d'élaborer, de mettre en œuvre, d'évaluer les PIP des élèves et d'en assurer le suivi;
- s'assurer que l'école a un processus et une équipe d'apprentissage afin d'offrir des services de consultation, de planification et de résolution de problèmes liés aux programmes destinés aux élèves ayant des besoins scolaires spéciaux;
- veiller à ce que le personnel de soutien, le matériel approprié et une formation sur place soient fournis, compte tenu des besoins de l'élève.

Les titulaires de classe

Le titulaire de classe doit :

- avoir la responsabilité des PIP, et les élaborer, les planifier, les mettre en œuvre, en assurer le suivi et les évaluer, en collaboration avec d'autres membres de l'équipe;
- évaluer les forces et les besoins de l'élève par l'observation, l'évaluation formelle et informelle, et expliquer les résultats à d'autres membres de l'équipe;
- élaborer des stratégies visant à incorporer des buts et objectifs dans les activités et routines actuelles de la classe;
- assurer de garder et de présenter des données sur le progrès de l'élève, et adapter ou modifier les activités, les routines, les stratégies d'enseignement ou les buts, le cas échéant;
- fournir aux aides-élèves des directives et un suivi continu relativement à la mise en œuvre du plan;
- veiller à ce que le PIP comprenne tous les éléments essentiels exigés par Alberta Education;
- maintenir une communication et une collaboration continues avec d'autres membres de l'équipe d'apprentissage;
- demander des conseils et des commentaires de l'équipe d'apprentissage, au besoin.

Les aides-élèves

Les aides-élèves fournissent des services de soutien et des services complémentaires dans la salle de classe afin d'améliorer les expériences d'apprentissage des élèves, surtout de ceux qui ont des besoins scolaires spéciaux.

En général, les aides-élèves sont affectés à un programme ou à une salle de classe plutôt qu'à un élève en particulier. Les tâches peuvent changer selon les besoins des élèves, les ressources disponibles et d'autres besoins dans l'école ou la classe.

L'enseignant ou la direction d'école donne aux aides-élèves toutes les directives nécessaires et les responsabilités qui leur sont attribuées. En définitive, ce sont les enseignants qui sont responsables de la planification, de la mise en œuvre et de l'évaluation des programmes destinés aux élèves. Certains rôles et responsabilités pourraient être délégués aux aides-élèves, notamment :

- fournir un soutien individuel sous la supervision de l'enseignant et en fonction des objectifs et des buts énoncés dans le PIP de l'élève;
- travailler avec un petit groupe d'élèves afin de renforcer un concept ou une habileté que l'enseignant a enseigné au groupe antérieurement;
- fournir des soins personnels, tels que de l'aide pour la toilette, des tâches d'hygiène personnelle, de l'aide pour s'habiller ou vérifier le fonctionnement de la technologie d'aide;
- aider à la préparation du matériel;
- fournir à l'enseignant des renseignements sur le rendement scolaire d'un élève, son comportement, ses progrès et ses besoins;
- surveiller les élèves en dehors de la salle de classe, par exemple dans la cour de récréation ou sur les lieux de stage pratique;
- fournir un soutien en matière de comportement en renforçant un comportement approprié conforme aux attentes de l'enseignant.

D'autres membres du personnel de l'école

D'autres membres du personnel de l'école peuvent aider à la fois l'élève ayant des besoins spéciaux et le titulaire de classe. Il peut s'agir de coordonnateurs de l'éducation spéciale, d'enseignants-ressources et de conseillers. Selon l'organisation de l'école, ces personnes pourraient participer à une ou plusieurs étapes du processus d'élaboration des PIP et leur niveau de soutien peut varier d'une interaction quotidienne à une consultation à l'occasion, selon les besoins.

Selon les objectifs établis dans le PIP, d'autres membres du personnel de l'école, tels que les surveillants de la cafétéria ou les conducteurs d'autobus peuvent jouer un rôle de soutien pour s'assurer que les objectifs sont atteints dans une gamme de situations. Par exemple, un élève ayant des difficultés sur le plan social aura besoin d'un soutien constant pendant toute la journée scolaire et dans tous les milieux scolaires. Si un élève travaille à atteindre un objectif comme la maîtrise de soi, il est essentiel que tous les adultes qui travaillent avec l'élève comprennent et appuient les stratégies, les systèmes de renforcement et le processus de rapport lié à cet objectif.

Les parents

Les parents doivent :

- défendre les intérêts de leur enfant, et transmettre à d'autres membres de l'équipe leurs points de vue concernant les programmes et les objectifs;
- contribuer à l'orientation et aux priorités du PIP, en collaboration avec d'autres membres de l'équipe;
- participer à l'équipe d'apprentissage de leur enfant pour faire en sorte que les buts et objectifs choisis soient renforcés dans tous les milieux où l'enfant se trouve (ex. : dans une garderie, dans des lieux de relève, à la maison);
- fournir des commentaires réguliers afin de généraliser les habiletés au foyer et à la communauté;
- maintenir une communication et une collaboration continues avec le titulaire de classe et d'autres membres de l'équipe;
- demander des conseils à l'équipe d'apprentissage, au besoin.

Des spécialistes

Beaucoup d'élèves ayant des besoins scolaires spéciaux auront besoin des services d'un spécialiste à un moment donné pendant la création du PIP. Selon les besoins de l'élève, ces spécialistes peuvent comprendre des ergothérapeutes, des physiothérapeutes, des orthophonistes, des psychologues, des médecins, des psychiatres, des travailleurs sociaux, des thérapeutes du comportement et d'autres professionnels de la santé. Ces membres de l'équipe d'apprentissage peuvent aider à établir un diagnostic et à fournir un appui pour répondre à divers besoins socioaffectifs et en matière de santé.

Les services de santé

Les autorités scolaires prennent des mesures pour que les élèves aient accès aux services de soutien coordonnés (y compris des services de santé) dont ils ont besoin pour atteindre les buts fixés dans les plans d'intervention. Chaque autorité scolaire, en partenariat avec d'autres fournisseurs de services régionaux, possède ses propres procédures locales pour la prestation de ces services. La direction d'école sera en mesure de fournir l'information au sujet des services de santé coordonnés.

Des membres de la communauté

Toutes les personnes de la communauté ayant des relations significatives avec un élève peuvent jouer un rôle informel de soutien dans le programme de cet élève. Les moniteurs, les travailleurs en garderie, les aides à la famille et d'autres membres de la communauté peuvent être en mesure de fournir de l'information au sujet du comportement de l'élève dans différents contextes, et ainsi contribuer à l'atteinte des buts du PIP de l'élève dans ces contextes.

Certains élèves ayant des besoins scolaires spéciaux peuvent bénéficier de l'attention individuelle d'un mentor. Un mentor est un adulte ou un élève plus âgé qui s'engage à travailler de façon régulière avec un élève pendant une certaine période, habituellement une à trois heures par semaine. Les mentors qui travaillent avec un élève pendant les heures de classe cherchent des moyens d'aider cet élève dans son apprentissage en classe. Les mentors travaillent sous la direction de l'enseignant. Ils s'intéressent personnellement au progrès scolaire et social de l'élève, lui présentent de nouvelles expériences et servent de modèles à imiter. Les mentors sont habituellement des bénévoles et ils sont souvent recrutés, formés et appuyés par des organismes communautaires comme les Grands Frères ou les Grandes Sœurs. Les mentors peuvent être des membres informels de l'équipe d'apprentissage.

Favoriser la collaboration

Une méthode axée sur la résolution des problèmes constitue souvent un élément important de la collaboration efficace. La première étape du cycle de résolution des problèmes consiste à cerner et à définir le problème. Les solutions sont trouvées et évaluées, et un plan d'action est élaboré. Un délai

de mise en œuvre et une méthode d'évaluation du plan sont établis. Il est important de se rencontrer de nouveau pour évaluer le plan. Fonctionne-t-il? Si nécessaire, le cycle de résolution des problèmes est réexaminé.

Exemples de stratégies

Exemples de stratégies visant à favoriser la collaboration

Pour de plus amples renseignements

- Mettre l'accent sur des interventions essayées (occasions pour les enseignants de soulever des inquiétudes concernant les progrès de l'élève et d'aider à résoudre le problème) avant qu'une recommandation à un spécialiste n'ait lieu. Offrir à chaque enseignant la possibilité de participer au processus et de recevoir du soutien.
- Faire participer les parents et l'élève pendant tout le processus. Pour obtenir de plus amples renseignements et des exemples de stratégies, veuillez consulter le chapitre 2 : *Encourager la participation des parents* et le chapitre 3 : *Appuyer la participation de l'élève*.
- Faire participer la direction de l'école. Son soutien est un ingrédient essentiel à la réussite. Le leadership est nécessaire pour développer l'acceptation à l'échelle de toute l'école de la responsabilité partagée en ce qui a trait à la réussite de tous les élèves de l'école. Des structures de soutien sont nécessaires pour organiser un processus systématique de collaboration en matière de planification de l'adaptation des programmes et faire en sorte que du temps soit consacré à la collaboration.
- Avoir de la flexibilité dans la composition du groupe, ce qui permet de faire appel à l'expertise dont disposent les membres du personnel de l'école. Ne pas limiter la collaboration aux interactions formelles d'une équipe désignée. Encourager la tenue de réunions de résolution collective des problèmes chez les équipes plus petites qui mettent les programmes éducatifs en application et en font le suivi.
- Accorder du temps pour former une équipe. Établir des liens positifs au sein de l'équipe; les équipes ont besoin de temps pour travailler ensemble. Des stratégies organisationnelles favorisant du temps pour le co-enseignement, la consultation et les réunions permettront l'établissement d'équipes efficaces. L'équipe aura besoin de stratégies de communication à long terme, telles que des carnets de communication, des courriels, des bulletins d'information, etc.
- Reconnaître et développer l'expertise aux fins de résolution des problèmes et de soutien à long terme. Il n'est pas toujours facile d'avoir accès à une expertise spécialisée et la capacité de former une équipe est un aspect important de la collaboration. Grâce à la création d'équipes de collaboration visant à répondre aux besoins de certains élèves, les membres d'une équipe sont exposés à de nouvelles idées et solutions relatives aux problèmes. Améliorer l'expertise du personnel de l'école grâce à diverses possibilités de perfectionnement professionnel (ex. : des groupes d'études, des bulletins d'information, des ateliers internes, des ateliers externes et des conférences, etc.).
- Favoriser les points suivants afin de contribuer au succès de la création d'équipes de collaboration :
 - la volonté de partager et d'échanger leurs compétences et leurs ressources;

- l'acceptation de la responsabilité et de la responsabilisation mutuelles en ce qui a trait aux décisions clés, le cas échéant;
- de petites équipes de travail;
- des rôles et des responsabilités bien définis;
- la participation de tous les membres, la valeur de toutes les contributions est reconnue;
- la formation et la supervision des aides-élèves, des bénévoles et des camarades de classe qui participent à l'enseignement;
- des techniques de partage des observations et du suivi des progrès;
- du temps réservé, à intervalles réguliers, à la planification et à la communication, surtout si l'enseignement est donné ailleurs que dans les salles de classe régulières. (Doit porter sur la transition, la maîtrise des habiletés, les liens avec l'enseignement en classe, ainsi que l'utilisation d'un langage commun et des indices pour l'élève.)

Exemples de stratégies

Exemples de stratégies visant à faciliter des réunions efficaces relatives au PIP¹

- Veiller à ce que le but ou l'objectif de la réunion soit clair, et que les rôles et responsabilités soient clairs en ce qui a trait aux tâches exécutées avant, pendant et après la réunion.
- Organiser les réunions à une heure et à un endroit qui conviennent à tous les participants.
- Disposer les chaises autour d'une table dans un espace confortable sans bruit et sans éléments perturbateurs.
- Parler de façon informelle avec chaque participant avant la réunion afin de s'assurer que toutes les personnes pourront y assister et rester pendant toute la durée (dans la mesure du possible et si nécessaire), et que tous les participants ont ce dont ils ont besoin pour être bien préparés.
- Examiner à l'avance les résultats de l'évaluation et obtenir du soutien en expliquant les résultats à d'autres membres de l'équipe, le cas échéant.
- Fournir ou afficher un ordre du jour écrit.
- Faire en sorte que les participants se présentent les uns les autres et expliquent leurs rôles en tant que membres de l'équipe.
- Énoncer et accepter un processus clair en matière de résolution de problèmes et de planification, ainsi que les règles de base concernant des questions telles que interrompre, quitter la réunion et utiliser des téléphones cellulaires.

Annexes

Consulter l'annexe 4-A pour obtenir un exemple d'entente de collaboration.

- Partager l'horaire de la réunion avec tous les participants et réorienter de façon respectueuse les participants qui s'éloignent du sujet afin de ne pas dépasser le temps alloué.

1. Adapté de Nicholas R. M. Martin, *A Guide to Collaboration for IEP Teams*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 2005, p. 14–16. Adapté avec la permission de Paul H. Brookes Publishing Co.

- Maintenir une atmosphère de respect mutuel, dans laquelle tous les participants partagent leurs idées et contribuent à atteindre un but commun.
- Prendre de courtes pauses, au besoin.
- À la fin de la réunion, reformuler les résultats aux fins de clarté et pour apporter les corrections nécessaires.
- Conserver un dossier écrit des questions et des problèmes qu'il faudra traiter à une date ultérieure.
- Appliquer une politique « porte ouverte » pour exprimer et partager son opinion entre les réunions.
- Rappeler aux membres de l'équipe que l'information dont on discute lors des réunions est confidentielle. Assurer les participants que cette information sera partagée de façon réfléchie et respectueuse, et dans les limites de la confidentialité.
- S'assurer que la réunion prend fin sur une note positive; remercier les participants de leur temps et de leurs contributions.

Exemples de stratégies

Exemples de stratégies visant à sauvegarder un processus de collaboration dans les réunions relatives au PIP²

- Rappeler aux membres de l'équipe leur but et leur intérêt communs : le meilleur programme d'éducation pour l'enfant.
- Explorer des perspectives au moyen d'énoncés comme « Vous devez avoir de bonnes raisons pour cela; énumérez-en quelques-unes », « Cela semble important pour vous; aidez-nous à comprendre pourquoi » ou « Parlez-nous-en davantage; de quelle manière cela peut-il aider? »
- Clarifier les domaines d'entente au moyen d'énoncés comme « Nous voulons tous ce qui représente le meilleur intérêt de l'enfant » ou « Nous voulons tous utiliser au mieux notre temps ».
- Éviter les termes techniques et les acronymes; clarifier si nécessaire, afin que tous comprennent.
- Prêter attention à la communication non verbale : langage corporel, expression du visage, ton de voix.
- Vérifier s'il y a une surcharge mentale ou émotionnelle, et demander si l'on n'est pas certain. Prendre une pause, au besoin, ou demander à la personne de quelle façon le groupe peut être le plus utile.
- Si les styles de communication ne sont pas productifs, soutenir les sentiments, exprimer le conflit et rappeler les règles de base aux membres de l'équipe.
- Reconnaître et soutenir les sentiments des membres de l'équipe, notamment lorsqu'ils se sentent perdus, bousculés, non respectés ou qu'ils sentent que les autres sont supérieurs en nombre.
- Se mettre d'accord que les membres fassent part au groupe de tout sentiment désagréable qui semble nuire à la collaboration, et ce, quel que soit le moment.

2. Adapté de Nicholas R. M. Martin, *A Guide to Collaboration for IEP Teams*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 2005, p. 38. Adapté avec la permission de Paul H. Brookes Publishing Co.

Consulter l'annexe 4-B pour obtenir des exemples de stratégies visant à résoudre les différends.

Développer votre réseau

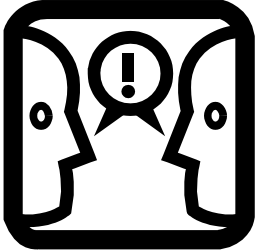
Grâce à leur travail auprès des élèves ayant des besoins spéciaux, les enseignants peuvent accroître leurs connaissances et leurs ressources en cherchant du support, non seulement au sein de l'autorité scolaire, mais également dans la communauté en général. D'autres personnes, organismes et services de soutien offrent un éventail de connaissances, de conseils et d'aide dans la communauté. Ces liens peuvent aider à éviter les sentiments d'isolement et de frustration, et peuvent donner aux enseignants des occasions d'établir leur base de connaissances, tout en partageant leurs connaissances et leurs expériences avec les autres.

Organismes et groupes communautaires

Les organismes communautaires peuvent fournir du soutien et de l'information. La tâche principale d'un grand nombre d'organismes à but non lucratif, dont le nom figure dans l'annuaire téléphonique ou dans Internet, consiste à aider les enfants ayant des besoins spéciaux. Plusieurs de ces organismes offrent des bibliothèques de prêt, des séances d'information et des services de liaison et de consultation. On pourrait aussi trouver des ressources et des services en français dans l'annuaire des entrepreneurs, des professionnels et des organismes francophones de l'Alberta, publié par le Franco, ou en communiquant avec le bureau provincial de l'Association canadienne-française de l'Alberta (ACFA).

Occasions d'apprentissage

Divers organismes et universités offrent des conférences, des symposiums et des présentations portant sur les enfants ayant des besoins spéciaux. Les événements de ce genre peuvent constituer des occasions précieuses pour s'informer au sujet des pratiques exemplaires et des recherches. Pour de plus amples renseignements, consulter les organismes communautaires et leurs bulletins d'information, les journaux locaux ou des publications s'adressant à des groupes d'intérêt particulier. En outre, envisager de joindre des organismes professionnels à l'intention des éducateurs travaillant auprès des élèves ayant des besoins scolaires spéciaux. Ces organismes peuvent constituer une source précieuse de soutien et d'information et peuvent présenter des occasions de réseautage.



Ces outils sont disponibles en format PDF sur le site <http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp> et sur le CD-ROM accompagnant la version imprimée de cette ressource.

Le but de ces exemples d'outils est d'enrichir le processus d'élaboration du PIP. Ces outils doivent être utilisés de façon sélective et peuvent être adaptés pour mieux répondre aux besoins de chacun des élèves. Un bon nombre de ces outils sera utilisé à titre officieux dans le cadre du processus d'élaboration du PIP et non comme produits qui s'inscrivent dans le rendement scolaire permanent de l'élève.

4-A Exemple d'entente de collaboration

4-B Exemple de stratégies visant à résoudre les différends



Annexe 4-A

Exemple d'entente de collaboration

Nous croyons que...

- chaque personne a de l'expertise et de la sagesse;
- l'opinion de chacun doit être entendue;
- le temps de chaque personne est précieux;
- les membres de l'équipe ne sont pas tous obligés d'aimer une décision, mais ils doivent être en mesure de la respecter.

Nous pourrions...

- écouter pour comprendre;
- chercher à découvrir les dénominateurs communs et les idées communes;
- poser des questions ouvertes et directes;
- mettre l'accent sur des faits solides plutôt que sur des émotions;
- accorder du temps pour la réflexion et les questions.

Si l'équipe n'est pas en mesure de cerner les dénominateurs communs et de prendre une décision que tous peuvent accepter, nous pourrions...

- repérer les divergences;
- discuter des raisons des divergences, et
- déterminer ce qu'il faudrait changer pour que tous les membres de l'équipe appuient la décision.



Annexe 4-B

Exemple de stratégies visant à résoudre les différends

Stratégie

Admettre que le groupe est dans une impasse et demander des suggestions.

Encourager les participants à verbaliser et à clarifier (sans discussion à ce moment-ci) ce qu'ils considèrent comme des obstacles : intérêts, sentiments, attentes, affirmations, perceptions, etc.

Passer en revue les critères de prise de décision.

Faire un retour sur les progrès de la journée pour rétablir une perspective positive.

Comparer les risques partagés lorsqu'on ne règle pas le problème par rapport aux avantages partagés lorsqu'on arrive à une entente.

Faire une pause.

En arriver à des ententes au sujet des conflits. S'il semble évident que l'on ne pourra régler l'impasse le même jour, reporter la décision pendant qu'on réfléchit et qu'on discute davantage; poursuivre la discussion après une évaluation ou une consultation ultérieure avec d'autres spécialistes; poursuivre les discussions avec un autre groupe de personnes ou dans un contexte différent; ou demander une médiation.

Exemples d'énoncés

« Il semble que nous ne progressons pas beaucoup en ce moment. Avez-vous des suggestions sur la façon dont nous pourrions faire des progrès? »

« Serait-il logique de faire un tour de table et de simplement écouter chaque personne nous dire ce qu'elle considère comme les obstacles à notre consensus aujourd'hui? »

« D'après vous, quelle serait la meilleure manière d'aborder ce problème? Sur quoi devons-nous nous baser pour prendre cette décision? »

« Puis-je prendre une minute pour résumer ce sur quoi nous nous sommes mis d'accord jusqu'à présent? »

« Je pense que nous aimerions tous partir d'ici avec un sentiment d'accomplissement et un PIP en place pour l'année prochaine, au moins sous sa forme initiale. Je sais que personne ne veut partir frustré et ayant le sentiment de n'avoir rien accompli. Qu'est-ce que d'autres personnes en pensent? »

« Je me demande si ce serait une bonne idée de prendre cinq (5) minutes pour se dégourdir. Qu'en pensez-vous? »

« Il semble clair que nous ne sommes pas d'accord au sujet des services périscolaires qui sont vraiment nécessaires. Que pensez-vous de ne pas prendre de décision sur ce point pour le moment et d'en discuter davantage à notre prochaine réunion? »

Adapté de Nicholas R. M. Martin, *A Guide to Collaboration for IEP Teams*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 2005, p. 40–41. Adapté avec la permission de Paul H. Brookes Publishing Co.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Learning. *Les normes en matière d'adaptation scolaire, modifié en juin 2004*, Edmonton (AB), 2004.

Clark, Susan G. « The IEP Process as a Tool for Collaboration. » *Teaching Exceptional Children*, vol. 33, n° 2 (2000), p. 56-66.

Council for Exceptional Children. *IEP Team Guide*, Reston (VA), The Council for Exceptional Children, 1999.

Martin, Nicholas R. M. *A Guide to Collaboration for IEP Teams*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 2005.



Déterminer les besoins
de l'élève

Chapitre 5

Utiliser les évaluations
en classe pour appuyer
le processus d'élaboration
du PIP

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.

Plan d'intervention personnalisé : Maternelle – 12^e année.

Version anglaise : Individualized program planning : ECS to grade 12.

Série : Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

ISBN 978-0-7785-6158-3

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Jeunes en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. 3. Adolescents en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. I. Titre. II. Série.

LC3984.2.A3.A333 2007

371.9

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Plusieurs sites Web sont énumérés dans le présent document. Alberta Education n'est aucunement responsable du maintien de ces sites externes et le fait de les nommer ne constitue ni n'implique une approbation de leur contenu. L'utilisateur a la responsabilité d'évaluer ces sites.

Pour de plus amples renseignements, communiquez avec :

Alberta Education

Direction de l'éducation française

Édifice 44 Capital Boulevard, 9^e étage

10044, 108^e Rue N.-O.

Edmonton, Alberta T5J 5E6

Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou

composer sans frais en Alberta le 310-0000

Télécopieur : 780-422-1947

Cette publication est destinée au/aux :

Enseignants	✓
Administrateurs	✓
Professionnels de la santé	✓
Conseillers	✓
Élèves	
Parents	
Grand public	



Une version PDF de cette ressource est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse <www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp>



Il est possible d'acheter des versions imprimées de cette ressource en s'adressant au Learning Resources Centre. Commander en ligne à l'adresse <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou téléphoner au 780-427-5775.

Copyright ©2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108^e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tous les efforts ont été déployés pour exprimer les remerciements appropriés aux sources originales. S'il existe des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en aviser Alberta Education afin que les mesures correctives appropriées puissent être prises.

Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

TABLE DES MATIÈRES

Considérations d'ordre pédagogique	1
Choix des évaluations	2
Observation en classe	3
Exemples de stratégies visant à maximiser le rendement de l'observation en classe	4
Examen des échantillons de travail de l'élève	6
Utilisation des évaluations élaborées par l'enseignant	7
Évaluation des habiletés en lecture	7
Concepts relatifs aux textes imprimés	7
Sondage sur les attitudes face à la lecture	7
Sondage sur les stratégies de lecture	7
Lecture globale	8
Fiches d'observation individualisées	8
Inventaires de lecture non officiels	9
Observation	9
Évaluer des habiletés à écrire	9
Évaluer des habiletés en orthographe	11
Évaluer des habiletés en mathématiques	11
Évaluation des stratégies d'apprentissage et des habitudes de travail	12
Évaluation des habiletés sociales	12
Autres évaluations diagnostiques	12
Partage des résultats des évaluations en classe	13
Annexes	15
5-A Entrevue sur les attitudes face à la lecture	16
5-B Sondage sur les stratégies de lecture	17
5-C Guide d'observation relatif à la lecture	19
5-D Écrits narratifs – Critères d'évaluation	20

5-E	Inventaire des rapports avec les autres	23
5-F	Évaluation diagnostique pour les programmes au primaire	25
5-G	Liste d'outils d'évaluation publiés et couramment utilisés	26
	Bibliographie	29

Utiliser les évaluations en classe pour appuyer le processus d'élaboration du PIP



Une partie du processus d'identification de l'élève ayant des besoins scolaires spéciaux est l'évaluation spécialisée qui mesure ses habiletés cognitives et son rendement scolaire. Bien que ces types d'évaluations fournissent des données pouvant servir à des fins d'identification et de placement, elles doivent souvent être complétées par des données plus précises aidant à prendre des décisions en matière d'enseignement et de programmation et à élaborer les buts du PIP. L'évaluation en classe complète l'évaluation spécialisée en fournissant des données précises pour créer un profil personnalisé du rendement de l'élève dans une variété de contextes.

Une évaluation efficace en classe :

- confirme et clarifie les forces et les domaines où le besoin se fait sentir;
- fournit des renseignements précis pour concevoir, mettre en œuvre, suivre et évaluer les programmes et les objectifs d'un PIP;
- peut fournir le *niveau de rendement actuel* dans des domaines comme la lecture, l'écriture, l'orthographe, les mathématiques, les habiletés sociales, l'utilisation des stratégies d'apprentissage, la gestion du temps et les habitudes de travail;
- peut fournir des données pour le rapport de rendement scolaire de fin d'année (ex. : en français, en mathématiques, en études sociales et en sciences), ainsi que la confirmation des buts du PIP liés à un programme éducatif qui n'est pas divisé par année scolaire);
- aide l'équipe d'apprentissage à identifier les adaptations et les soutiens appropriés;
- fournit des renseignements afin de planifier des transitions réussies.

Considérations d'ordre pédagogique

L'évaluation en salle de classe fait partie du processus continu d'enseignement et d'apprentissage de chaque élève. En plus de réaliser une évaluation comme telle, une bonne évaluation en classe exige :

- de confirmer les observations auprès des parents de l'élève;
- d'identifier les facteurs environnementaux pouvant créer des obstacles pour l'élève.

Il existe un certain nombre de facteurs, qui peuvent nuire au rendement de l'élève lors des évaluations, dont il faut tenir compte, y compris les distractions et les différences culturelles et linguistiques. Examiner les lignes directrices suivantes pour assurer que les évaluations en classe servent de point de départ à la prise de décisions judicieuses à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage.

- Effectuer des évaluations dans un cadre agréable et tranquille lorsque l'élève est préparé physiquement et mentalement à travailler de son mieux.
- En ce qui concerne les mesures qui seront appliquées dans un grand groupe ou à toute la classe, prendre le temps de s'assurer que l'élève comprend l'importance de créer et de conserver un cadre tranquille où règne le calme afin qu'il puisse se concentrer.
- Examiner ce que signifient les résultats de certaines évaluations pour l'élève. Examiner comment ces résultats se comparent aux résultats d'évaluations similaires faites à d'autres moments dans l'année. Si possible, vous organiser pour que la personne menant les évaluations soit la même qui interprète les résultats et que la personne qui administre et cote l'évaluation soit la même pendant toute l'année.
- Examiner les systèmes de valeurs et les normes définissant les cultures dans lesquelles évolue l'élève et comment cela peut influencer son rendement lors d'une évaluation bien précise.
- Reconnaître les conséquences des influences culturelles sur les réponses de l'élève et les comportements qu'il adopte au moment de subir des tests.
- Déterminer si le niveau de langue est suffisant pour que l'élève puisse démontrer ses connaissances.
- Dans la mesure du possible, effectuer les évaluations dans la langue dominante de l'élève. Il serait préférable d'avoir des professionnels bilingues qualifiés plutôt que des interprètes, dans la mesure du possible.
- Comparer les données des évaluations et des observations avec celles provenant d'autres sources afin d'acquérir une perspective plus équilibrée.

Choix des évaluations

On ne peut déceler les difficultés scolaires à l'aide d'un seul test ou d'une seule mesure de réussite. Des outils d'évaluation similaires peuvent en fait mesurer des compétences ou des connaissances très différentes. En lecture, par exemple, les compétences individuelles soumises à une évaluation peuvent varier d'un test à l'autre. Ainsi, un outil d'évaluation peut se limiter à évaluer la reconnaissance du mot perçu de façon globale, un autre peut porter sur la compréhension de la lecture et un troisième peut évaluer plusieurs différents domaines de compétence à la fois.

En outre, le rendement mesuré d'un élève peut varier grandement dans l'ensemble des tests avec des formats différents destinés à mesurer les mêmes compétences. Par exemple, le rendement d'un élève concernant des choix multiples mesurant l'orthographe peut être plus élevé que si l'élève doit épeler les mêmes mots dans une dictée. L'élève qui ne peut répondre à des questions de contenu à un test de compétence collective en raison de piètres habiletés en lecture peut faire valoir ses connaissances et sa compréhension des concepts si les questions sont posées à l'oral. L'élève qui travaille lentement est pénalisé par des mesures munies de limites de temps. Pour ces raisons, une variété de mesures doivent être utilisées dans le processus d'évaluation.

L'évaluation aidant à élaborer et à surveiller le progrès des buts du PIP a généralement lieu deux ou trois fois par année. Pour assurer la cohérence, il importe d'utiliser la même mesure pour chaque évaluation administrée. Certains outils d'évaluation comptent deux versions ou plus que l'on peut employer.

Lorsqu'il s'agit de choisir une évaluation en classe, il faut tenir compte de plusieurs critères importants. Envisager les lignes directrices suivantes.

- S'assurer que la mesure choisie correspond au but de l'évaluation et est appropriée à l'élève.
- S'assurer de la concordance entre ce qui est mesuré et ce qui a été enseigné.
- Dans la mesure du possible, avoir recours aux versions canadiennes des mesures de réussite pour que l'élève reconnaisse mieux le contenu (ex. : mesure d'unités métriques ou événements, célébrations et histoire liés au Canada).
- Tenir compte du type de test lorsqu'il s'agit de choisir les outils d'évaluation. Les mesures varient selon le mode de présentation des questions et la façon dont l'élève doit répondre.

Les autorités scolaires devront faire état du niveau de réussite scolaire en français, en mathématiques, en études sociales et en sciences de la première à la neuvième année. La communication du niveau de réussite scolaire à Alberta Education, sous forme de chiffre global, indiquera le niveau scolaire atteint par l'élève. Comme l'élève ne prend pas connaissance de ces résultats scolaires selon un système d'échelon fixe, les évaluations normatives de rendement ne devraient pas être exprimées en notes équivalant au programme provincial ou en chiffres décimaux (ex. : note 3,3) pour indiquer le rendement scolaire.

Certaines évaluations utilisées dans le processus d'élaboration du PIP peuvent servir dans le rapport du rendement scolaire. Par exemple, certaines évaluations normatives et pointage décimal peuvent contribuer à fixer des lignes de départ permettant de suivre les progrès par rapport à certains objectifs précis du PIP. Cependant, elles peuvent ne pas être pertinentes pour le rapport du rendement scolaire et elles ne devraient jamais être utilisées comme seul déterminant pour juger du rendement scolaire d'un élève.

Pour de plus amples renseignements

Pour de plus amples renseignements sur cette initiative, consulter le site Web d'Alberta Education à l'adresse : www.education.gov.ab.ca/ipr/GLA.

Observation en classe

La stratégie d'évaluation la plus importante de l'enseignant est l'observation et l'analyse. Tout découle d'une observation nette et systématique dans la salle de classe (ex. : la compétence est-elle constamment démontrée? Le comportement inapproprié est-il constant? Persistant? Intense?). L'enseignant utilise l'observation pour prendre conscience de la contribution unique que chaque élève apporte à la salle de classe et aux tâches d'apprentissage.

Un bon processus d'observation permet à l'élève d'évoluer dans un milieu d'apprentissage accueillant et propice où il peut démontrer ses habiletés.¹

L'observation de l'élève en classe et dans d'autres contextes peut fournir des renseignements précieux sur les habiletés scolaires, motrices, de communication et sociales. Pour que les conclusions soient utiles, elles doivent être tirées d'observations multiples effectuées dans plusieurs situations à divers moments de la journée. La présence de plusieurs observateurs peut augmenter la fiabilité de l'information recueillie et fournir une diversité de perspectives. Par exemple, il peut être utile d'inviter un administrateur ou un aide-élève pour observer un élève et ajouter ses observations à celles de l'enseignant.

Exemples de stratégie

Exemples de stratégies visant à maximiser le rendement de l'observation en classe²

- Observer l'apprentissage de l'élève de façon continue, systématique, planifiée et ouverte tout au long de l'année scolaire.
- Obtenir de l'information descriptive sur l'apprentissage de l'élève à une période où l'on peut voir les progrès de celui-ci menant à l'atteinte d'un résultat d'apprentissage ou à la suite d'une intervention particulière.
- Communiquer avec l'élève pour l'encourager à prendre davantage de risques en classe.
- Utiliser l'observation pour encourager l'élève à consacrer plus de temps à la tâche, ce qui correspond grandement à la réussite.
- Observer plusieurs fois un comportement ou un mode de comportement inapproprié sur place pour déterminer s'il s'agit d'un obstacle à l'apprentissage.
- Déterminer si le comportement inapproprié se manifeste dans divers cadres d'apprentissage (ex. : cours de mathématiques à 9 h 20 où les observations sont comparées à celles effectuées dans le cours d'études sociales ayant lieu après le dîner).
- Aborder l'apprentissage d'une tâche par l'élève sans préjugé pour ce qui est des perceptions que l'on se fait d'un comportement inapproprié ou de la réaction que l'on a à cet égard. Être aussi précis et objectif – non critique – que possible.
- Savoir ce que l'on veut observer; concevoir un cadre pour maximiser l'information qui aidera à améliorer l'apprentissage de l'élève. Les observations doivent être factuelles; elles doivent inclure les données que l'enseignant peut facilement gérer et utiliser immédiatement après la période d'observation. Limiter le nombre de choses observées en même temps.
- Établir à l'avance des objectifs précis en matière de résultats. Par exemple, on peut choisir d'observer la fréquence des interactions sociales pendant une activité de groupe précise.

1. Adapté du document du ministère de l'Éducation de l'Ontario, *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*, Toronto (Ontario), Publications Ontario, 2005, p. 24.

2. Ibid., p. 25.

Exemple de stratégie

Une stratégie d'évaluation en classe est l'évaluation écologique. Ce processus implique l'observation et l'évaluation du fonctionnement de l'élève en classe et dans d'autres milieux afin de comprendre comment divers milieux ou activités influencent le rendement de l'élève. Envisager les exemples de questions suivantes pour mener une évaluation écologique.

- Dans quel domaine l'élève éprouve-t-il le plus de difficultés?
- Dans quel domaine l'élève éprouve-t-il le moins de difficultés?
- Quelles sont les attentes à l'égard de l'élève dans chaque milieu ou activité?
- Quelles sont les différences qui existent dans le milieu physique : les méthodes pédagogiques et d'évaluation, le matériel, le taux d'encadrement, les activités, les règlements et les routines où l'élève a le plus et le moins de difficultés?
- Quelles sont les conséquences de ces différences sur la planification de l'enseignement?
- Pourrait-on apporter des changements aux milieux d'apprentissage qui amélioreraient le rendement de l'élève?

Voici quelques méthodes d'observation courantes.

- *Fiche anecdotique* – décrire les incidents ou les comportements y compris ce qui s'est produit avant, pendant et après l'incident. La fiche anecdotique doit être aussi objective que possible. L'observateur doit essayer de rédiger son rapport dans des termes concrets et descriptifs, sans faire d'interprétation au sujet des sentiments ou des motifs de l'élève.
- *Enregistrement des événements* – compter le nombre de fois qu'un comportement se manifeste pendant une période donnée telle qu'une période en classe ou une journée d'école (ex. : le nombre de fois qu'un élève se lève de son pupitre).
- *Enregistrement de la durée* – enregistrer pendant combien de temps un élève fait preuve d'un comportement préoccupant (ex. : parler aux autres, se bercer à son pupitre) ou d'un comportement à encourager (ex. : comportement centré sur la tâche). L'observateur doit tenter d'enregistrer la durée aussi précisément que possible.
- *Listes de vérification et barèmes d'évaluation* – listes de vérification consistent généralement à vérifier si une caractéristique particulière est présente ou absente, tandis que les barèmes d'évaluation servent à indiquer dans quelle mesure la caractéristique est présente ou le nombre de fois où un certain comportement se manifeste. Bien des listes de vérification et des barèmes d'évaluation peuvent être élaborés à l'échelle locale ou se trouver dans des manuels de ressources publiés.

Envisager les types de questions suivantes lors des observations de comportements inappropriés.³

3. Adapté du document du ministère de l'Éducation de l'Ontario, *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de la numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*, Toronto (Ontario), Publications Ontario, 2005, p. 25-26.

Combien de fois ai-je observé un comportement particulier?

Tenir compte de la fréquence et de la constance (ex. : temps et durée) afin de déterminer à quel point un comportement non centré sur la tâche ou un comportement inapproprié peut être un obstacle.

Certains comportements semblent-ils se manifester par hasard ou peut-on apercevoir une tendance?

Examiner si les comportements ne se manifestent que pendant certaines tâches ou activités, matières enseignées, périodes de la journée ou jours de la semaine seulement. Une série d'observations propre à une situation diffère d'observations effectuées dans l'ensemble des situations.

Les comportements sont-ils, à ce point, graves qu'ils nuisent aux tâches d'apprentissage?

Tenir compte du fait que l'élève peut faire preuve d'un comportement inapproprié lorsqu'il aborde de nouvelles tâches. Celui qui éprouve des difficultés particulières à apprendre de nouvelles choses mettra plus de temps à le faire; il lui faudra peut-être plus de temps pour comprendre ou une nouvelle façon d'aborder la nouvelle tâche avant de la saisir.

L'enseignant titulaire de la classe doit se faire une idée détaillée des forces et des besoins d'un élève en particulier à partir des données d'observation et de l'information provenant des rapports cliniques et d'autres évaluations. L'enseignant doit comparer ses données d'observation avec l'information recueillie auprès d'autres sources afin de confirmer les tendances dégagées à même les observations et les évaluations⁴. Il peut ensuite explorer davantage les lacunes et faire appel à d'autres experts au besoin. L'équipe d'apprentissage aura ainsi des points de départ pour examiner les lacunes et décider sur quoi faire porter les évaluations supplémentaires, s'il y a lieu.

Examen des échantillons de travail de l'élève

L'enseignant examine souvent les échantillons de travail de l'élève, les erreurs ou les activités qui permettent de relever les forces et les catégories de besoins de cet élève.

- *Échantillons de travail* – peut inclure les examens des portfolios, les échantillons de rédaction, les devoirs, les journaux, les projets d'art et les produits orientés sur la carrière qui sont terminés.
- *Analyse des erreurs* – examen des réponses de l'élève afin de déterminer s'il se dégage une tendance dans les erreurs et pourquoi. L'analyse de l'erreur est couramment utilisée en mathématiques, en lecture et en orthographe.
- *Échantillon d'activité* – peut inclure les présentations, le rendement durant les activités individuelles ou de groupe ou l'enregistrement sur bande vidéo de l'élève pendant qu'il complète ses tâches.

4. Ibid.

Utilisation des évaluations élaborées par l'enseignant

L'enseignant élabore et utilise souvent ses propres évaluations afin d'établir les compétences et les connaissances d'un élève avant et après l'enseignement d'un tel sujet. Ces évaluations peuvent inclure des tests papier-crayon, des inventaires non officiels, des questionnaires et des sondages.

Évaluation des habiletés en lecture

Il existe plusieurs manières d'évaluer les habiletés en lecture de l'élève. Envisager les mesures types suivantes.

Concepts relatifs aux textes imprimés

À la maternelle et en première année, les concepts de base que l'élève comprend par rapport à l'imprimé est qu'il constitue un point de départ pour la lecture. Une évaluation sur les concepts relatifs à l'imprimé comporte des observations visant la connaissance de l'élève à l'égard des concepts cruciaux tels que la direction à suivre, l'endroit où il faut commencer à lire et la prochaine étape à suivre. Selon Fountas et Pinnell (1996), cette évaluation doit avoir lieu dans un contexte de lecture partagée où l'enseignant s'assoit avec l'élève et lui lit une histoire avec l'aide de ce dernier. Pendant tout le processus, l'enseignant peut évaluer la « correspondance du mot à mot en lecture, les habiletés à manipuler un livre, les habiletés à repérer les mots imprimés, les habiletés à faire la distinction entre la lettre et le mot, le sens de la ponctuation et autres détails d'imprimerie » (p. 77).

Sondage sur les attitudes face à la lecture

Les attitudes d'un élève face à la lecture constituent une information utile pour établir les buts du PIP et surveiller, tout au long de l'année, ses progrès en lecture. Des sondages pour mesurer les attitudes face à la lecture sont disponibles sur le marché pour l'élève de l'école élémentaire et de l'école secondaire. Bon nombre d'enseignants choisissent de créer leurs propres sondages afin de recueillir les renseignements précis qu'ils recherchent au sujet des attitudes de leurs élèves face à la lecture.

Annexes

Consulter l'annexe 5-A pour obtenir un exemple de sondage sur les attitudes face à la lecture.

Sondage sur les stratégies de lecture

L'information portant sur les stratégies de lecture employées par un élève peut être recueillie au moyen d'un sondage sur les stratégies de lecture. Un tel sondage donne un aperçu de la connaissance métacognitive de l'élève de son processus de lecture. L'information recueillie peut être combinée aux observations de l'enseignant afin d'acquérir une idée plus complète sur la capacité de lecture de l'élève.

Consulter l'annexe 5-B pour obtenir un exemple des stratégies de la lecture.

Lecture globale

Plusieurs listes de mots existent pour évaluer la capacité d'un élève à effectuer une lecture des mots mémorisés globalement. Souvent, ces listes regroupent les mots selon l'année scolaire. On peut les utiliser pour déterminer à quel niveau scolaire se situe la capacité d'un élève à reconnaître des mots de façon isolée. La reconnaissance des mots mémorisés globalement peut être vérifiée régulièrement pendant toute l'année scolaire. De plus, l'enseignant peut rechercher des possibilités d'observer la capacité de l'élève à lire ces mots dans le contexte de la salle de classe.

Fiches d'observation individualisées

Les fiches d'observation individualisées ou les fiches de lecture orale sont un relevé de lecture de l'élève d'un texte en particulier. L'enseignant écoute l'élève lire un passage et note les erreurs de l'élève sur une fiche d'observation. Les types d'erreurs courantes sont les omissions ou les ajouts de mots, les mauvaises prononciations et les substitutions de mots. Une fiche d'observation individualisée remplie est illustrée ci-dessous.

Lecture exacte	✓ (ou) / <u>mot du texte</u>	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ Il y était une fois une maman chèvre ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ qui avait sept petites chèvres. ✓ ✓ ✓ ✓ Un jour la maman dit à ses petites chèvres. ✓ ✓ ✓ « Je dois sortir ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ pour chercher de la nourriture » ✓ N'ouvrez pas la porte pendant que je serai ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ partie ou le loup viendra vous manger. »
Substitution	<u>mot parlé</u> <u>mot du texte</u>	
Essai	<u>essai</u>	
Autocorrection	<u>mot du texte</u> <u>mot du texte</u>	
Insertion	<u>mot parlé mot parlé</u> ^ (ou) —	
Omission	<u>mot du texte</u>	
Répétition	<u>mot du texte</u>	
Saute et retourne	<u>mot du texte</u> S ←	
Demande de l'aide	<u>mot du texte</u> A	
Mot lui est dit	<u>mot du texte</u> T	
2 ^e essai	(<u>mot parlé mot parlé</u> <u>mot du texte mot du texte</u>)	
Aide de l'enseignant	<u>mot du texte</u>	

Les fiches d'observation individualisées permettent à l'enseignant de déterminer le niveau de complexité du livre qui « convient parfaitement » à l'élève. En comptant le nombre d'erreurs et en le divisant par le nombre total de mots compris dans le passage de lecture, l'enseignant peut obtenir un indice du niveau de difficulté du texte pour l'élève. Généralement, une exactitude de 90 à 100 % suppose un livre qui se situe au niveau de lecture autonome, une exactitude de 80 à 90 %, au niveau de l'enseignement ou qui « convient parfaitement » à l'élève et une exactitude inférieure à 80 %, à un niveau trop difficile pour l'élève à ce moment.

Les fiches d'observation individualisées fournissent également à l'enseignant des renseignements sur la capacité de l'élève de s'autosurveiller lorsqu'il lit. En examinant les autocorrections et la verbalisation intérieure de l'élève lors de la lecture du passage, l'enseignant se fait une idée des stratégies de lecture utilisées par l'élève.

Inventaires de lecture non officiels

Plusieurs inventaires de lecture non officiels sont disponibles sur le marché. Parmi les inventaires souvent utilisés, on note COLI, GB+. Ces ressources allient plusieurs stratégies d'évaluation qui sont à la fois utiles pour l'évaluation à l'école élémentaire et à l'école secondaire. On y retrouve :

- des sections sur la reconnaissance des mots mémorisés globalement;
- des passages de lecture orale qui peuvent être minutés ou utilisés pour enregistrer les erreurs, de même que des questions pour vérifier la compréhension;
- des passages de lecture silencieuse et des questions de compréhension qui permettent à l'enseignant de comparer le rendement en lecture orale et silencieuse et de déterminer le genre de questions (ex. : rappel, inférence, analyse) qui présentent une facilité pour l'élève et celles qui lui posent un problème particulier.

Observation

Surveiller l'élève pendant qu'il constitue une façon pratique et efficace d'obtenir une compréhension plus globale de ses forces et de ses difficultés de lecture.

Annexes

Consulter l'annexe 5-C pour obtenir un exemple de questions guidant les observations de lecture de l'élève.

Évaluation des habiletés à écrire

Des échantillons de rédaction sont utilisés couramment pour mesurer la réussite de l'élève en rédaction. Envisager les exemples d'étapes suivantes pour l'utilisation d'échantillons de rédaction en vue d'évaluer les habiletés en rédaction de l'élève.

1. Fournir à l'élève une image incitative ou une amorce de phrase.
2. Expliquer que l'échantillon de rédaction s'effectuera de façon indépendante sans aucun remue-ménages ou discussion en classe.
3. Établir un délai d'exécution précis. Par exemple :

A. Planification	10 minutes
B. Ébauche de rédaction	30 minutes
C. Révision	10 minutes
4. Demander à l'élève de rédiger une première ébauche. L'encourager à écrire à double interligne et sur un seul côté de la page.

5. Encourager l'élève à corriger son propre travail en utilisant un stylo à bille de couleur. Encourager l'utilisation de stratégies et de symboles de correction appropriés. Envisager la possibilité de fixer un objectif pour le nombre de révisions. Par exemple : *Faire au moins cinq modifications ou ajouts à votre première ébauche.*
6. Fournir les outils de rédaction tels que les correcteurs orthographiques électroniques, les dictionnaires et les banques de mots pendant la période de révision seulement.
7. Demander à l'élève d'inscrire la date, le titre de la rédaction et le nombre de mots rédigés. Envisager la possibilité d'inclure une courte réflexion de l'élève.

Des échantillons de rédaction peuvent être recueillis au début de l'année afin d'évaluer les forces et les catégories de besoins, tout en recueillant des renseignements pour fixer un but du PIP. Des échantillons supplémentaires peuvent être recueillis à diverses périodes de l'année (ex. : chaque mois ou trois fois par année) afin de surveiller le progrès. Lorsqu'il s'agit d'utiliser des échantillons de rédaction pour éclairer les buts du PIP et surveiller l'évolution, il importe d'analyser le contenu, l'organisation de la rédaction et le niveau de langage utilisé et non simplement les mécanismes de rédaction. Il ne faut pas oublier que les éléments comme la ponctuation et l'orthographe ne sont qu'une partie de la réussite; les difficultés dans ces domaines n'empêchent pas le succès global de la rédaction. Par exemple, quand l'orthographe est correcte à 80 %, on considère que la rédaction est généralement lisible. Étant donné que les caractéristiques telles que le contenu et l'organisation de la rédaction sont plus subjectives, il peut être utile de se servir d'une rubrique pour guider le processus d'évaluation.

Annexes

Consulter l'annexe 5-D pour obtenir un exemple de rubrique adaptée à partir d'un guide de notation de tests de rendement provinciaux applicables aux rédactions de la troisième année.

Exemple de stratégies

Outre cette analyse globale, l'enseignant peut également examiner des échantillons de rédaction afin de cerner les difficultés ou les changements qui se sont opérés dans des domaines précis tels que la longueur de la rédaction ou les habiletés reliées à la révision. Envisager les exemples de stratégies suivantes pour évaluer les échantillons de rédaction :

- Comparer le nombre de mots d'un échantillon à l'autre.
- Souligner les fautes d'orthographe et comparer les pourcentages de mots bien orthographiés d'un échantillon à l'autre (si le mot est mal orthographié plus d'une fois, ne le compter qu'une seule fois).
- Cibler certaines habiletés reliées aux mots descriptifs ou aux phrases charnières et trouver des exemples dans chacun des échantillons de rédaction.
- Examiner les révisions. L'élève effectue-t-il des changements nécessaires à sa rédaction?

Évaluation des habiletés en orthographe

Plusieurs mesures existent pour évaluer et surveiller les habiletés d'un élève en orthographe. Envisager les exemples de mesures suivantes pour évaluer l'orthographe :

- Listes de mots classés selon l'année scolaire. La plupart des listes de mots classés selon l'année scolaire peuvent être administrées à un élève en particulier, en petits groupes ou à une classe complète.
- Analyse des échantillons de rédaction de l'élève. Cette analyse permet à l'enseignant d'évaluer les habiletés de l'élève en orthographe en tenant compte de ses rédactions quotidiennes et de cerner les mots qui lui posent des difficultés particulières.
- Livret « Meilleur essai » dans lequel l'élève fait de son mieux pour écrire un mot qu'il souhaite utiliser dans une rédaction et où l'enseignant inscrit ensuite le mot correctement orthographié, tout en donnant à l'improviste une mini-leçon à l'élève. Ce livret permet à l'enseignant de suivre de près la maîtrise de l'élève de certaines méthodes d'orthographe et il devient un document qui montre l'évolution de l'élève en matière d'orthographe au cours de l'année.

Nom	<u>P.J.</u>	Date	<u>6 nov.</u>
Meilleur essai	Orthographe	Banque de mots	
<u>ntilijent</u>	<u>intelligent</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	
_____	_____	<input type="checkbox"/>	
_____	_____	<input type="checkbox"/>	

Évaluation des habiletés en mathématiques

L'évaluation des habiletés de l'élève en mathématiques en vue d'élaborer un but du PIP peut s'effectuer de plusieurs manières. De nombreux programmes publiés en mathématiques incluent un examen cumulatif de chaque année scolaire. On peut utiliser cet examen au début de l'année en tant que prétest afin de déterminer les concepts que comprend l'élève et ceux qui lui posent des difficultés. On peut l'administrer de nouveau à la fin de l'année pour évaluer l'évolution de l'élève. À cette fin, certains enseignants créent leur propre examen cumulatif en compilant des exemples de questions provenant de chacun des cours enseignés pendant l'année.

On peut également utiliser des prétests pour déceler les habiletés ou les concepts particuliers avant qu'un cours ne soit enseigné, et ce, afin de déterminer ce que l'élève sait déjà et où se trouvent ses difficultés. On peut

utiliser cette information afin de créer des objectifs à court terme du PIP ou d'aider un élève à se fixer des buts appropriés pour le prochain cours.

Évaluation des stratégies d'apprentissage et des habitudes de travail

Les stratégies d'apprentissage et les habitudes de travail incluent les habiletés, les comportements et les attitudes liés aux tâches, soit :

- la prise de notes;
- l'étude;
- le passage de tests;
- la gestion de projet;
- l'organisation;
- la gestion du temps.

Ces types d'habiletés, comportements et attitudes sont importants pour la réussite d'élèves ayant des besoins scolaires spéciaux, notamment lorsqu'il s'agit de passer de l'école élémentaire à l'école secondaire et à des établissements postsecondaires. Ceux-ci sont souvent inclus dans les buts et les objectifs du PIP. Une façon d'évaluer les stratégies d'apprentissage et les habitudes de travail consiste à employer des listes de vérification, de l'autoévaluation et des échelles d'évaluation. En remplissant une autoévaluation, l'élève peut utiliser les renseignements obtenus pour éclairer ses buts d'apprentissage durant l'année, tandis que l'enseignant peut s'en servir pour élaborer et surveiller les buts du PIP.

Évaluation des habiletés sociales

On peut évaluer les habiletés sociales de bien des façons, y compris les listes de vérification de l'autoévaluation, l'observation effectuée par l'enseignant, les fiches anecdotiques, les sondages et l'autosurveillance par l'élève. Par exemple, une liste de vérification peut être remplie par au moins deux enseignants et l'élève; les résultats peuvent être comparés et discutés.

Annexes

Consulter l'annexe 5-E pour obtenir un inventaire type des habiletés sociales.

Autres évaluations diagnostiques

Les évaluations diagnostiques sont des outils d'évaluation publiés que l'enseignant peut utiliser afin de cerner avec plus d'exactitude les difficultés d'apprentissage de l'élève et ainsi, être plus en mesure de choisir les types de stratégies et d'adaptations pédagogiques pour soutenir les forces et les catégories de besoins individuels de l'élève.

Alberta Education a autorisé plusieurs évaluations diagnostiques dans le domaine de l'alphabétisation des élèves de la maternelle à la troisième

Utiliser les évaluations en classe pour appuyer le processus d'élaboration du PIP

année. Ces évaluations peuvent être utilisées par l'enseignant titulaire de la classe et être utiles dans le processus d'élaboration du PIP.

Annexes

Consulter l'annexe 5-F pour obtenir une liste des ressources autorisées visant à appuyer les programmes au primaire (maternelle à la troisième année).

Alberta Education fournit également une liste d'outils couramment employés pour évaluer les élèves en Alberta dans les domaines de la réussite scolaire, du comportement adaptatif, ainsi que des volets réceptifs et expressifs du langage. Ces évaluations peuvent être utilisées par l'enseignant titulaire de la classe qui a reçu une formation à cet effet. Plusieurs outils exigent une formation de diplômés.

Annexes

Consulter l'annexe 5-G pour obtenir la liste d'outils d'évaluation publiés et couramment utilisés.

Partage des résultats des évaluations en classe

Les résultats de l'évaluation en classe sont généralement partagés avec l'élève, les parents de l'élève et d'autres membres du personnel de l'école directement impliqués avec l'élève. Il est important que les résultats de l'évaluation soient présentés de façon claire et significative et que l'on ait le temps d'y réfléchir et de se poser des questions à ce sujet.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Annexes



Ces outils sont disponibles en format PDF sur le site <http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp> et sur le CD-ROM accompagnant la version imprimée de cette ressource.

Utiliser les évaluations en classe pour appuyer le processus d'élaboration du PIP

Le but de ces exemples d'outils est d'enrichir le processus d'élaboration du PIP. Ces outils doivent être utilisés de façon sélective et peuvent être adaptés pour mieux répondre aux besoins de chaque élève. Un bon nombre de ces outils sera utilisé à titre officieux dans le cadre du processus d'élaboration du PIP et non comme produits qui s'inscrivent dans le rendement scolaire permanent de l'élève.

- 5-A Entrevue sur les attitudes face à la lecture
- 5-B Sondage sur les stratégies de lecture
- 5-C Guide d'observation relatif à la lecture
- 5-D Écrits narratifs – Critères d'évaluation
- 5-E Inventaire des rapports avec les autres
- 5-F Évaluation diagnostique pour les programmes au primaire
- 5-G Liste d'outils d'évaluation publiés et couramment utilisés



Annexe 5-A

Entrevue sur les attitudes face à la lecture

Plan d'intervention personnalisé

Nom : _____

Date : _____

1. Quel est ton sentiment à propos de la lecture?
2. Quels genres de livres aimes-tu?
3. Quels sont tes auteurs préférés?
4. Ton choix de livres repose sur quoi?
5. À quelle fréquence t'arrive-t-il de choisir un livre?
6. a) Connais-tu un bon lecteur?
b) Qu'est-ce qui fait que _____ est un bon lecteur?
7. Si tu connaissais quelqu'un qui a des difficultés de lecture, que ferais-tu pour l'aider?
8. Penses-tu être un bon lecteur? Si oui, pourquoi, si non, pourquoi?
9. Qu'aimerais-tu faire de mieux comme lecteur?

Reproduit avec la permission (par voie de formulaire) de Christa Svenson, Lawton Site, R.J. Scott/Lawton Campus, Edmonton Public Schools, Edmonton (Alberta).



Annexe 5-B

Sondage sur les stratégies de lecture

Réflexion de l'élève :

	En général	Parfois	Jamais
1. J'étudie le titre, les images ou les photographies et j'essaie de me faire une idée du livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'essaie de prédire ce qui va arriver par la suite dans le livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je défais les nouveaux mots en mots familiers afin de les prononcer correctement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je pense aux films, aux émissions de télévision ou aux livres qui pourraient, d'une certaine manière, ressembler à ce livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. J'étudie les illustrations, les photographies ou les diagrammes afin qu'ils me donnent des indices à des fins indicatives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je relie lorsque je ne comprends pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'imagine que je fais partie du récit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je m'entretiens avec d'autres pour éclaircir des parties difficiles du livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Je fais des rapprochements entre le récit et des expériences que j'ai déjà vécues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. J'essaie de dégager l'idée principale du livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. J'essaie de me raconter l'histoire dans ma tête.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Je cherche de nouveaux mots dans le dictionnaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Je me corrige lorsque je prononce mal un mot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Je me pose des questions au sujet de ce que je lis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Je modifie mon débit de lecture pour m'adapter à la tâche ou au texte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cette annexe est reproduite avec la permission de Edmonton Public Schools, « AISI Middle Literacy Project », Edmonton (Alberta), 2001.



Annexe 5-B

Sondage sur les stratégies de lecture (suite)

Questions posées par l'enseignant :

16. De quelle façon ta lecture a-t-elle changé cette année?

17. Quelle stratégie t'aide le plus lorsque tu lis?

18. Qu'est-ce que tu dois continuer à améliorer?



Annexe 5-C

Guide d'observation relatif à la lecture

Quand vient le temps d'observer la lecture d'un élève, on pourrait vérifier ce qui suit.

- L'élève a-t-il recours à des activités de prélecture, par exemple, examiner le titre, examiner les illustrations, parcourir la page?
- L'élève hésite-t-il à commencer?
- L'élève semble-t-il à l'aise de lire? L'élève est-il facilement frustré?
- Le mouvement de l'œil ou de la tête de l'élève indique-t-il qu'il revient souvent en arrière lorsqu'il lit?
- L'élève plisse-t-il les yeux lorsqu'il lit ou approche-t-il le livre de son visage?
- L'élève utilise-t-il le doigt ou un crayon pour suivre lorsqu'il lit?
- L'élève a-t-il de la difficulté en matière d'habiletés de base en lecture : vocabulaire perçu de façon globale, habiletés de décodage?
- Quels types de mots sont reconnus ou ne sont pas reconnus?
- Quels aspects du décodage sont difficiles pour l'élève?
- Que fait l'élève lorsqu'il rencontre un mot qu'il ne connaît pas : le remplace-t-il par un autre mot? Le prononce-t-il? Saute-t-il le mot?
- Les fautes sont-elles grammaticalement correctes? Par exemple, si un élève lit mal un mot, utilise-t-il le bon temps du verbe?
- L'élève oublie-t-il des mots ou les change-t-il?
- L'élève lit-il afin de trouver le sens?
- L'élève remplace-t-il le mot correct par un mot différent qui a le même sens ou par un mot qui est similaire mais a un sens différent?
- Les mots sont-ils lus sur un ton monotone, sans intonation?
- Les mots sont-ils énoncés correctement?
- L'élève se corrige-t-il sans qu'on l'incite?

Adapté avec la permission de The Learning Centre—Calgary and Alberta Vocational College—Calgary, *Asking the Right Questions: Assessment and Program Planning for Adults with Learning Difficulties*, édition révisée, Calgary (Alberta), 1995, p. 110.



Annexe 5-D

Écrits narratifs – Critères d'évaluation

Nom : _____ Date : _____ N° de l'échantillon de rédaction _____

Contenu	
5 norme d'excellence	<ul style="list-style-type: none"> les événements et l'intrigue sont constamment appropriés les détails sont précis et constamment efficaces le texte captive et retient l'intérêt du lecteur
4 se rapproche de la norme d'excellence	<ul style="list-style-type: none"> les événements et les actions sont appropriés les détails sont précis et généralement efficaces le texte suscite et retient généralement l'intérêt du lecteur
3 norme acceptable	<ul style="list-style-type: none"> la majorité des événements et des actions sont appropriés les détails sont d'ordre général, mais appropriés le texte retient généralement l'intérêt du lecteur
2 ne répond pas à une norme acceptable	<ul style="list-style-type: none"> le contexte est vaguement établi et peut ne pas être soutenu certaines événements et certaines actions sont appropriés les détails sont peu nombreux et peuvent être répétitifs le texte ne retient pas l'intérêt du lecteur; il est déroutant ou frustrant pour le lecteur

Organisation	
5 norme d'excellence	<ul style="list-style-type: none"> l'introduction captive l'attention du lecteur; il établit clairement les événements, les personnages, le décor et donne une indication de l'écriture les liens ou les relations entre les événements, les actions, les détails et les personnages sont toujours maintenus la conclusion relie les événements ou les actions
4 se rapproche de la norme d'excellence	<ul style="list-style-type: none"> l'introduction établit clairement les événements, les personnages, le décor et donne une indication de l'écriture les liens ou les relations entre les événements, les actions, les détails et les personnages sont toujours maintenus la conclusion assure une conclusion appropriée aux événements
3 norme acceptable	<ul style="list-style-type: none"> l'introduction renseigne sur les événements, les personnages, le décor l'élève tente d'établir des liens ou des relations entre les événements, les actions, les détails et les personnages la conclusion est prévisible ou un peu forcée, mais elle est liée aux événements
2 ne répond pas à une norme acceptable	<ul style="list-style-type: none"> l'introduction offre peu d'informations ou est déroutante les liens ou les relations entre les événements, les actions, les détails et les personnages sont absents la conclusion est absente ou n'est pas liée aux événements et aux actions



Annexe 5-D

Écrits narratifs – Critères d'évaluation (suite)

Structure des phrases	
5 norme d'excellence	<ul style="list-style-type: none"> les phrases sont claires et efficaces dans tout le texte le type et la longueur des phrases sont efficaces et variés dans tout le texte écrit
4 se rapproche de la norme d'excellence	<ul style="list-style-type: none"> la construction des phrases est claire dans tout le texte écrit le type et la longueur des phrases sont habituellement efficaces et variés
3 norme acceptable	<ul style="list-style-type: none"> la plupart des phrases sont construites selon les normes le type et la longueur des phrases peuvent varier, mais elles sont construites généralement de façon courante selon les normes
2 ne répond pas à une norme acceptable	<ul style="list-style-type: none"> certaines unités de réflexion sont constituées de phrases claires, mais un bon nombre ne le sont pas les phrases, si elles sont présentes, sont des constructions de base verbales ou nominales sans qualificatifs

Vocabulaire	
5 norme d'excellence	<ul style="list-style-type: none"> les mots et les expressions sont descriptifs et sont toujours précis et efficaces
4 se rapproche de la norme d'excellence	<ul style="list-style-type: none"> les mots et les expressions sont descriptifs et sont généralement précis et efficaces
3 norme acceptable	<ul style="list-style-type: none"> les mots et les expressions sont clairs et sont habituellement d'ordre plus général que précis
2 ne répond pas à une norme acceptable	<ul style="list-style-type: none"> les mots et les expressions sont simples et peuvent être répétitifs ou difficiles à discerner



Annexe 5-D

Écrits narratifs – Critères d'évaluation (suite)

Plan d'intervention personnalisé

Conventions	
<ul style="list-style-type: none"> • ponctuation et majuscules • orthographe • clarté <p><i>La proportion des erreurs jusqu'à la longueur et la complexité des réponses doivent être prises en considération.</i></p>	
5 norme d'excellence	<ul style="list-style-type: none"> • la ponctuation et les majuscules sont présentes et correctes • les mots sont orthographiés correctement • les fautes d'orthographe et grammaticales n'influencent pas la clarté et l'efficacité du texte écrit
4 se rapproche de la norme d'excellence	<ul style="list-style-type: none"> • la ponctuation et les majuscules sont le plus souvent correctes • la plupart des mots familiers sont orthographiés correctement; les fautes d'orthographe sont des erreurs compréhensibles; les mots qui ne sont pas familiers peuvent être orthographiés phonétiquement • les fautes d'orthographe et grammaticales ont un effet minimal sur la clarté et l'efficacité du texte écrit
3 norme acceptable	<ul style="list-style-type: none"> • la ponctuation et les majuscules sont habituellement correctes • un bon nombre de mots familiers sont orthographiés correctement; les mots qui ne sont pas familiers sont orthographiés phonétiquement • les fautes d'orthographe et grammaticales n'influencent pas la clarté du texte écrit
2 ne répond pas à une norme acceptable	<ul style="list-style-type: none"> • une utilisation illogique ou aucune utilisation de la ponctuation et des majuscules • de nombreuses fautes d'orthographe; les erreurs laissent entrevoir une maîtrise inégale des règles d'orthographe • les erreurs nuisent à la clarté et à l'efficacité du texte écrit

Pondération

- Contenu _____ × 2 = _____
 - Organisation _____ × 2 = _____
 - Structure des phrases _____ × 1 = _____
 - Vocabulaire _____ × 1 = _____
 - Conventions _____ × 1 = _____
- Total* _____ ÷ 7 = _____/5



Annexe 5-E

Inventaire des rapports avec les autres

Nom : _____

Date : _____

En classe

	Toujours	En général	Parfois	Pas encore
• J'arrive en classe à l'heure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• J'apporte les fournitures scolaires et les livres requis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Je salue les autres élèves lorsque j'entre dans la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Je réponds aux questions en quelques phrases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Quand j'entame une conversation, je m'assure que les autres semblent intéressés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Je limite le bavardage avant et après la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Je m'assois droit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• J'enlève mon chapeau ou ma casquette.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Du regard, j'établis le contact avec les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Je manifeste une écoute active en faisant un signe de la tête et en me tournant vers la personne qui parle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• J'offre de répondre à deux questions à chaque classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Si j'ai manqué des instructions, je me tourne vers les autres élèves pour obtenir des indices.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avec des pairs et en petits groupes

• Je suis prêt à travailler avec une variété de pairs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Je m'efforce de mettre les autres à l'aise en échangeant des banalités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Je montre que je suis prêt à travailler avec les autres en me rapprochant d'eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Je suis poli envers les pairs avec qui je ne voudrais pas nécessairement travailler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• J'écoute attentivement les instructions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Je clarifie les instructions avec mes pairs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• J'établis un plan préliminaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cette annexe est extraite du document d'Alberta Learning, *Mieux réussir à l'école : Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants*, Edmonton (Alberta), 2001, p. 95-96.



Annexe 5-E

Inventaire des rapports avec les autres (suite)

Avec des pairs et en petits groupes (suite)

- Je vérifie les dates limites.
- Je parle d'un ton doux.
- Je reste avec mon groupe et me concentre sur la tâche.
- Je m'abstiens de me plaindre au sujet de la tâche.
- Je fais ma part du travail.
- Je propose des idées.
- Je montre que j'écoute bien.
- J'encourage les autres à partager leurs idées.
- Je m'abstiens de dénigrer les idées des autres.
- Je suis disposé à essayer de nouveaux rôles, même si je ne suis pas à l'aise.
- J'appuie mes pairs pendant des exposés de groupe.

Toujours En général Parfois Pas encore

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Résolution de problèmes

- J'utilise toutes mes compétences pour établir une relation de travail positive avec mes pairs.
- Je mets mes pairs au courant lorsque j'estime que nous avons un problème.
- Je suis disposé à établir un nouveau plan et à recommencer.
- S'il le faut, je partagerai mes préoccupations avec l'enseignant.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Établissement de contacts

- Je participe à au moins une activité parascolaire par semestre.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------



Annexe 5-F

Évaluation diagnostique pour les programmes au primaire (Novembre 2004)

Le langage précoce et la pensée mathématique sont de nature intuitive et constructiviste; ils se développent alors que les enfants prennent conscience du monde qui les entoure. Il existe des étapes de développement en matière de littératie et de numératie.

Les évaluations diagnostiques ont pour but de cerner les forces et les faiblesses de l'élève afin que l'enseignant titulaire de classe puisse choisir les stratégies pédagogiques pertinentes en vue de surmonter les faiblesses et de miser sur les forces de l'apprenant. Les évaluations diagnostiques mettent en valeur les activités axées sur le processus faisant appel à des compétences qui exigent un niveau de pensée supérieur, au lieu des activités axées sur le produit qui mettent l'accent sur la maîtrise de compétences discrètes.

Les ressources des programmes au primaire autorisées pour effectuer l'évaluation diagnostique permettent à l'enseignant de la maternelle à la troisième année d'évaluer le niveau de compétence en matière de lecture et de numératie de l'élève et de planifier l'enseignement afin de combler les lacunes indiquées dans son apprentissage.

Ressources d'évaluation diagnostique autorisées

Trousse d'évaluation de lecture Alpha-jeunes (2002)

Niveaux M, 1, 2

Distributeur : Scholastic Canada Ltd.

Trousse d'évaluation de lecture Alpha-jeunes : Niveaux 1 à 24

Inclut : guide de l'enseignement; vidéocassettes sur l'évaluation de lecture, 24 livres de lecture (Quand je serai grand, Becs et pattes, Je peins ma chambre, Le dernier choisi, La boulangerie, Petit singe, Perdu dans le parc, Les insectes, Je soigne mes poussins, Cannelle et le gros chien, Claire et le clown, Plantons des arbres!, Dans l'espace, Mes coquillages, Annie et les pirates, Le journal de la bonne fée, Votez pour moi!, J'observe les oiseaux, Les désastres naturels)

N° de
commande 221,55 \$*
508129

SRA Literacy Launcher (Niveaux prématernelle à 2^e année) (Ressource en ligne)

Niveaux M, 1, 2

Distributeur : McGraw-Hill Ryerson Ltd.

Marchand en direct – pour entrer en communication avec le fournisseur et obtenir des renseignements sur le prix, veuillez composer le 905-430-5083.

* prix sous réserve de modifications



Annexe 5-G

Liste d'outils d'évaluation publiés et couramment utilisés

La liste qui suit présente un bon nombre d'outils couramment utilisés pour évaluer un élève en Alberta. Ces outils possèdent des propriétés statistiques et diagnostiques satisfaisantes. La liste ne se veut pas exhaustive ou limitative. Cependant, si un enseignant utilise d'autres outils comme outils de base ou principaux, il doit s'assurer que ceux-ci possèdent des propriétés statistiques et diagnostiques satisfaisantes, et qu'ils sont aussi efficaces que ceux suggérés dans cette liste.

Les niveaux suivants indiquent les lignes directrices émises par les *éditeurs* en ce qui concerne les compétences nécessaires pour utiliser les outils d'évaluation.

A – il faut une certaine formation pour utiliser l'outil d'évaluation

B – il faut une formation universitaire du deuxième cycle

Rendement scolaire

On décourage généralement l'emploi des outils standardisés sous forme de choix multiples, sauf à des fins de présélection. On obtient davantage de renseignements diagnostiques lorsque l'élève doit préparer ses réponses à l'écrit ou à l'oral ou s'il doit manipuler des documents pour donner ses réponses.

Outil	Niveau	Administration	Année scolaire ou barème d'âge	Observations
Le système Brigance®	A	<ul style="list-style-type: none"> • Individuel, certaines sections en groupe • Selon des critères • Variation du temps 		<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser seulement les sections pertinentes à la situation
Brigance® Inventory of Early Development (révisé) Brigance® Comprehensive Inventory of Basic Skills Brigance® Inventory of Essential Skills Brigance® Life Skills Inventory Brigance® Employability Skills Inventory			De la naissance à l'âge mental de 7 ans; prématernelle à 9 ^e année 6 ^e année à adulte Secondaire + Secondaire +	<ul style="list-style-type: none"> • Jaune • Édition canadienne-vert • Rouge • Bleu • Gris
KeyMath–Revised A Diagnostic Inventory of Essential Mathematics	B	<ul style="list-style-type: none"> • Individuel • 35 à 50 minutes • Formulaires de substitution 	5 à 22 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostic • Normes canadiennes, il existe aussi en version française avec normes canadiennes • 13 sous-tests qui évaluent les concepts de base, les opérations et les applications



Annexe 5-G

Liste d'outils publiés et couramment utilisés (suite)

Outil	Niveau	Administration	Année scolaire ou barème d'âge	Observations
PIAT-R/NU Peabody Individual Achievement Test ÉVIP Evaluation	B	<ul style="list-style-type: none"> • Individuel • 60 minutes • La moitié des sous-tests est composée de choix multiples 	5 à 22 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostic • Évalue l'information générale, la reconnaissance en lecture, la compréhension en lecture, l'orthographe, les mathématiques, l'expression écrite
TRF-Test de rendement pour francophones		<ul style="list-style-type: none"> • Individuel 	4 ^e année et plus	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostic • Évalue le niveau de fonctionnement en mathématiques, en lecture et en vocabulaire de la 1^{re} à la 12^e année
WIAT and WIAT-II Wechsler Individual Achievement Test	B	<ul style="list-style-type: none"> • Individuel • 45 à 90 minutes 	5 à 19 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostic • Normes canadiennes, rattachées à l'outil Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) • Évalue la lecture de base, la compréhension en lecture, le raisonnement mathématique, la compréhension par l'écoute, l'expression orale, l'orthographe, l'expression écrite
WJ III ACH Woodcock-Johnson Tests of Achievement	B	<ul style="list-style-type: none"> • Individuel • 60 minutes 	2 à 90 ans et plus	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostic • 12 tests dans la batterie standard, 10 tests supplémentaires dans la batterie élargie • L'utilisation d'un programme informatique est nécessaire pour calculer les pointages et les écarts



Annexe 5-G

Liste d'outils publiés et couramment utilisés (suite)

Outil d'évaluation du comportement adaptatif

Les outils d'évaluation du comportement adaptatif sont le plus souvent utilisés pour évaluer les effets des troubles cognitifs, physiques et sensoriels sur le fonctionnement de tous les jours en classe et à l'extérieur de la classe. Recherchez les outils qui incluent l'évaluation du fonctionnement dans le contexte scolaire.

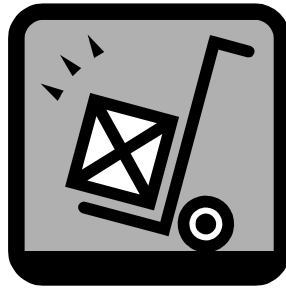
Outil	Niveau	Administration	Année scolaire ou barème d'âge	Observations
ABAS, ABAS 2 nd ed. Adaptive Behavior Assessment System	B	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire • 15 minutes 	Naissance à 89 ans (2 ^e éd.)	<ul style="list-style-type: none"> • Formulaires pour l'enseignant et les parents • Évalue la communication, l'utilisation communautaire, les études fonctionnelles, la vie à la maison, la santé et la sécurité, les loisirs, les soins autoadministrés, l'autodétermination, l'aspect social, le travail

Outil d'évaluation du langage réceptif et expressif

Outil	Niveau	Administration	Barème d'âge	Observations
CELF-3 et CELF-4 Clinical Evaluation of Language Function	B	<ul style="list-style-type: none"> • Individuel • 30 à 60 minutes 	5 à 21 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Langage réceptif et expressif • Quatre sous-tests, six sous-tests supplémentaires

BIBLIOGRAPHIE

- Alberta Education. *The Parent Advantage: Helping Children Become More Successful Learners at Home and School, Grades 1–9*, Edmonton (Alberta), 1998.
- Alberta Learning. *Make School Work for You : A Resource for Junior and Senior High Students Who Want to be More Successful Learners*, Edmonton (Alberta), 2002.
- Alberta Learning. *Assessing Students with Special Needs: Part 1*, ébauche non publiée pour les essais sur le terrain, Edmonton (Alberta), janvier 2004.
- Clay, Marie M. *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*, Auckland (NZ), Heinemann Education, 1993.
- Fountas, Irene C. et Gay Su Pinnell. *Guided Reading: Good First Teaching for All Children*, Portsmouth (NH), Heinemann Education, 1996.
- Ontario Education. *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de la numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*, Toronto (Ontario), Publications Ontario, 2005.
- Taberski, Sharon. *On Solid Ground: Strategies for Teaching Reading K–3*, Portsmouth (NH), Heinemann Education, 2000.
- The Learning Centre–Calgary and Alberta Vocational College–Calgary. *Asking the Right Questions: Assessment and Program Planning for Adults with Learning Difficulties*, édition révisée, Calgary (Alberta), 1995.



Déterminer les besoins
de l'élève

Chapitre 6

Identifier les adaptations
et les stratégies

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.

Plan d'intervention personnalisé : Maternelle – 12^e année.

Version anglaise : Individualized program planning : ECS to grade 12.

Série : Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

ISBN 978-0-7785-6158-3

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Jeunes en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. 3. Adolescents en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. I. Titre. II. Série.

LC3984.2.A3.A333 2007

371.9

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Plusieurs sites Web sont énumérés dans le présent document. Alberta Education n'est aucunement responsable du maintien de ces sites externes et le fait de les nommer ne constitue ni n'implique une approbation de leur contenu. L'utilisateur a la responsabilité d'évaluer ces sites.

Pour de plus amples renseignements, communiquez avec :

Alberta Education

Direction de l'éducation française

Édifice 44 Capital Boulevard, 9^e étage

10044, 108^e Rue N.-O.

Edmonton, Alberta T5J 5E6

Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou

composer sans frais en Alberta le 310-0000

Télécopieur : 780-422-1947

Cette publication est destinée au/aux :

Enseignants	✓
Administrateurs	✓
Professionnels de la santé	✓
Conseillers	✓
Élèves	
Parents	
Grand public	



Une version PDF de cette ressource est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse <www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp>



Il est possible d'acheter des versions imprimées de cette ressource en s'adressant au Learning Resources Centre. Commander en ligne à l'adresse <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou téléphoner au 780-427-5775.

Copyright ©2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108^e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tous les efforts ont été déployés pour exprimer les remerciements appropriés aux sources originales. S'il existe des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en aviser Alberta Education afin que les mesures correctives appropriées puissent être prises.

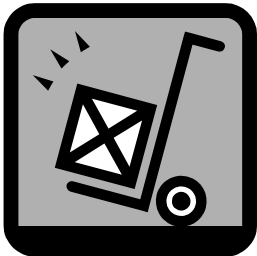
Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

TABLE DES MATIÈRES

Adaptations environnementales	2
Enregistrements audio	2
Adaptations didactiques	3
Adaptations relatives à l'évaluation	3
Adaptations pour les tests de rendement provinciaux	4
Adaptations pour les examens en vue du diplôme	4
Utilisation efficace des adaptations	5
Obstacles	5
Stratégies relatives à l'utilisation efficace des adaptations	6
Fonder les décisions sur la compréhension des forces et des besoins de l'élève.....	6
Utiliser un processus de collaboration	7
Utiliser les adaptations de manière constante et gérer le rendement de l'élève	8
Différenciation pédagogique	8
Planification de la différenciation	9
Enseignement de stratégies	11
Compréhension les programmes modifiés	12
Annexes	15
6-A Exemples d'adaptations générales	16
6-B Exemples d'adaptations pédagogiques et didactiques	18
6-C Exemple de directives pour l'utilisation de lecteurs et de scribes	20
6-D Adaptations pour passer les tests de rendement provinciaux et les examens en vue du diplôme	22
6-E Questions que les parents pourraient poser à propos des adaptations	23
6-F Formulaire pour examiner l'efficacité d'une adaptation	24
6-G Inventaire de ce qui fonctionne pour moi	25
6-H Guide de planification pédagogique pour la différenciation	27
Bibliographie	31

Chapitre 6

Identifier les adaptations et les stratégies



L'adaptation est définie comme un changement apporté au moyen habituel par lequel un élève est censé apprendre, compléter ses travaux et participer aux activités de la classe. Sont compris dans les adaptations : les stratégies d'adaptation scolaire ou d'évaluation, l'équipement ou d'autres soutiens qui éliminent ou, du moins, réduisent l'incidence des besoins scolaires spéciaux de l'élève. Leur but est de permettre à l'élève ayant des besoins scolaires spéciaux d'avoir la même chance de réussite que les autres élèves.

Une fois que l'on a déterminé qu'un élève avait des besoins scolaires spéciaux, on doit prendre les adaptations en considération afin de s'assurer que l'élève peut avoir accès au programme d'études et démontrer ses connaissances du mieux qu'il peut. Les bonnes décisions relatives aux adaptations sont fondées sur les bonnes décisions relatives à l'enseignement.

Généralement, les adaptations couvriront toutes les matières et l'environnement scolaire dans lequel l'élève est lié. Les adaptations décrites dans le plan d'intervention personnalisé (PIP) ne devraient inclure que les stratégies et le soutien qui diffèrent de ce qui est généralement offert en classe. Il est important d'indiquer ces adaptations clés dans le PIP afin de s'assurer que l'élève a accès à ces adaptations importantes sur une base continue et qu'il pourra bénéficier de ces mêmes adaptations durant les évaluations provinciales.

Sélectionner les adaptations appropriées nécessite de poser des questions logiques concernant chaque élève telles que :

- Qu'est-ce qui aide cet élève à mieux apprendre ou travailler?
- Selon cet élève, qu'est-ce qui l'aide à apprendre ou à démontrer ce qu'il sait?
- Que pensent les parents de cet élève à propos de sa façon d'apprendre?
- Qu'est-ce qui empêche cet élève de démontrer ses habiletés et ses connaissances?
- Qu'a-t-on enseigné à cet élève à utiliser?

Les trois types d'adaptation de base sont les suivantes :

- des adaptations environnementales, ex. : une autre place, du matériel adapté;
- des adaptations didactiques, ex. : fournir des copies, d'autres documents à lire;
- des adaptations relatives à l'évaluation, ex. : du temps supplémentaire, des tests oraux.

Ces types d'adaptation peuvent se chevaucher; il est possible qu'une adaptation particulière soit physique, scolaire et didactique et ait également une incidence sur l'évaluation.

Adaptations environnementales

La classe devrait être un milieu stimulant, positif et un lieu où il est possible d'avoir des réussites pour tous les élèves. Afin que cela puisse aussi se concrétiser pour les élèves ayant des besoins scolaires spéciaux, les enseignants devront peut-être offrir diverses adaptations environnementales. Les adaptations environnementales peuvent être liées aux ressources et au matériel utilisés par l'élève ou à l'aménagement et à l'utilisation de l'espace dans la classe.

Exemples d'adaptations environnementales :

- imprimés en plus gros caractères;
- faire en sorte qu'un scribe note par écrit ce que lui dicte l'élève;
- encourager l'utilisation de matériel de manipulation tel que des objets pour compter;
- fournir des stylos et des crayons antidérapants;
- placer une droite numérique et l'alphabet sur le pupitre;
- fournir l'accès aux ordinateurs pour le traitement de texte, les vérificateurs d'orthographe, les tableaux et les organisateurs;
- fournir différents types de papier tels que du papier quadrillé, à lignes pointillées ou en relief;
- utiliser des isoairs ou des tables pour les élèves qui ont besoin d'un endroit calme, loin des distractions;
- permettre à l'élève de demeurer debout plutôt qu'assis pour certaines activités;
- réorganiser régulièrement la répartition des places jusqu'à ce que le meilleur endroit soit déterminé pour un élève.

Enregistrements audio

Alberta Education, par le truchement du LRC, met à la disposition des élèves les versions audio d'un nombre limité de manuels scolaires. Ces ressources, sous forme de cassettes audio ou de disques compacts, sont offertes moyennant des frais. Ce service audio est disponible pour les élèves qui ont un PIP et pour qui des ressources audio sont nécessaires à l'adaptation. Les écoles qui achètent les ressources audio conviennent de les utiliser exclusivement pour l'élève pour qui elles ont été achetées. Ce service est appelé « Aide audio pour les élèves ayant des difficultés de perception ». En vertu de la *Loi sur le droit d'auteur du Canada*, une difficulté de perception est une difficulté qui empêche une personne de lire une œuvre littéraire, dramatique ou artistique dans son format original, y compris une difficulté due à une déficience relative à la compréhension ou à l'incapacité à tenir ou à manipuler un livre.

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements sur l'« Aide audio pour les élèves ayant des difficultés de perception », consulter l'adresse suivante : www.lrc.education.gov.ab.ca/pro/audio/audio_index.htm.

Adaptations didactiques

Les adaptations didactiques sont des changements apportés à la façon de présenter ou d'utiliser l'information et les concepts afin de s'assurer que chaque élève a les possibilités et le soutien dont il a besoin pour apprendre. Ces adaptations peuvent nécessiter d'adapter les stratégies d'enseignement ou d'apprentissage de diverses façons.

Exemples d'adaptations didactiques :

- varier la quantité de matériel à apprendre ou à utiliser;
- diviser la tâche en étapes;
- associer l'enseignement écrit avec l'enseignement oral;
- utiliser le jumelage ou le tutorat avec un pair;
- démontrer les tâches ou les activités requises ou présenter un modèle;
- poser des questions qui nécessitent différents niveaux de réflexion;
- utiliser un jeu de rôle pour pratiquer de nouvelles habiletés;
- utiliser des agendas pour planifier les activités à l'avance.

Annexes

Voir les annexes 6-A et 6-B pour obtenir d'autres exemples d'adaptations.

Adaptations relatives à l'évaluation

Certains élèves nécessitent des adaptations afin de mesurer et de communiquer clairement et de façon réaliste la croissance et les réalisations de l'élève. Certains élèves sauront ce dont ils ont besoin pour démontrer leurs connaissances dans la classe et dans les tests. Il est important d'offrir la possibilité aux élèves et aux parents de suggérer des adaptations relatives à l'évaluation proposées ou de réagir à celles-ci.

Exemples d'adaptations relatives à l'évaluation :

- offrir plus de temps;
- aménager des pauses durant le test;
- réduire le nombre de questions;
- diviser un test en plusieurs parties et les faire passer à différents moments;
- présenter un test enregistré et informer les élèves qu'ils peuvent écouter de nouveau certaines parties du test ou le test au complet;
- faire appel à un lecteur ou à un scribe.

Annexes

Voir l'annexe 6-C afin d'obtenir des exemples de directives pour l'utilisation de lecteurs ou de scribes.

- offrir la possibilité d'enregistrer les réponses;
- proposer davantage de directives détaillées et s'assurer que l'élève a compris le processus relatif au test;
- faire passer le test en petits groupes ou à un seul élève;
- faire passer le test dans une autre salle, loin des distractions;
- fournir des amortisseurs de bruit (ex. : des casques d'écoute).

Adaptations pour les tests de rendement provinciaux

Les élèves peuvent avoir droit de bénéficier de certaines adaptations durant les tests de rendement provinciaux, à condition que :

- l'élève soit désigné par un code d'élève en difficulté ou ait été désigné comme étant un élève ayant des besoins scolaires spéciaux par une évaluation psychométrique ou médicale effectuée par un professionnel qualifié;
- les adaptations demandées soient indiquées dans le PIP de l'élève et soient utilisées en classe tout au long de l'année.

Annexes

Voir l'annexe 6-D pour obtenir une liste des adaptations autorisées pour les tests de rendement provinciaux et les examens en vue du diplôme.

Les demandes d'adaptations des tests de rendement provinciaux sont approuvées par les autorités. Pour disposer d'adaptations pour un élève, le directeur doit présenter une demande au directeur général. Cette demande doit indiquer le nom de l'élève et l'adaptation requise. Si la demande comprend du matériel de substitution (impression en gros caractères, en braille ou disque compact), le directeur doit remplir un formulaire de demande pour le matériel de substitution et le présenter au directeur général pour qu'il y appose sa signature en guise d'approbation. Une fois la demande approuvée, le formulaire doit être transmis à la Learner Assessment Branch de Alberta Education avant la date limite, afin que le matériel approprié puisse être fourni.

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements sur les adaptations pour les tests de rendement provinciaux, y compris les calendriers et les renseignements relatifs aux adaptations pour les élèves n'ayant pas de code d'élève en difficulté, consulter l'adresse suivante :

<http://www.education.gov.ab.ca/k_12/testing/diploma/dip_gib/05_Special_Cases_&_Accommodations.pdf>.

Adaptations pour les examens en vue du diplôme

Comme pour les tests de rendement provinciaux, les élèves disposant de certaines adaptations en classe peuvent être admissibles aux mêmes adaptations durant les examens en vue du diplôme. Afin d'en tenir compte, les adaptations demandées doivent être indiquées dans le PIP de l'élève et fournies dans la classe tout au long de l'année.

Annexes

Pour obtenir une liste des adaptations autorisées, voir l'annexe 6-D.

Les demandes d'adaptations pour les examens en vue du diplôme sont approuvées par Alberta Education. Pour faire une demande d'adaptations pour un élève, la direction d'école doit présenter un formulaire de demande d'adaptations pour les élèves ayant des besoins en matière de rédaction pour les examens en vue du diplôme, à la section des cas particuliers et des adaptations, avant la date limite affichée (les demandes reçues après cette date limite seront refusées). La demande est ensuite examinée par un membre du personnel d'Alberta Education qui tient compte d'un certain

nombre de facteurs, notamment :

- le code de l'élève en adaptation scolaire indiqué dans le PIP de l'élève (le PIP lui-même n'a pas à être présenté);
- les adaptations régulièrement offertes à l'élève en classe (tel qu'indiqué à la page 1 du formulaire de demande);
- les renseignements relatifs aux évaluations professionnelles et médicales de l'élève, pour les élèves n'ayant pas un code d'élève en difficulté (les résultats d'une évaluation psychométrique ou médicale effectuée par un professionnel qualifié doivent être présentés avec le formulaire de demande).

Utilisation efficace des adaptations

Les enseignants jouent un rôle clé en aidant les élèves à déterminer et à utiliser les adaptations de façon appropriée. Dans le même ordre d'idées, les parents, les élèves et les autres membres de l'équipe d'apprentissage ont un rôle à jouer dans la sélection, la surveillance et l'évaluation de l'utilisation des adaptations.

Obstacles

La compréhension de certains obstacles courants à l'utilisation efficace des adaptations est un point de départ important. Voici certains exemples d'obstacles courants.

Mauvaise compréhension du but

- Les parents, les élèves et les enseignants sentent parfois que les adaptations représentent un avantage injuste pour les élèves ayant des besoins scolaires spéciaux par rapport aux autres élèves. En réalité, les adaptations offrent à l'élève la même possibilité que les autres élèves de réussir.
- Les parents, les élèves et les enseignants peuvent aussi croire que les adaptations remplacent la nécessité d'acquérir ou de perfectionner des habiletés de base. Bien que les adaptations soient nécessaires pour de nombreux élèves, il est important d'équilibrer l'utilisation des adaptations avec l'enseignement et la pratique des capacités de lecture et d'écriture, de calcul et d'étude afin que ces élèves puissent perfectionner ces habiletés et atteindre leur plein potentiel.

Sélection d'adaptations inappropriées

Choisir les adaptations appropriées n'est pas une tâche facile. De nombreux enseignants, psychologues et autres membres du personnel ont dit avoir de la difficulté à interpréter les résultats des évaluations pour sélectionner les adaptations appropriées. Par conséquent, ils ont tendance à se servir des mêmes adaptations de base pour tous les élèves ayant le même genre de besoins scolaires spéciaux (ex. : des difficultés d'apprentissage), plutôt que d'individualiser les adaptations qui correspondent aux besoins d'apprentissage précis et aux forces de l'élève.

Ne pas inclure l'élève au processus

- Les enseignants et les autres membres du personnel de l'école font souvent rapport de la difficulté de faire participer les élèves au processus décisionnel. Les recherches indiquent cependant que les élèves bénéficient davantage des adaptations lorsqu'ils participent au processus de sélection. Souvent, un élève qui bénéficierait d'une adaptation n'utilise pas pleinement celle-ci parce qu'il est gêné de faire les choses différemment de ses camarades. Le fait de faire participer les élèves au processus de sélection leur offre la possibilité de s'informer sur les adaptations et d'être à l'aise avec leur utilisation. Cette participation les aide également à présenter et à défendre leurs besoins au cours des situations d'apprentissage à venir.

Utilisation irrégulière des adaptations

- Lorsque les adaptations ne sont pas utilisées de façon constante, il est difficile pour les enseignants de déterminer si elles sont utiles. Les élèves ont aussi besoin de temps et de possibilités pour apprendre à utiliser les adaptations de façon efficace dans diverses situations, et pas seulement pour les devoirs importants tels que les tests et les examens.

Surutilisation d'adaptations et éventuelle réduction des attentes

- Lorsque trop d'adaptations sont utilisées, en particulier au niveau élémentaire, les attentes à l'égard de l'apprentissage de l'élève peuvent diminuer. Par exemple, le fait de toujours avoir recours à un scribe peut limiter les possibilités pour un élève de perfectionner ses habiletés et d'accroître sa confiance pour écrire.

Exemple de stratégies

Stratégies relatives à l'utilisation efficace des adaptations

Plusieurs facteurs sont à considérer pour la sélection, la mise en œuvre et le suivi des adaptations qui aideront à surmonter les obstacles décrits ci-dessus.

Fonder les décisions sur la compréhension des forces et des besoins de l'élève

- Utiliser les renseignements provenant des sources officielles et non officielles lors de la sélection des adaptations. Consulter les parents pour savoir ce qu'ils font pour aider leur enfant à remplir leurs tâches à la maison.
- Déterminer les forces de l'élève et ses styles d'apprentissage privilégiés et les utiliser pour déterminer les adaptations appropriées. Discuter avec l'élève de ce qui l'aide à mieux apprendre. La compréhension des besoins de l'élève est importante pour déterminer quel type d'adaptation est nécessaire; toutefois, il importe aussi d'aligner les adaptations précises sur les forces de l'élève et ses préférences en matière d'appren-

tissage. Le tableau ci-dessous présente un exemple de la façon d'utiliser les forces d'apprentissage afin de sélectionner les adaptations pour les élèves ayant des troubles de mémoire.

Exemples d'adaptations pour les élèves ayant des troubles de mémoire	<i>Tenir compte des adaptations pour les élèves qui apprennent mieux en</i>		
	regardant	écoutant	accomplissant une tâche
• Fournir les directives une à une.		✓	
• Prévoir des périodes dans le courant de la journée pour consigner de l'information dans leur agenda ou dans leur cahier de devoirs.	✓		✓
• Fournir des aide-mémoire pour l'information utilisée fréquemment telle que le vocabulaire essentiel et les calendriers.	✓		
• Offrir des indices visuels tels que des codes de couleurs, des séries de photos ou de dessins, des tableaux et des vidéos.	✓		
• Recourir à une combinaison d'indices sonores et kinesthésiques. Associer des chansons à des mouvements et à des chorégraphies.		✓	✓
• Permettre des révisions régulières des procédures et des concepts (ex. : révision des idées et des habiletés acquises antérieurement au début de chaque journée; révision de la nouvelle information à la fin de la journée).		✓	
• Enseigner à chaque élève à dresser des listes et à noter les dates et les travaux sur un calendrier.	✓		✓

- Tenir compte des adaptations qui sont plus généralement associées aux élèves ayant des difficultés visuelles, auditives ou motrices. Par exemple, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent bénéficier de matériel à gros caractères ou de l'utilisation d'un système de modulation de fréquences pour amplifier le son.
- Sélectionner des adaptations qui ne sont pas trop dérangeantes. Éviter d'utiliser des adaptations qui isolent les élèves des pairs ou qui attirent trop l'attention.

Utiliser un processus de collaboration

- Informer les parents et les élèves des avantages de l'utilisation des adaptations. Être honnête à propos des difficultés auxquelles l'élève peut faire face.

- Faire participer les spécialistes compétents à la sélection des adaptations appropriées selon leur connaissance des forces et des besoins de l'élève et les exigences du contexte.
- Demander aux parents et aux élèves quelles sont leurs préférences en matière d'adaptations. Respecter l'opinion des parents et de l'élève et leur attitude face aux adaptations. Si l'élève n'est pas à l'aise face à une adaptation, il est important de la revoir et d'identifier des adaptations de rechange que l'élève sera prêt à essayer pendant une certaine période de temps avant la prochaine réunion de révision.

Annexes

Voir l'annexe 6-E pour obtenir des exemples de questions que les parents pourraient poser à propos des adaptations.

Utiliser les adaptations de manière constante et gérer le rendement de l'élève

- Présenter les adaptations si plus d'une adaptation est utilisée. Laisser le temps à l'élève de se familiariser avec une adaptation avant d'en présenter une autre.
- Consulter l'élève à propos de l'utilisation des adaptations après la période d'essai. Comparer le rendement de l'élève avant et après.
- Fixer un temps pour examiner officiellement le rendement de l'élève utilisant des adaptations.

Annexes

Voir l'annexe 6-F pour consulter une liste de questions types pour examiner l'efficacité d'une adaptation.

- Enseigner à l'élève comment utiliser les adaptations, notamment si les adaptations nécessitent une technologie d'aide ou une aide du personnel (ex. : les scribes ou les lecteurs). Une adaptation sera souvent présentée dans le cadre des objectifs du PIP d'un élève. Par exemple, pour un élève nécessitant d'acquérir des habiletés organisationnelles, l'utilisation appropriée et régulière d'une stratégie particulière peut être la cible d'un but ou d'un objectif tel que « Suzanne utilisera une liste de contrôle avec un de ses pairs pour organiser et/ou compléter son cartable de français ». Une fois que l'élève aura maîtrisé l'utilisation de la stratégie ou de l'équipement, l'adaptation sera inscrite dans le PIP.

Différenciation pédagogique

De nombreux élèves ayant des besoins scolaires spéciaux peuvent atteindre les résultats d'apprentissage propres aux programmes d'études, participer au même genre d'activités d'évaluation que leurs pairs et obtenir les notes dont ils ont besoin pour réussir et obtenir leur diplôme. Ces élèves peuvent cependant avoir besoin d'un soutien ou d'une aide supplémentaire offerts par un programme adapté. Aux fins des PIP, les adaptations font référence aux stratégies, à l'équipement ou autres soutiens essentiels à l'élève pour recevoir un enseignement approprié. *Certaines autres adaptations font référence au soutien didactique continu qui peut être soit planifié ou*

informel et ne sont pas nécessairement indiquées dans le PIP.

Les programmes adaptés peuvent être élaborés et utilisés pour appuyer un seul élève ou un groupe d'élèves dans une classe spécialisée ou dans une classe régulière. Souvent, en utilisant les caractéristiques des programmes adaptés pour toute la classe, les enseignants des classes régulières peuvent différencier l'enseignement afin que chaque élève de la classe puisse avoir la possibilité d'apprendre selon ses besoins ou ses capacités. Il peut y avoir plusieurs élèves dans une classe qui travaillent au-dessous ou au-dessus de leur niveau scolaire, et ces niveaux de préparation peuvent varier selon la matière. Les habiletés, les préférences en matière d'apprentissage, les forces et les intérêts varient d'un élève à l'autre et même chez un élève donné au fil du temps. Lorsqu'un programme adapté est utilisé pour différencier l'enseignement, tous les élèves s'engagent de la même façon dans les tâches d'apprentissage.

Comme les programmes adaptés à un élève, *la différenciation pédagogique nécessite d'ajuster l'enseignement pour appuyer les forces et les besoins.* De nombreux enseignants utilisent la différenciation pédagogique pour offrir une variété de parcours afin que leurs élèves acquièrent et démontrent de nouveaux concepts et de nouvelles habiletés. Les élèves apprennent à prendre des responsabilités plus importantes et à prendre en charge leur propre apprentissage. Ils participent aussi à toutes sortes d'activités d'apprentissage entre pairs et d'apprentissage coopératif.

Pour se préparer à la différenciation, les enseignants doivent recueillir des renseignements concernant les niveaux de préparation, les forces, les intérêts et les préférences en matière d'apprentissage de l'élève. Selon l'âge de l'élève, cette tâche peut être accomplie en étudiant les dossiers de rendement antérieurs de l'élève, en établissant un inventaire d'intérêts, en demandant à l'élève de répondre à un questionnaire à réponses libres concernant ses préférences en matière d'apprentissage ou en obtenant des renseignements de façon informelle par le truchement d'observations et de discussions.

Annexes

Voir l'annexe 6-G pour un exemple d'inventaire à utiliser avec les élèves.

Planification de la différenciation

Les enseignants peuvent utiliser un cadre comme celui qui suit pour planifier la différenciation dans la classe.

1. Définir les concepts sous-jacents.

Au cours de cette étape, l'enseignant doit déterminer les concepts que tous les élèves devraient comprendre à la fin de l'unité ou de l'activité d'apprentissage. Il est important de séparer les *concepts* du contenu utilisé pour les élaborer. Différents contenus peuvent être nécessaires pour les élèves ayant différents niveaux d'habiletés; à la fin de l'activité d'apprentissage, tous les élèves doivent cependant avoir une compréhension similaire du concept, selon le niveau auquel ils travaillent.

Exemple de stratégies

2. Choisir les stratégies didactiques.

Les concepts doivent être présentés de façon à ce que tous les élèves soient en mesure d'atteindre un niveau de connaissance approprié. Pour différencier l'enseignement, il faut prendre en considération les exemples de stratégies didactiques efficaces suivants.

- Présenter du nouveau matériel en un temps réduit par le truchement d'activités variées.
- Utiliser des ressources et des matériaux présentant divers niveaux de difficulté.
- Commencer l'enseignement au niveau d'habileté actuel de l'élève.
- Rester près des élèves ayant besoin d'une aide supplémentaire.
- Modifier le rythme de l'enseignement.
- Simplifier les directives.
- Écrire les directives au tableau.
- Demander aux élèves de répéter les directives ou de reformuler ce qui a été présenté.
- Démontrer, modéliser ou représenter les directives.
- Faire le premier exemple avec les élèves.
- Utiliser une approche multisensorielle. Par exemple, une leçon sur le recyclage peut inclure une vidéo sur le recyclage, une présentation des produits recyclables et une activité pratique.
- Présenter les concepts le plus concrètement possible.
- Utiliser des images et du matériel concret.
- Utiliser des craies ou des crayons de couleurs différentes.
- Diviser l'information en plusieurs parties.
- Offrir du temps supplémentaire pour visualiser les documents ou effectuer les tâches.
- Adapter le niveau de questionnement.
- Utiliser des organisateurs avancés et graphiques.
- Offrir des occasions de remue-méninges permettant aux élèves d'apprendre à partir des idées des autres et de les mettre à profit.

3. Choisir les stratégies pour la pratique de l'élève.

Utiliser diverses activités et, dans la mesure du possible, offrir des choix éclairés pour la pratique. Cette tâche peut nécessiter d'adapter la façon de participer des élèves, de fournir du matériel adapté ou d'adapter les objectifs pour chaque élève. Chaque élève doit participer selon son niveau d'habileté.

Le tableau suivant présente des exemples de différentes façons de pratiquer pour l'élève.

Verbaliser	Écrire	Créer	Interpréter	Résoudre
Rapport oral Discussion en groupe Débat Jeux Remue-méninges Questions et réponses orales Entrevues	Rapport de recherche Poèmes Comptes rendus Histoires Journaux personnels Jeux Livres de recettes	Diorama Collage Peinture Modèle Pictogramme Murale Tableau d'affichage Jeux Inventions	Simulation Jeu de rôles Art dramatique Pantomime Spectacle de marionnettes Radio Messages publicitaires	Énigmes Problèmes Devinettes Jeux Casse-tête Charades

4. Choisir les stratégies relatives à l'évaluation.

- Déterminer diverses façons pour les élèves de démontrer leur maîtrise des objectifs et leur compréhension des concepts. Les critères d'évaluation doivent être déterminés selon les besoins et les habiletés de l'élève.

Annexes

Voir l'annexe 6-H pour obtenir un exemple de guide de planification des différenciations.

Enseignement de stratégies

Les adaptations et les programmes adaptés peuvent offrir aux élèves ayant des besoins scolaires spéciaux la possibilité d'étudier des concepts, de participer à la classe et de démontrer leurs connaissances selon leur niveau d'habileté. Cependant, pour de nombreux élèves, il est aussi important de les aider à accroître leur niveau d'habileté en établissant un répertoire de stratégies cognitives qu'ils utilisent pour être de meilleurs apprenants. *Les stratégies cognitives sont des tactiques qui soutiennent les apprenants au fur et à mesure qu'ils élaborent et intériorisent des procédures pour réaliser des tâches de niveau supérieur.* Il existe une grande variété de stratégies cognitives à adopter, en particulier dans les domaines de la compréhension de textes, la résolution des problèmes, les habiletés reliées aux études et comment passer des tests. Pour obtenir des exemples de stratégies, consulter les ressources d'Alberta Education suivantes :

Pour de plus amples renseignements

- *Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage (2001), de la série élaborée pour les élèves ayant des besoins spéciaux, pages 55-154*
- *Révéler le potentiel : éléments clés de la programmation à l'intention des élèves ayant des troubles d'apprentissage (2007)*
- *Enseigner aux élèves ayant un ensemble des troubles de l'alcoolisation fœtale (2006), de la série, pages 31-56, 57-80 et 81-121.*

L'enseignement de stratégies cognitives peut aider l'élève ayant des besoins scolaires spéciaux à prendre en charge son rôle dans l'apprentissage, à devenir un apprenant et un penseur plus actif et déterminé et à résoudre les

problèmes. L'enseignement de stratégies est au départ mené par les enseignants, ces derniers offrant des possibilités structurées pour apprendre, pratiquer et élaborer des stratégies. Il faut cependant encourager l'élève à prendre conscience de ses propres processus stratégiques et à les surveiller autant que possible. L'élève a besoin de connaître l'objectif et les limites des stratégies, ainsi que de savoir quand et où utiliser différentes stratégies afin de pouvoir enfin apprendre à se fier à eux-mêmes plutôt qu'à l'enseignant.

Il faut tenir compte des lignes directrices suivantes pour l'enseignement de stratégies d'apprentissage.

- Adapter les stratégies aux exigences de la tâche d'apprentissage. Par exemple, si l'objectif d'apprentissage nécessite de retenir les idées principales d'un texte d'information, l'élève peut être incité à utiliser une stratégie de mémorisation par bloc afin d'augmenter la quantité de renseignements retenus par la mémoire à court terme. La stratégie doit être bien adaptée au niveau de développement de l'élève.
- Fournir un enseignement de stratégies conforme au niveau actuel de connaissances et d'habiletés de l'élève. Bien que les stratégies d'apprentissage conçues pour des contenus précis puissent être efficaces, des stratégies d'apprentissage plus générales devraient être enseignées au départ.
- Offrir des possibilités de pratique généralisée de l'utilisation de stratégies. La pratique aide les élèves à élaborer spontanément la stratégie et à généraliser la stratégie dans un large éventail de contenus et de situations.
- Inciter les élèves à utiliser des stratégies précises à des moments opportuns. Certains élèves ayant des besoins scolaires spéciaux peuvent nécessiter une incitation explicite les aidant à développer leurs habiletés à transférer la stratégie à des tâches différentes mais connexes (Gagné et Driscoll, 1988).
- Consigner dans le PIP de l'élève les stratégies qui lui conviennent tout particulièrement. Ces renseignements sont précieux pour les enseignants qui peuvent les utiliser au cours des prochaines années scolaires afin de s'assurer qu'ils sont fondés sur la réussite antérieure de l'élève.

Comprendre les programmes modifiés

Même avec les adaptations, l'enseignement différencié et les stratégies d'apprentissage, ce ne sont pas tous les élèves ayant des besoins scolaires spéciaux qui sont en mesure de satisfaire aux exigences des programmes d'études réguliers. Il est possible que certains élèves ne soient pas capables de travailler à un niveau scolaire ou de passer les cours requis pour obtenir leur diplôme. Ces élèves peuvent nécessiter un programme modifié permettant de répondre à leurs besoins en matière d'éducation.

Un programme pour lequel les résultats d'apprentissage diffèrent considérablement de ceux du programme d'études provincial et sont choisis dans

le but précis de répondre aux besoins scolaires spéciaux de l'élève.

Voici des exemples courants de programmes modifiés :

- modifier les résultats d'apprentissage en simplifiant les concepts clés, les connaissances principales et les habiletés dans certains domaines;
- omettre les travaux qui nécessitent de chronométrer l'élève ou limiter les devoirs à un type donné;
- adapter ou simplifier les textes pour les adapter au niveau d'habileté et de compréhension de l'élève;
- diminuer le niveau de lecture des travaux, des quiz ou des tests.

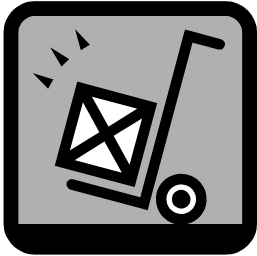
Pour de plus amples renseignements

Les élèves doués peuvent également nécessiter des programmes modifiés. Voir le chapitre 11 : *Planifier la programmation pour l'élève doué* afin d'obtenir plus d'information sur le processus d'élaboration du PIP à l'intention des élèves doués.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Annexes

Identifier les adaptations et les stratégies



Ces outils sont disponibles en format PDF sur le site <http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp> et sur le CD-ROM accompagnant la version imprimée de cette ressource.

Le but de ces exemples d'outils est d'enrichir le processus d'élaboration du PIP. Ces outils doivent être utilisés de façon sélective et peuvent être adaptés pour mieux répondre aux besoins de chaque élève. Un bon nombre de ces outils sera utilisé à titre officieux dans le cadre du processus d'élaboration du PIP et non comme produits qui s'inscrivent dans le rendement scolaire permanent de l'élève.

- 6-A Exemples d'adaptations générales
- 6-B Exemples d'adaptations pédagogiques et didactiques
- 6-C Exemple de directives pour l'utilisation de lecteurs et de scribes
- 6-D Adaptations pour passer les tests de rendement provinciaux et les examens en vue du diplôme
- 6-E Questions que les parents pourraient poser à propos des adaptations
- 6-F Formulaire pour examiner l'efficacité d'une adaptation
- 6-G Inventaire de ce qui fonctionne pour moi
- 6-H Guide de planification pédagogique pour la différenciation



Annexe 6-A

Exemples d'adaptations générales

Nom : _____

Date : _____

Rempli par : _____

Adaptations environnementales

- Asseoir l'élève près de l'enseignant.
- Asseoir l'élève dans un endroit comprenant un minimum de distractions.
- Asseoir l'élève près d'un pair modèle.
- Demeurer près de l'élève pour donner des directives.
- Fournir l'accès à un isolement.
- Utiliser un chevalet de bureau ou un plan incliné pour soulever les documents à lire.
- Permettre à l'élève de se déplacer dans la classe.
- Modifier les textes en y ajoutant de l'information ou en adaptant ou en substituant l'information.
- Faire en sorte que les documents soient autocorrectifs.
- Mettre en évidence des concepts, des renseignements ou des passages.
- Préparer des enregistrements de documents à lire/documents textuels et de tâches.
- Fournir un manuel supplémentaire pour la maison.
- Fournir du papier quadrillé ou du papier à larges interlignes pour écrire.
- Permettre l'utilisation de listes personnelles de mots, de cartons aide-mémoire.
- Augmenter l'utilisation d'images, de diagrammes, d'objets de manipulation.
- Augmenter la taille des caractères d'imprimerie sur les photocopies.
- Présenter un résumé visuel du calendrier quotidien.
- Autre : _____

Adaptations didactiques

- Varier le nombre d'éléments à apprendre.
- Diversifier le nombre d'éléments à répéter.
- Varier le temps alloué aux activités de travaux pratiques.
- Utiliser des organisateurs graphiques.
- Fournir un guide d'étude.
- Utiliser un cahier de devoirs ou une liste de contrôle des devoirs.
- Répéter les directives ou faire répéter les directives par l'élève.
- Abréger les directives.
- Mettre en relief les directives.
- Jumeler les directives écrites avec les directives orales.
- Réduire le nombre de tâches requises dans les travaux.



Annexe 6-A

Exemples d'adaptations générales (suite)

Adaptations didactiques (suite)

- Diviser les devoirs à long terme en tâches plus faciles à réaliser.
- Utiliser des stratégies pour renforcer le rappel, p. ex., indices, textes à trous.
- Accepter que les devoirs soient dictés ou que les parents offrent leur aide.
- Fournir du temps supplémentaire pour les travaux.
- Proposer des modèles de travaux écrits ou autres travaux pour orienter l'élève (ex. : phrases, paragraphes, résumés de livre, courtes histoires, poèmes, comptes rendus).
- Permettre à l'élève d'écrire en lettres moulées.
- Désigner un camarade pour l'aider à lire.
- Fournir l'accès à un enseignement individuel par un pair ou du mentorat.
- Offrir du temps avec un aide-élève.
- Fournir des rappels non verbaux pour encourager l'élève à poursuivre sa tâche.
- Donner du renforcement positif immédiat du comportement (ex. : éloges verbales, renforcements tangibles, billets aux parents, graphiques des progrès).
- Mettre en œuvre des systèmes d'autoévaluation afin que l'élève soit responsable de son propre comportement.
- Autre : _____

Adaptations relatives à l'évaluation

- Ajuster le format des tests, ex. : les marges, l'espacement.
- Ajuster la conception des tests (choix multiples, mises en associations d'idées).
- Ajuster pour faire des rappels à l'aide d'indices, d'exercices à trous, de listes de mots.
- Varier la façon de donner les tests, ex. : en petits groupes, individuellement.
- Enregistrer les questions des tests.
- Réduire le nombre d'items de test ou sélectionner des items adaptés au niveau d'habileté.
- Offrir du temps supplémentaire pour les tests.
- Permettre des pauses durant les tests.
- Ajuster la lisibilité des tests.
- Permettre des formats alternatifs tels que des toiles d'araignée ou des points clés plutôt que des comptes rendus ou de longues réponses.
- Lire les questions des tests à l'élève.
- Autoriser l'utilisation d'un scribe ou d'un lecteur.
- Prévoir des examens oraux.
- Pratiquer des questions de test similaires.
- Autre : _____



Annexe 6-B

Exemples d'adaptations pédagogiques et didactiques

Plan d'intervention personnalisé

Nom : _____ Date : _____

Rempli par : _____

Difficultés en lecture	Difficultés en expression écrite	Troubles de motricité fine et globale
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser moins de documents difficiles/différents à lire <input type="checkbox"/> Isoler et définir des mots avant la lecture <input type="checkbox"/> Réduire la quantité de lecture exigée <input type="checkbox"/> Prévoir des méthodes de rechange pour la collecte des données (dictée, interrogations, fiches de renseignements) <input type="checkbox"/> Établir des échéanciers précis <input type="checkbox"/> Grossir le texte des feuilles de travail, des documents à lire et des tests <input type="checkbox"/> Limiter le nombre de mots sur une page <input type="checkbox"/> Prolonger le délai de réalisation des travaux <input type="checkbox"/> Lire les directives plusieurs fois au début des travaux et des tests <input type="checkbox"/> Prévoir des répétitions supplémentaires et une pratique guidée des directives, des habiletés et des concepts <input type="checkbox"/> Utiliser une technologie d'aide 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Réduire la quantité de travaux écrits ou les exigences, ex. : en acceptant un résumé ou des notes abrégées <input type="checkbox"/> Diviser les travaux à long terme en tâches plus faciles à réaliser <input type="checkbox"/> Prolonger les échéanciers <input type="checkbox"/> Offrir des travaux alternatifs <input type="checkbox"/> Permettre à l'élève de compléter ses devoirs à l'école <input type="checkbox"/> Prévoir d'autres méthodes de collecte des données (dictées, interrogations, fiches de renseignements) <input type="checkbox"/> Permettre l'utilisation d'un scribe ou d'un traitement de texte pour les réponses <input type="checkbox"/> Renoncer aux exigences relatives à l'orthographe, à la ponctuation et à l'aménagement des paragraphes <input type="checkbox"/> Utiliser une technologie d'aide (traitement de texte, vérificateur d'orthographe, correcteur grammatical, logiciel de synthèse vocale) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser des appareils fonctionnels et du matériel adapté (plans inclinés, chevalets de bureau) pour présenter les documents écrits <ul style="list-style-type: none"> – stylo ou crayon adapté ou antidérapant – clavier de remplacement – traitement de texte portatif <input type="checkbox"/> Définir des attentes réalistes et convenues mutuellement pour la propreté et l'organisation des travaux <input type="checkbox"/> Réduire ou éliminer la nécessité de copier à partir d'un texte ou du tableau <ul style="list-style-type: none"> – fournir des copies de notes – permettre à l'élève de photocopier les notes d'un pair – fournir du papier carbone ou autocopiant à un pair pour permettre de reproduire les notes <input type="checkbox"/> Prolonger l'échéancier <input type="checkbox"/> Fournir plus d'espace pour écrire les réponses <input type="checkbox"/> Permettre des réponses à mots clés au lieu des phrases complètes <input type="checkbox"/> Permettre à l'élève de dicter les réponses au lieu de les écrire

Cette annexe a été adaptée avec la permission du Calgary Learning Centre, Calgary (Alberta), 2002.



Annexe 6-B

Exemples d'adaptations pédagogiques et didactiques (suite)

Troubles de l'attention	Troubles de la mémoire
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Permettre un changement de place <ul style="list-style-type: none"> – près de l'enseignant – face à l'enseignant – en avant de la classe, entre des élèves bien concentrés, loin des distractions <input type="checkbox"/> Aménager un espace de travail personnel ou supplémentaire (un coin d'étude calme, un siège ou une table supplémentaire, des coins détente, des isolements) <input type="checkbox"/> Autoriser les déplacements pendant les activités de classe et les séances d'examen <input type="checkbox"/> Donner des directives écrites <ul style="list-style-type: none"> – au tableau – sur les feuilles de travail – copiées par l'élève dans son cahier de travail <input type="checkbox"/> Établir des échéanciers des tâches données <input type="checkbox"/> Augmenter le délai pour la remise des tests et des travaux <input type="checkbox"/> Utiliser des séances d'examen multiples pour les tests plus longs <input type="checkbox"/> Utiliser des cartons de tables, du papier spécial, du papier quadrillé ou des modèles d'écriture pour encourager les élèves à maintenir leur position et à concentrer leurs efforts <input type="checkbox"/> Fournir des indices, ex. : des flèches et des panneaux indicateurs d'arrêt sur les feuilles de travail et les tests <input type="checkbox"/> Aménager des zones calmes sans élément perturbateur pour effectuer les travaux et les tests <input type="checkbox"/> Permettre à l'élève de porter des amortisseurs de bruit tels que des écouteurs pour éliminer les distractions sonores <input type="checkbox"/> Fournir des listes de contrôle pour les travaux longs et détaillés 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fournir un résumé écrit <input type="checkbox"/> Donner des directives écrites <ul style="list-style-type: none"> – au tableau – sur les feuilles de travail – copiées par l'élève dans son cahier de travail <input type="checkbox"/> Fournir un processus spécifique pour remettre les travaux terminés <input type="checkbox"/> Remettre des listes de contrôle pour les travaux longs et détaillés <input type="checkbox"/> Lire les directives plusieurs fois au début d'un examen et en discuter <input type="checkbox"/> Fournir des indices, ex. : des flèches et des panneaux indicateurs d'arrêt sur les feuilles de travail et les tests <input type="checkbox"/> Permettre à l'élève d'utiliser des outils de consultation tels que des dictionnaires, des traitements de texte ou des aide-mémoire de vocabulaire



Annexe 6-C

Exemple de directives pour l'utilisation de lecteurs et de scribes

Si on a recours à un **lecteur** à titre d'adaptation pour aider un élève durant une évaluation ou un test, il faut tenir compte des directives suivantes :

- Le lecteur doit lire les questions du test mot à mot (exactement comme elles apparaissent dans le test). Le lecteur ne doit pas ajouter d'accent, d'intonation ou lire de façon à guider l'élève. Le lecteur ne doit pas orienter les questions, fournir des suggestions ou des interprétations ou des définitions de mots de quelque nature que ce soit.
- Le lecteur doit lire de façon à ce que l'élève comprenne chaque phrase et chaque paragraphe du début à la fin. Sans diriger l'élève, le lecteur doit être conscient de la ponctuation et la respecter et il doit lire de façon à ce que l'élève comprenne l'utilisation et le sens de la ponctuation.
- Le lecteur épèle les mots lorsque l'élève lui demande. L'orthographe des mots peut être nécessaire pour les mots les plus souvent mal orthographiés en français et des sons similaires tels que « dans » et « dents » ou « vert » et « vers ».
- Le lecteur peut répéter la lecture aussi souvent que nécessaire et doit toujours lire de la même façon.
- Les élèves doivent terminer le test dans le temps alloué.
- Un test passé avec l'aide d'un lecteur doit avoir lieu dans un endroit séparé de celui dans lequel les autres élèves répondent au test afin de ne pas les distraire.

Si on a recours à un **scribe** à titre d'adaptation pour aider un élève à effectuer un travail ou un test, il faut tenir compte des directives suivantes.

- Le scribe doit enregistrer les réponses de l'élève mot à mot (exactement comme l'élève lui dicte). Un scribe ne peut pas reformuler, corriger la grammaire, ajouter un signe de ponctuation, indiquer les paragraphes ou changer une réponse de l'élève.
- Si l'élève utilise un mot que le scribe ne connaît pas, celui-ci doit demander à l'élève de l'épeler.
- Le scribe ne peut pas poser des questions guidées ou fournir des suggestions ou des interprétations de quelque nature que ce soit.
- L'élève doit indiquer le début et la fin de chaque phrase et de chaque paragraphe et indiquer tous les signes de ponctuation.
- L'élève doit réviser le travail du scribe et apporter des changements s'il y a lieu. En tout temps, si un élève indique l'orthographe particulière d'un mot ou apporte des changements aux éléments grammaticaux, à la structure de la phrase ou à la disposition des paragraphes, le scribe doit modifier la réponse selon les consignes de l'élève.

- Un test passé avec l'aide d'un scribe doit avoir lieu dans un endroit séparé de celui dans lequel les autres élèves répondent au test afin de ne pas les distraire.

Pour obtenir des renseignements sur l'utilisation de lecteurs ou de scribes lors des tests de rendement provinciaux et des examens en vue du diplôme, consulter le site suivant :

<http://www.education.gov.ab.ca/k_12/testing/diploma/dip_gib/05_Special_Cases_&_Accommodations.pdf>.



Annexe 6-D

Adaptations pour passer les tests de rendement provinciaux et les examens en vue du diplôme

Alberta Education a approuvé les adaptations suivantes pour les élèves admissibles au passage des tests de rendement provinciaux et des examens :

- Adaptation 1 : Version CD du test pour les élèves ayant une déficience visuelle
- Adaptation 2 : Version CD du test pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou une déficience physique
- Adaptation 3 : Temps d'écriture supplémentaire
- Adaptation 4 : **Examens en vue diplôme** : Système de traitement de texte
Tests de rendement provinciaux : Calculatrice/table de multiplication (pour la partie A de l'examen de mathématiques de 6^e année seulement)
- Adaptation 5 : Scribe
- Adaptation 6 : Version en gros caractères
- Adaptation 7 : Version braille
- Adaptation 8 : Lecteur
- Adaptation 9 : Interprète gestuel
- Adaptation 10 : Réponses enregistrées sur bande magnétique

Remarque.– L'isolement (c.-à-d. passer le test seul dans un endroit sans distraction) n'est plus considéré comme étant une adaptation. Les écoles peuvent choisir de fournir un isolement aux élèves qui en ont besoin, seul ou en combinaison avec d'autres adaptations approuvées.

Pour obtenir les renseignements les plus récents, consulter l'adresse suivante :
<http://www.education.gov.ab.ca/k_12/testing/diploma/dip_gib/05_Special_Cases_&_Accommodations.pdf>.



Annexe 6-E

Questions que les parents pourraient poser à propos des adaptations

- Que sont les adaptations?
- Les adaptations de la classe de mon enfant ont-elles été consignées dans son PIP? Pourquoi est-ce important?
- Quels sont les avantages et les limites de l'utilisation d'adaptations pour mon enfant?
- Comment tiendra-t-on compte des forces de mon enfant lors de la sélection des adaptations?
- Comment mon enfant peut-il participer à la sélection et à l'évaluation des adaptations?
- Quelles adaptations sont prioritaires pour mon enfant et quelles sont celles qui devraient être intégrées en premier lieu?
- Comment l'équipe s'assure-t-elle que les autres membres du personnel de l'école travaillant avec mon enfant comprennent et utilisent ces adaptations?
- Comment cette adaptation est-elle conforme à la culture générale de la classe de mon enfant? Comment expliquera-t-on les adaptations de mon enfant au reste de la classe? D'autres élèves de la classe bénéficieront-ils d'adaptations similaires?
- Comment et quand examinera-t-on et évaluera-t-on les adaptations?
- Comment puis-je renforcer l'utilisation des adaptations à la maison?



Annexe 6-F

Formulaire pour examiner l'efficacité d'une adaptation

Nom : _____ Date : _____

Nom de l'enseignant : _____

Type d'adaptation : _____

1. L'élève désire-t-il utiliser l'adaptation? _____
2. L'élève a-t-il facilement accès à l'adaptation lorsqu'il en a besoin? _____
3. À quelle fréquence l'élève utilise-t-il l'adaptation? _____
4. L'élève peut-il utiliser l'adaptation de façon autonome? _____
5. L'élève a-t-il besoin d'être surveillé lors de l'utilisation de l'adaptation? _____
6. L'adaptation semble-t-elle faciliter l'autonomie? Comment? _____

7. L'adaptation est-elle transférable à d'autres classes ou à d'autres niveaux? _____
8. L'adaptation améliore-t-elle la qualité de l'apprentissage? _____
9. Existe-t-il des obstacles à l'utilisation de l'adaptation? Précisez. _____

10. Comment ces obstacles peuvent-ils être surmontés? _____

Commentaires de l'élève : _____

Commentaires des parents : _____

Signature de l'enseignant : _____

Autre : _____

Mise à jour : _____

Consignez un résumé de ces renseignements dans le PIP afin que les adaptations dont bénéficie l'élève puissent être fournies dans le plan d'intervention personnalisée de l'année suivante.

Reproduit avec la permission du Calgary Learning Centre, Calgary (Alberta), 2004.



Annexe 6-G

Inventaire de ce qui fonctionne pour moi

Nom : _____ Date : _____

A. Comment je prends soin de moi

- De combien d'heures de sommeil ai-je besoin? _____
- Quels genres d'aliments m'aident à me concentrer? _____
- Quelles collations représentent une bonne source d'énergie? _____
- À quels moments de la journée ai-je besoin de manger? _____
- À quels moments de la journée ai-je le plus d'énergie? _____
- À quels moments de la journée ai-je le moins besoin d'énergie? _____
- Quels genres d'exercices me donnent de l'énergie? _____
- Quels genres d'activités m'aident à me détendre? _____

B. Outils qui m'aident à apprendre

- Quel outil pour écrire me convient le mieux (type de stylo, de crayon, couleur de l'encre)? _____
- Quelle sorte de papier m'aide à mieux m'organiser (à grands interlignes, sans ligne, à marge plus large, perforé)? _____
- Quelle couleur de papier me facilite la lecture d'un texte? _____
- Quel est mon système de reliure préféré? _____
- Quelles autres fournitures m'aident à être organisé, ex. : correcteur liquide, papiers collants, règle? _____
- Quel type de calculatrice me convient le mieux, ex. : taille, caractéristiques? _____
- Quel vérificateur d'orthographe me convient le mieux? _____
- Quel est mon dictionnaire préféré? _____
- Quels autres livres de référence m'aident à apprendre? _____
- Quels programmes informatisés sont utiles à mon apprentissage? _____

C. Dans la classe

- Quelle place dans la classe me convient le mieux? _____
- Quel mode de présentation est plus facile à lire, selon moi?
 ___ tableau ___ rétroprojecteur ___ projecteur ___ ma propre copie ___ papier quadrillé
- La couleur de l'encre (ou de la craie) a-t-elle de l'importance? _____
- Le type de caractères d'imprimerie (ex. : lettres moulées, cursives ou dactylographiées) a-t-il de l'importance? _____
- La taille et l'espacement des caractères ont-ils de l'importance? _____

Adapté du document d'Alberta Learning, *Make School Work for You: A Resource for Junior and Senior High Students Who Want to be More Successful Learners*, Edmonton (Alberta), 2001, p. 85-86.



Annexe 6-G

Inventaire de ce qui fonctionne pour moi (suite)

D. Classe par ordre de préférence, de 1 à 12, les directives suivantes qui fonctionnent le mieux pour toi :

- _____ L'enseignant explique à voix haute.
- _____ L'enseignant écrit les directives au tableau.
- _____ L'enseignant montre des exemples au tableau.
- _____ L'enseignant demande à un autre élève de faire une démonstration.
- _____ L'enseignant demande à tous les élèves de faire un essai individuellement.
- _____ Je lis les directives en même temps que l'enseignant.
- _____ Je lis les directives tout seul.
- _____ L'enseignant me montre ce qu'il faut faire à mon bureau.
- _____ Un autre élève m'explique une deuxième fois et répond à mes questions.
- _____ Je regarde ce que fait un autre élève.
- _____ J'essaie tout seul et je vérifie ensuite avec l'enseignant.
- _____ J'essaie tout seul et je compare ensuite avec un autre élève.

E. Stratégies qui m'aident à m'organiser :

F. Stratégies qui m'aident à me concentrer et à travailler en classe :

G. Stratégie que l'enseignant peut utiliser pour m'aider à apprendre :



Annexe 6-H

Guide de planification pédagogique pour la différenciation

Au fur et à mesure de la planification d'activités d'apprentissage, il faut tenir compte des besoins individuels et des profils d'apprentissage de l'élève pour déterminer les stratégies et les adaptations qui contribueront à sa réussite.

Concepts clés

- Déterminer les concepts clés de l'activité d'apprentissage.
 - Tenir compte de la façon dont l'activité a été conçue pour motiver l'élève et susciter son intérêt.
 - Déterminer comment présenter un aperçu de l'activité d'apprentissage.
 - S'assurer que l'activité d'apprentissage offre des possibilités à l'élève de relier les concepts clés à ses propres expériences ou à sa compréhension.
 - Miser sur la possibilité d'établir des transferts entre ce que sait l'élève et ce qu'il apprend.

Résultats

- Déterminer les résultats que l'élève peut raisonnablement atteindre.
 - Identifier quelques résultats, des résultats partiels ou des résultats obtenus à un niveau scolaire différent au besoin.
- Déterminer ce que l'élève sera en mesure de démontrer à la suite de l'activité d'apprentissage.
 - Tenir compte des adaptations et des modifications nécessaires pour assurer la réussite de l'élève dans la réalisation de tous les résultats ou d'une partie de ceux-ci.

Évaluation

- Choisir les éléments qui démontrent si l'élève a atteint les résultats.
- Déterminer la meilleure façon pour l'élève de démontrer ce qu'il a appris.
 - Offrir des options pour l'évaluation afin que l'élève « démontre ce qu'il sait ».
- Effectuer les préparations nécessaires pour les procédures de rechange, les ressources et les documents des tests.
 - L'élève a-t-il besoin :
 - ___ d'enregistrer le test sur bande magnétique?
 - ___ d'un scribe pour écrire ses idées ou ses réponses?
 - ___ que les questions du test soient lues à voix haute?
 - ___ de plus de temps?
 - ___ de moins de questions?
- Inscrire les échéances importantes des travaux sur le calendrier et s'assurer que l'élève les transcrit dans son agenda.
 - Montrer à l'élève comment planifier les travaux plus longs longtemps à l'avance sur un calendrier.
 - Montrer à l'élève comment étudier pour un test à venir.
 - Fournir à l'élève un guide d'étude des habiletés et des concepts importants.

Cette annexe a été reproduite avec la permission du Calgary Learning Centre, Calgary (Alberta), 2003.



Annexe 6-H

Guide de planification pédagogique pour la différenciation (suite)

- Déterminer l'objectif du test aux fins de l'évaluation.
Par exemple, si l'élève est évalué sur sa compréhension du contenu du matériel, il ne faut pas le pénaliser pour les erreurs d'orthographe ou des signes de ponctuation manquants.
- Sélectionner ou élaborer des guides de notation, des modèles et des listes de vérification pour appuyer l'évaluation de l'élève.
- Fournir des commentaires immédiats, précis et positifs.
 - Mettre l'accent sur la qualité du travail et la persévérance plutôt que sur la quantité.
- Offrir la possibilité à l'élève de réfléchir et de s'autoévaluer.
 - Tenir compte des options pour une évaluation alternative afin de s'adapter aux différents styles d'apprentissage et champs d'intérêt ou aux différentes forces.
 - Examiner les listes de critères des évaluations, les listes de contrôle et les exemples avec l'élève.

Activités d'apprentissage

- Sélectionner les stratégies pédagogiques et les activités d'apprentissage appropriées qui créent des possibilités pour l'élève d'atteindre avec succès les résultats ciblés.
 - Choisir comment l'élève devra démontrer son apprentissage.
 - S'assurer que l'élève a la possibilité d'utiliser différents modes d'apprentissage, ex. : visuel, auditif, etc.
 - Présenter et appuyer les concepts clés et les directives en utilisant la démonstration, l'oral et l'écrit et des exemples de travaux terminés.
 - Diviser les travaux ou les tâches en parties plus petites et plus faciles à réaliser.
 - Donner des directives claires et concrètes.
 - ___ Fournir une référence visuelle de la série d'étapes clés pour effectuer le travail.
 - ___ Fournir une liste de vérification des parties du travail à l'élève pour qu'il puisse les réviser lorsque les tâches sont complétées.
 - ___ Appuyer les directives écrites par des images ou mettre les directives en évidence en utilisant un système de codage en couleurs.
 - ___ Enregistrer les directives ou les lectures sur bande magnétique afin que l'élève puisse les écouter de nouveau.
 - ___ Répéter les directives.
 - ___ Rappeler les directives à l'élève dans l'ordre.
 - Modéliser et démontrer afin d'assurer une compréhension des directives.
 - Vérifier régulièrement avec l'élève s'il a compris les tâches et fournir des commentaires et des éclaircissements sur des aspects spécifiques du travail.
 - Mettre en évidence, oralement et visuellement, les points importants de la leçon.
 - Identifier les activités de réinvestissement qui renforceront et amélioreront l'apprentissage.
 - Écrire les travaux et les devoirs sur un graphique ou au tableau. S'assurer que l'élève inscrit les travaux dans son agenda.
 - Aider l'élève à se concentrer sur ses tâches en employant une stratégie de communication.



Annexe 6-H

Guide de planification pédagogique pour la différenciation (suite)

Activités d'apprentissage (suite)

- Tenir compte de la façon dont l'élève s'organise pour les directives et du type de regroupement qui sera le plus efficace (partenaire, petit groupe, grand groupe).
 - Utiliser des regroupements flexibles afin de déterminer ce qui convient le mieux pour une activité particulière. Les décisions concernant le regroupement d'élèves peuvent être fondées sur les facteurs suivants : préférences en matière d'apprentissage, intérêts, réceptivité et besoins en matière d'apprentissage.

Ressources

- Choisir les ressources qui sont utilisées dans le cadre de l'activité d'apprentissage, notamment les ressources orales, imprimées, textuelles et communautaires.
 - Repérer les documents et les ressources nécessaires pour soutenir les différents niveaux de lecture, styles d'apprentissage et besoins de l'élève.
 - Penser à utiliser un organisateur graphique pour présenter l'information.
- Préparer les ressources pour aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.
 - Adapter les documents à un niveau de lecture moins élevé.
 - Fournir un organisateur avancé pour la prise de note, ex. : des textes à compléter ou des textes à trous.
 - Mettre en évidence des passages du texte.
 - Reformater au besoin les documents et les tests. Par exemple, prévoir des lignes pour les réponses écrites, présenter une seule question par page, reformuler les questions ou l'information à un niveau de lecture moins élevé, agrandir les caractères imprimés et les interlignes.
 - Déterminer les soutiens offerts sur le Web (ex. : des simulations).
- S'assurer que l'élève a accès aux outils d'aide et aux appareils fonctionnels pour appuyer son style d'apprentissage ou ses besoins.
 - ___ surligneurs, calculatrices, papier collant, règle, marqueurs, stylos à encre effaçable, ciseaux adaptés, papier quadrillé, papier à larges interlignes, crayons antidérapants, ligne de changement de numéro/de date;
 - ___ une copie des notes de cours;
 - ___ texte à caractères agrandis ou réduits;
 - ___ scribe;
 - ___ enregistrement magnétique;
 - ___ images;
 - ___ aides à la manipulation;
 - ___ calques;
 - ___ ordinateurs.



Annexe 6-H

Guide de planification pédagogique pour la différenciation (suite)

Calendrier

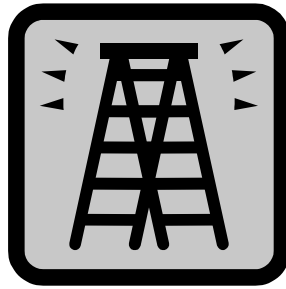
- Déterminer une échéance approximative pour l'activité d'apprentissage.
 - Déterminer s'il faut comprimer ou prolonger l'étude en fonction des intérêts ou des besoins de l'élève.
- Tenir compte du rythme de l'activité d'apprentissage et des besoins de l'élève.
 - Tenir compte des façons de changer le rythme et permettre à l'élève de se concentrer au besoin sur une tâche dans un temps plus réduit.
 - Préparer une fiche de travail indiquant la progression du travail et l'échéancier pour orienter la réalisation des travaux par les élèves.
 - Offrir la possibilité de prendre des pauses fréquentes au besoin.
 - Signaler le temps de réalisation des tâches.
 - Repousser les échéances pour les élèves qui prennent plus de temps à terminer les travaux.

Contexte d'apprentissage

- Tenir compte de la salle de classe et de l'espace de travail de chaque élève.
 - Fournir un espace de travail calme, par exemple, un isoloir de la classe.
 - Planifier la répartition des places pour les élèves ayant des troubles de l'attention, selon le va-et-vient et les distractions externes, ex. : les fenêtres, la porte, le passage et les ordinateurs.
 - Jumeler l'élève avec un pair aux fins d'aide et d'orientation.
- Tenir compte de l'organisation des carnets, des manuels, des documents et des fournitures.
 - Prévoir un autre endroit où l'élève pourra ranger ses livres et ses fournitures, ex. : chariot ou compartiments à livres.
 - Créer un système de codage en couleurs pour les carnets.
 - Prévoir un endroit précis où remettre les travaux.

BIBLIOGRAPHIE

- Alberta Learning. *Mieux réussir à l'école : Ressources pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants*, Edmonton (Alberta), 2002.
- Alberta Learning. *Unlocking Potential: Key Components of Programming for Students with Learning Disabilities*, Edmonton (Alberta), 2003.
- Armstrong, Thomas. *Multiple Intelligences in the Classroom*, 2^e éd., Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.
- Families and Advocates Partnership for Education. *School Accommodations and Modifications*, Minneapolis (MN), Families and Advocates Partnership for Education, 2001.
- Gagné, Robert M. et Marcy Perkins Driscoll. *Essentials of Learning for Instruction*, 2^e éd., Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall, 1988.
- Stradling, Bob et Lesley Saunders. « Differentiation in Practice: Responding to the Needs of All Pupils », *Educational Research*, vol. 35, n^o 2 (1993), p. 127-137.
- Tomlinson, Carol Ann. *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1995a.
- Tomlinson, Carol Ann. « Deciding to Differentiate Instruction in Middle School: One School's Journey », *Gifted Child Quarterly*, vol. 39, n^o 2 (1995b), p. 77-87.
- Tomlinson, Carol Ann. « Differentiation of Instruction in the Elementary Grades », *ERIC Digest*, EDO-PS-00-7 (août 2000).
- Tomlinson, Carol Ann. *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*, 2^e éd., Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.
- Tomlinson, Carol Ann et Carolyn M. Callahan, « Becoming Architects of Communities of Learning: Addressing Academic Diversity in Contemporary Classrooms », *Exceptional Children*, vol. 63, n^o 2 (1997), p. 269-282.
- Walker, Catherine et Edgar Schmidt. *Smart Tests: Teacher-made Tests That Help Students Learn*, Markham (Ontario), Pembroke Publishers Ltd., 2004.



Déterminer les besoins
de l'élève

Chapitre 7

Rendre les buts
significatifs, mesurables
et gérables

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.

Plan d'intervention personnalisé : Maternelle – 12^e année.

Version anglaise : Individualized program planning : ECS to grade 12.

Série : Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

ISBN 978-0-7785-6158-3

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Jeunes en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. 3. Adolescents en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. I. Titre. II. Série.

LC3984.2.A3.A333 2007

371.9

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Plusieurs sites Web sont énumérés dans le présent document. Alberta Education n'est aucunement responsable du maintien de ces sites externes et le fait de les nommer ne constitue ni n'implique une approbation de leur contenu. L'utilisateur a la responsabilité d'évaluer ces sites.

Pour de plus amples renseignements, communiquez avec :

Alberta Education

Direction de l'éducation française

Édifice 44 Capital Boulevard, 9^e étage

10044, 108^e Rue N.-O.

Edmonton, Alberta T5J 5E6

Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou

composer sans frais en Alberta le 310-0000

Télécopieur : 780-422-1947

Cette publication est destinée au/aux :

Enseignants	✓
Administrateurs	✓
Professionnels de la santé	✓
Conseillers	✓
Élèves	
Parents	
Grand public	



Une version PDF de cette ressource est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse <www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp>



Il est possible d'acheter des versions imprimées de cette ressource en s'adressant au Learning Resources Centre. Commander en ligne à l'adresse <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou téléphoner au 780-427-5775.

Copyright ©2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108^e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tous les efforts ont été déployés pour exprimer les remerciements appropriés aux sources originales. S'il existe des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en aviser Alberta Education afin que les mesures correctives appropriées puissent être prises.

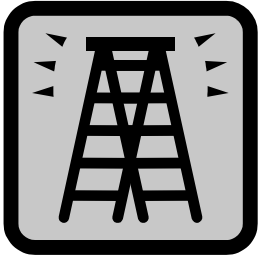
Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

TABLE DES MATIÈRES

Buts annuels	1
Objectifs à court terme	2
Les rendre significatifs	2
Les rendre mesurables	3
Éléments des buts et objectifs mesurables	4
Éviter les buts et objectifs vagues	5
Choisir les domaines prioritaires	6
Établir des échéanciers pour les objectifs à court terme	7
Prévoir des dates de révision	8
Les rendre gérables	8
Choisir des mesures	8
Examiner les produits finis	10
Administrer des mesures de réussite	10
Observer l'élève	10
Interviewer les élèves	11
Tenir compte d'autres variables	12
Décider quand mesurer	13
Faire participer les élèves	13
Exemples de stratégies pour l'élaboration de buts et objectifs efficaces	13
Organisateur à quatre carrés pour les PIP	14
AC3	16
Planificateur de maquette pour le PIP	17
Liste de contrôle des SMG pour les PIP	18
Annexes	19
7-A : Termes observables et mesurables utilisés pour formuler les buts et objectifs du PIP	20
7-B : Organisateur à quatre carrés pour les PIP	21
Cadre d'écriture des objectifs	22
7-C : A3C	23
7-D : Planificateur de maquettes pour le PIP	24
7-E : Liste de contrôle des SMG pour les PIP	25
Bibliographie	27

Chapitre 7

Rendre les buts significatifs, mesurables et gérables



Les composantes des buts et des objectifs du PIP fournissent un document de travail fonctionnel qu'un enseignant peut utiliser pour planifier, développer, mettre en œuvre et évaluer la programmation de chaque élève. Des buts et des objectifs mesurables, significatifs et faciles à gérer permettent aux enseignants de planifier, d'organiser et d'offrir un enseignement qui atteint les buts et les objectifs et augmente considérablement les chances de réussite des élèves. Des buts et des objectifs significatifs, mesurables et gérables assurent également que tous les membres d'une équipe d'apprentissage ont les mêmes attentes envers les progrès de l'élève pendant l'année scolaire; cela facilite l'évaluation et la communication des progrès accomplis par l'élève.

Un certain nombre d'autorités scolaires utilisent une version de l'acronyme SMART pour décrire les caractéristiques des buts et des objectifs significatifs, mesurables et gérables.

- Spécifique :** rédigé dans un vocabulaire clair
- Mesurable :** fournit de l'information pour décrire et évaluer le rendement de l'élève
- Atteignable :** significatif pour l'élève
- Réaliste :** réaliste pour l'élève
- Temps limité :** peut être accompli dans une période de temps donnée

Buts annuels

Un but représente l'énoncé d'un résultat d'apprentissage spécifique qu'un élève est en mesure d'accomplir en un an. Il ne s'agit pas d'un énoncé basé sur des besoins continus ou permanents. Lorsqu'un but est rédigé clairement, il constitue un énoncé positif (accomplissements d'un élève) qui décrit un événement observable, permettant à l'équipe d'apprentissage de l'élève de déterminer si ce dernier a atteint ou non le but.

Les buts peuvent être précisés au début de l'année scolaire ou peu après l'identification d'un besoin spécial auprès d'un élève. Certaines écoles et autorités scolaires estiment qu'il est avantageux d'élaborer de nouveaux buts en mai, dans le cadre de la prochaine année scolaire. En utilisant ce système, il faut revoir le plan à l'automne puisque à l'été, la croissance d'un élève ou le contexte d'une nouvelle classe changera probablement les prévisions. Lorsque les buts sont rédigés, ils peuvent être ajoutés ou modifiés pendant l'année scolaire – plusieurs facteurs peuvent accélérer ou freiner le progrès d'un élève, et le processus d'élaboration du PIP doit être flexible afin de satisfaire et de répondre à ces facteurs.

Objectifs à court terme

Les objectifs à court terme constituent des moyens qui permettent à l'élève d'atteindre les buts à long terme à partir de son niveau de rendement et du but à long terme. Ils représentent les éléments nécessaires pour accomplir le but et agissent en tant qu'indicateurs pour vérifier s'il a été réussi. En règle générale, chaque but à long terme devrait être accompagné de deux à cinq objectifs.

Les objectifs bien rédigés décrivent des composantes concrètes et pouvant être enseignées. Par la suite, l'enseignement quotidien se concentre sur la réalisation des objectifs. Certains objectifs sont séquentiels, tandis que d'autres sont simplement reliés. Selon l'élève et la situation, il n'est pas nécessaire de réussir un objectif avant de passer au prochain ou à celui qui lui est relié.

Puisque les objectifs sont fondés sur les besoins de l'élève, ils varient beaucoup selon le degré de développement, le contexte d'apprentissage, les plans futurs de la famille et plusieurs autres facteurs. Une nouvelle compétence ou un nouveau comportement qui constitue un objectif annuel approprié pour un élève peut devenir un objectif à court terme pour un autre.

Les rendre significatifs

Les buts et les objectifs doivent être significatifs pour l'élève, leur famille et leur programmation scolaire. Ils doivent être orientés vers le futur et représenter les compétences actuelles dont l'élève a besoin dans son milieu de vie et pour un apprentissage présent et futur. En définitive, l'atteinte d'un but ou d'un objectif devrait aider l'élève à devenir plus autonome. Dans la mesure du possible, les buts et les objectifs doivent être énoncés de façon positive et comprendre les intérêts et les points forts de l'élève. Cela suppose d'utiliser un vocabulaire que l'élève et les parents comprennent et auquel ils peuvent s'identifier, et fournir un contexte et un motif significatifs et respectueux.

Pour être significatifs, les buts et les objectifs d'élèves nécessitant un PIP sont différents de ceux que des camarades du même âge sont en mesure d'accomplir. Par exemple, certains élèves de sixième année peuvent partager le but commun de réussir des tests d'unité ou d'atteindre le niveau de sixième année lors des tests de rendement provinciaux. Pour rendre ce but plus significatif pour un élève ayant des besoins spéciaux, il est nécessaire de définir des habiletés et des comportements précis qui augmenteront la réussite de l'élève, tels qu'une préparation efficace aux tests, le fait de surmonter l'anxiété liée aux tests ou la capacité d'utiliser la technologie d'aide pour accéder aux textes de lecture. Une fois que l'élève maîtrise ces habiletés particulières, elles ne sont plus considérées comme étant des buts, mais plutôt des stratégies recommandées provenant d'une liste qui soutient la réussite continue.

En d'autres termes, les buts et les objectifs doivent être étroitement liés aux forces et aux besoins de l'élève. Par exemple, si un élève présente un trouble du comportement, il est primordial d'inclure au moins un but relié au développement de solutions positives à ce comportement problématique. Les forces et les besoins doivent être définis à l'aide d'une analyse des renseignements concernant l'évaluation du niveau du rendement scolaire ou du comportement de l'élève. Il est essentiel que les renseignements de l'évaluation soient actuels, précis, réalistes et impartiaux.

Des évaluations formelles réalisées dans le cadre d'un premier processus d'évaluation précisant les besoins spéciaux des élèves constituent le point de départ pour préciser des buts et des objectifs. Des évaluations supplémentaires, dont des évaluations en classe, sont nécessaires pour produire des données plus précises qui définissent les besoins actuels de la classe. Il s'agit souvent de ce type d'évaluation qui fournit le point de référence et les priorités pédagogiques les plus pertinents pour les élèves.

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements au sujet de l'évaluation, consulter le chapitre 5 : *Utiliser les évaluations en classe pour appuyer le processus d'élaboration du PIP.*

Non seulement une évaluation donne le ton aux buts et objectifs sélectionnés, mais le type de but et d'objectif influence aussi le choix des mesures d'évaluation à utiliser pendant l'année scolaire. Par exemple, si un élève présentant un trouble du comportement a des difficultés à maîtriser sa colère, une évaluation fournit un point de référence à propos de la fréquence, des moments et de l'intensité des accès de colère. Cela donne aussi des renseignements utiles pour préparer les interventions et surveiller les progrès.

Les rendre mesurables

Des buts et des objectifs efficaces sont rédigés en des termes mesurables. Cela signifie qu'à la lecture d'un but ou d'un objectif, une personne saisit **précisément** ce que l'équipe d'apprentissage veut que l'élève démontre ou accomplisse. Mesurer un élément signifie effectuer une action quelconque. Par exemple, pour évaluer le poids d'une personne, celle-ci doit se tenir debout sur une balance; pour évaluer la vitesse à laquelle une personne court, elle doit parcourir une distance donnée pendant un certain temps afin que l'on puisse déterminer sa performance. Voici deux questions importantes à ne pas négliger lorsque vient le temps de rédiger des buts et des objectifs mesurables : « Que voulons-nous que cet élève accomplisse? » et « Comment savoir si l'élève l'a accompli? ».

Bien que les buts soient plus généraux que les objectifs, ils devraient toujours être suffisamment précis pour proposer une direction. Des buts mesurables :

- clarifient les résultats de programmation spécifique que l'élève accomplit;
- facilitent la mise en œuvre d'objectifs mesurables, donnant ainsi une orientation à l'enseignement;

- fournissent des attentes claires aux élèves, aux parents et aux enseignants au sujet de l'orientation du PIP, de sorte qu'ils puissent participer efficacement et soutenir la planification, l'intervention et la supervision des progrès de l'élève;
- proposent des critères clairs, de sorte que l'équipe d'apprentissage peut déterminer, sans aucun doute, si le but a été atteint.

Éléments des buts et objectifs mesurables

Les buts et les objectifs doivent inclure une indication précise au sujet de l'action, du contexte et de l'échéancier. Les enseignants, les écoles et les autorités scolaires peuvent exprimer les buts et les objectifs différemment ou utiliser une autre terminologie pour les décrire.

Action : ce que l'élève apprendra ou sera en mesure d'accomplir, comme :

- *identifier le personnage principal d'une histoire*
- *écrire les nombres de 1 à 10*
- *savoir utiliser une fermeture éclair*
- *compléter ses travaux écrits*
- *parler d'un ton calme*

Contexte : où, à quel moment ou dans quelles conditions l'élève accomplira l'action, comme :

- *lors du temps de lecture quotidienne*
- *au tableau*
- *seul*
- *à la fin de la classe*
- *pendant un cours*
- *avec d'autres élèves, lors de petites activités de groupe*

Conditions : critères de réussite dans la réalisation d'un but et d'un objectif, de quelle façon, combien de fois ou en combien de temps l'élève doit accomplir une tâche, comme :

- *deux périodes consécutives sur trois de 80 minutes chacune*
- *à deux reprises pendant une semaine*
- *pendant 15 minutes tous les jours*
- *deux travaux remis sur trois*
- *avec un taux de réussite de 80 %*

La norme de performance est souvent déterminée par la nature de la tâche. Il n'est pas nécessaire de maîtriser parfaitement une tâche pour passer à la suivante. Il est important de se souvenir qu'un élève accomplit rarement une tâche avec un taux de réussite de 100 % chaque fois (sauf lors de comportements reliés à la sécurité). Un élève a atteint la maîtrise des habiletés lorsque son taux de réussite est de 85 %.

Échéancier : date de réalisation d'un objectif ou d'un but si le but est rédigé pour une période plus courte que l'année scolaire en cours (ex. : d'ici le 1^{er} février, l'élève sera en mesure de...).

Considérez les exemples suivants de buts et d'objectifs mesurables et la façon dont ils caractérisent l'action, le contexte, les conditions et les échéanciers.

Exemple

Exemples de buts annuels (d'ici la fin de l'année)	Exemples d'objectifs à court terme
Lira 240 mots provenant d'une liste personnalisée de mots essentiels avec 85 % d'exactitude.	D'ici le 15 avril, Marta lira correctement les mots essentiels suivants : sortie, pousser, tirer, sortie d'urgence, information, avec 80 % d'exactitude.
Ponctuera correctement un travail écrit avec 85 % d'exactitude.	D'ici le 9 février, Rakesh utilisera correctement les points et les points d'interrogation pour ponctuer un travail écrit, avec 50 % d'exactitude.
Effectuera une soustraction à deux chiffres avec 85 % d'exactitude.	D'ici le 2 mars, Roberta effectuera des soustractions à deux chiffres, avec 70 % d'exactitude.
Travaillera seul à son pupitre pendant au moins 15 minutes sous supervision minimale de l'enseignant.	D'ici le 12 décembre, Nicolas effectuera seul des travaux écrits à son pupitre lorsque l'enseignant le lui demandera, pendant au moins 5 minutes consécutives au cours de 5 jours scolaires consécutifs.

Éviter les buts et objectifs vagues

Un élément clé de l'élaboration de buts et d'objectifs efficaces est de se demander si plusieurs personnes évaluant le rendement de l'élève en arriveront à la même conclusion au sujet de la réussite. Par exemple, si le but était « Si on le taquine, Richard s'en va sans réaction verbale », les observateurs pourraient tout probablement s'entendre pour savoir si Richard a atteint ou non ce but. En revanche, si le but à atteindre était « Richard se débrouillera avantageusement si on le taquine », les évaluateurs auraient davantage de difficulté à s'entendre sur le fait que certaines réponses ont démontré une adaptation appropriée.

Examinez les exemples suivants de buts annuels vagues :

- améliorer la compréhension de la lecture;
- atteindre un niveau élevé de débrouillardise;
- renforcer un comportement axé sur la tâche;
- améliorer l'estime de soi;
- améliorer les habiletés en mathématiques.

Ces énoncés sont écrits en termes subjectifs ou non limitatifs et ne fournissent pas un repère tangible de la façon dont l'élève fonctionne actuellement ou une orientation claire quant à savoir où commencer la planification pour l'élève. Ces types d'énoncés ne sont pas fonctionnels pour l'élève ou

l'enseignant et rendent difficile, voire impossible, la tâche de juger si l'élève a atteint le but.

Les mêmes considérations sont applicables dans l'élaboration d'objectifs efficaces, particulièrement en ce qui concerne les buts comportementaux. Un objectif comportemental vague, tel qu'un énoncé au sujet du fait qu'un élève a « été attentif » ne fournit pas d'orientation sur l'attente précise quant au comportement de l'élève. « Être attentif » pourrait faire référence au fait de rester assis, de terminer un travail ou à plusieurs autres comportements. Il est important que le comportement désiré soit décrit de façon précise pour que l'élève sache ce qu'on attend de lui et que l'enseignant puisse planifier et enseigner la maîtrise de l'objectif, mesurer les progrès et déterminer si le programme est adéquat.

Afin d'éviter les buts et les objectifs vagues, assurez-vous d'avoir inclus toutes les composantes des buts et des objectifs mesurables et que vous avez choisi des verbes à la forme active qui décrivent clairement un comportement.

Annexes

Consulter l'annexe 7-A pour obtenir une liste type de verbes actifs.

Choisir les domaines prioritaires

La plupart des PIP sont composés de trois à cinq buts annuels, mais ce nombre peut varier selon les besoins de l'élève. En général, plus l'élève a de besoins, plus il sera nécessaire d'établir des buts; toutefois, même dans le cas d'un élève présentant de multiples besoins, il est préférable de réduire le nombre de buts à un nombre raisonnable. Dans la plupart des cas, il est difficile de traiter adéquatement plus de cinq à huit buts. Lorsque l'on détermine le nombre de buts, il est important de se rappeler que le PIP reflète uniquement les priorités d'un élève faisant partie d'un programme complet et non d'une description de tout ce qui sera enseigné.

Au moment où l'équipe d'apprentissage dresse une liste des besoins de l'élève, il pourrait y en avoir trop à gérer à la fois. Afin de classer les besoins de l'élève par ordre de priorité, l'équipe devrait prendre en considération :

- l'importance globale du but à long terme;
- le besoin actuel le plus pressant;
- les habiletés préalables ou connexes des autres buts;
- la prochaine habileté de développement.

Exemples de domaines prioritaires :

- habiletés d'autonomie sociale (y compris faire des choix et défendre ses opinions);
- comportement prosocial (ex. : se joindre aux autres, gérer ses émotions);
- communication;
- habiletés scolaires (ex. : lecture, écriture, mathématiques, techniques d'étude);
- habitudes de travail.

Si le programme modifié de l'élève de la première à la neuvième année ne suit

pas le programme d'études d'une année scolaire, on peut présenter le niveau de réussite scolaire de cet élève en indiquant le degré de maîtrise (ex. : acquis, en voie d'acquisition, non acquis, aucun ou sans objet) dans les trois catégories de buts suivants :

- habiletés de base (ex. : la communication, le comportement en classe, la motricité fine et globale);
- habiletés de préparation aux études (ex. : les habiletés aux études afin de préparer l'élève en fonction des résultats d'apprentissage établis dans les programmes d'études de la première année et des autres années suivantes);
- habiletés reliées à la vie quotidienne (ex. : habiletés qui aideront l'élève à développer son autonomie à la maison, à l'école et dans la communauté).

Il faudrait indiquer chaque but sur le PIP de l'élève s'il correspond à l'une de ces catégories. Les buts devraient être sélectionnés en fonction des besoins individuels de l'élève. Fixer un but pour chaque habileté du niveau de réussite scolaire peut s'avérer superflu ou inapproprié si celui-ci ne correspond pas aux besoins de l'élève.

Il importe que les buts soient réalistes et réalisables. L'équipe d'apprentissage doit, plusieurs fois pendant l'année, évaluer le niveau de rendement actuel de l'élève et la façon dont il a progressé. Les objectifs peuvent et devraient être modifiés au cours de l'année en se basant sur les progrès de l'élève ou le changement de ses besoins.

Établir des échéanciers pour les objectifs à court terme

Chaque objectif devrait comporter un échéancier pour atteindre un objectif particulier. Les échéanciers devraient se situer assez loin dans le temps afin que des progrès soient réalisables, et suffisamment près pour pouvoir vérifier si le programme est sur la bonne voie, et permettre d'éventuelles modifications. La plupart du temps, les échéanciers sont subdivisés en périodes de 4 à 12 semaines, mais peuvent varier selon les différents objectifs. Parfois, les échéanciers correspondent aux dates des bulletins scolaires, mais il n'est pas nécessaire que tous les objectifs correspondent aux mêmes échéanciers.

Un échéancier représente le moment où l'objectif est examiné et révisé. À ce moment, les révisions devraient être documentées et, si nécessaire, un nouvel objectif et une nouvelle date cible sont établis.

Un objectif qui n'est pas réussi pourrait simplement représenter un indicateur de la nécessité de réviser un élément du programme de l'élève. Par exemple, une habileté prérequis manque, d'autres stratégies ou matériel sont nécessaires, l'élève était absent pendant une période de temps ou que l'on espérait trop de progrès trop rapidement. Une surveillance cohérente et la révision des objectifs et des dates butoirs démontrent que l'équipe accorde une attention continue pour établir des attentes réalistes et pour fournir des enseignements pertinents en vue de la réussite des buts de l'élève.

Prévoir des dates de révision

Les révisions des PIP sont effectuées par l'équipe d'apprentissage de l'élève afin de déterminer si l'ensemble de la planification du PIP est toujours approprié pour l'élève. En se fondant sur cette révision, l'équipe peut prendre des décisions pour savoir si des révisions ou des modifications doivent être apportées au PIP de l'élève. Les questions liées aux buts et objectifs qui doivent être posées lors de la période de révision du PIP sont les suivantes :

- Les buts restent-ils les plus appropriés pour l'élève?
- L'élève fait-il des progrès adéquats quant aux objectifs associés à ces buts?
- Qu'est-ce qui fonctionne bien et quels sont les domaines qui demandent une approche didactique (matériel, stratégies et différents objectifs)?
- Depuis la dernière rencontre de l'équipe, y a-t-il de nouveaux renseignements?

Les rendre gérables

« *Tout ce qui est comptable ne compte pas nécessairement...* »

– Albert Einstein

Non seulement les buts doivent être mesurables, mais ils doivent en réalité être mesurés. La simplicité ou la difficulté de mesurer un but pourrait très bien déterminer s'il se fait mesurer. Un système de collecte de données imprécis ou lourd peut empêcher toute collecte de données. Le choix de certaines techniques de mesure pourraient ne pas mener à la collecte de données significatives, ou pourraient ne pas fournir l'information nécessaire pour aider à évaluer la qualité de l'objectif face au progrès de l'élève. Puisque les données significatives sont reliées à la redevabilité, il est important de s'assurer que les composantes du résultat mesurable d'un but mesurent précisément et facilement l'intention de ce but.

Lors de l'élaboration des méthodes utilisées pour mesurer le niveau d'acquisition du but, tenez compte des questions suivantes :

- Quelles questions doivent être abordées pendant la collecte de données?
- Qu'est-ce qui sera nécessaire pour démontrer de façon irréfutable que l'objectif a été atteint et que l'élève est prêt à le poursuivre? Quel est le niveau minimum de rendement que l'élève doit démontrer?
- Quelle est la meilleure façon d'effectuer la collecte de données?
- Quels sont les obstacles possibles au succès de l'élève? Comment ces obstacles peuvent-ils être mesurés? Quels sont leurs impacts?

Choisir des mesures

Au moment de planifier la façon dont un but ou un objectif sera mesuré, il faut tenir compte des lignes directrices suivantes.

- **S'assurer que la mesure est aussi discrète que possible** et peut être effectuée par le titulaire de classe dans un milieu d'apprentissage

- naturel, dans le cadre d'une routine de classes et sans interrompre l'enseignement et l'apprentissage de la classe.
- **Utiliser des mesures faciles à comprendre** (ex. : nombre de fois au lieu du total des notes) et qui correspond aux évaluations initiales des besoins principaux de l'élève.
 - **Choisir une unité de mesure qui est significative** pour les élèves, les parents et l'organisation de la classe. Si possible, utiliser des unités naturelles, telles que 4 jours sur 5, plutôt qu'une unité plus arbitraire telle que 7 jours sur 9.
 - **Être prudent avec les pourcentages.** Si les pourcentages sont utilisés pour observer des comportements plutôt rares, les données peuvent exagérer le cas. Par ailleurs, si les pourcentages sont utilisés pour des comportements très fréquents, l'observation prendra du temps et les résultats pourraient être inexacts. Par exemple, il pourrait être difficile d'enregistrer des échanges subtils tels que le nombre total de fois que l'élève est invité par les autres élèves, sans oublier le nombre de *possibilités* qu'un tel comportement se produise. Plusieurs objectifs sont plus faciles à gérer et sont plus précis si l'on compte le nombre de fois qu'un certain comportement observable se produit, plutôt que de calculer un pourcentage.
 - **Viser des données riches en détails.** Choisir les mesures qui démontrent non seulement si les critères sont atteints, mais le cas échéant, pourquoi ils ne le sont pas.
 - **Être ouvert à reconnaître et à célébrer les petits succès.** Lors de l'établissement des buts comportementaux, tenir compte de l'incidence du comportement sur l'élève et du contexte d'apprentissage, ainsi que de la période pendant laquelle l'élève a affiché ce comportement. Les buts qui traitent des comportements de faible intensité pendant une longue période (ex. : rappels, utilisation non provocatrice d'un langage incorrect, etc.) devraient être dirigés vers l'atteinte de réductions progressives.
 - **Viser l'élimination complète pour les buts traitant des comportements très intenses qui mettent l'élève ou les autres en danger.** Lorsqu'on tente d'éliminer un comportement, il est important de le remplacer avec un comportement prosocial ou positif.
 - **Se concentrer sur la façon dont les changements attendus seront mis en évidence.** Les données devraient être recueillies de la manière la plus simple, mais aussi la plus efficace possible. Les quatre stratégies suivantes de collecte des données peuvent s'avérer des moyens efficaces et gérables de mesurer les progrès des élèves :
 - examiner les produits finis;
 - administrer des tests de rendement;
 - observer le rendement de l'élève en complétant une tâche;
 - interviewer l'élève.

Exemple de stratégies

Examiner les produits finis

Une des façons les plus fréquentes de recueillir des données est d'évaluer des produits terminés, tel qu'une évaluation écrite, un test d'unité ou un projet de recherche. Cette méthode fonctionne bien pour déterminer la précision et la fréquence d'erreurs précises telles que des erreurs de calcul ou d'orthographe. Lorsqu'on examine les produits finis, on peut prêter attention à la qualité, à la quantité ou aux deux.

Le principal avantage de l'évaluation des produits finis est la permanence et la durabilité de la source de données. Toutefois, l'évaluation limitée au produit fini pourrait ne pas fournir les renseignements requis au sujet du processus ou des stratégies que l'élève a utilisés pour terminer le travail. Par exemple, il pourrait ne pas fournir l'information concernant plusieurs erreurs que l'élève a faites avant d'obtenir la bonne réponse ou le temps réellement mis par l'élève pour réaliser la tâche. Par conséquent, il est important de ne pas analyser uniquement un produit fini, mais également de réunir l'information relative au mode de création de ce produit et au niveau de difficulté rencontré par l'élève.

Administrer des mesures de réussite

Le progrès de certains buts et objectifs peut être mesuré efficacement avec des tests de rendement qui s'alignent étroitement aux résultats d'apprentissage provinciaux inclus dans les buts et les objectifs du PIP de l'élève. Ces tests peuvent être administrés annuellement, afin de comparer les notes pour déterminer le développement de l'élève.

Observer l'élève

Un autre moyen de collecte de données est d'observer un élève qui effectue une tâche et de prendre des notes précises de ce qui se produit. Les deux façons de consigner l'information recueillie au moyen de l'observation sont les fiches anecdotiques et la compilation des événements.

La fiche anecdotique est un résumé de ce qui a eu lieu. La fiche anecdotique est moins objective que de nombreux types de collecte de données et elle est utile pour les activités qui ne se produisent pas très souvent. Il est important que l'observateur inclue la même information chaque fois qu'il fait une observation. Wright (1960) suggère les lignes directrices suivantes pour la fiche anecdotique :

1. Commencer en décrivant les conditions; il est alors plus facile de se rappeler le contexte de l'observation. Décrire l'emplacement de l'élève par rapport aux autres élèves ou à l'enseignant, l'activité en cours, le niveau de bruit et autres facteurs importants.
2. Inclure tout ce que l'élève dit ou fait, notamment à qui et à quel sujet.
3. S'il y avait d'autres élèves ou adultes présents, noter tout ce qu'ils disent et font par rapport à l'élève observé.
4. Différencier clairement toutes les interprétations ou les impressions des faits objectifs durant l'observation.

- Indiquer le temps consacré aussi précisément que possible. « Marie a passé beaucoup de temps à écrire chaque mot épelé » prendra des sens différents selon la personne; « Marie a mis environ 3 minutes à écrire chaque mot épelé » communique davantage de renseignements utiles.

La fiche anecdotique peut être mieux gérable si elle cible des comportements ou des domaines d'habiletés précis. Un format simple qui comprend des colonnes pour l'information importante, telle que l'heure, les conditions, la situation, les personnes concernées, les résultats, etc., peuvent également être utiles au processus de suivi anecdotique.

La compilation des évènements suppose de prendre des notes chaque fois qu'un évènement précis survient. La compilation d'évènements peut être utilisée pour dénombrer et documenter un vaste éventail de comportements, à condition que l'évènement ou le comportement soit concret – en d'autres termes, un évènement observable et présentant un début et une fin clairs.

La compilation d'évènements peut être un moyen pratique et précis de recueillir des renseignements. Les enseignants ont plusieurs moyens créatifs de compiler discrètement ce type de données sans interrompre l'enseignement, tels que l'inscription d'un repère sur une carte ou le transfert de fèves d'une poche à l'autre pour ensuite consigner le total à la fin de l'enseignement.

Les données d'enquête correspondent à l'établissement d'un horaire planifié et gérable de collecte des observations ou de toute autre forme de données sur des habiletés ou des comportements qui surviennent trop fréquemment pour être consignés en continu. Par exemple, un enseignant pourrait désirer faire la collecte de données sur la fréquence des interruptions de l'élève durant le premier bloc après le dîner chaque vendredi. De la même façon, comme indicateur d'habiletés organisationnelles, un enseignant pourrait faire quatre vérifications liées sur une période de référence pour trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Cet échantillonnage de comportement peut fournir un « portrait » utile du rendement de l'élève.

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements au sujet de l'observation, voir le chapitre 5 : *Utiliser les évaluations en classe pour appuyer le processus d'élaboration du PIP.*

Interviewer les élèves

Parfois, l'entrevue représente un moyen efficace et simple de recueillir l'information nécessaire, en particulier auprès des élèves qui ne sont pas forts en lecture ou en écriture. Une entrevue structurée est composée d'un ensemble de questions planifiées, voire normalisées. Cependant, la nature ouverte-fermée de ces questions, et la capacité d'utiliser des questions d'approfondissement, crée une flexibilité qui peut enrichir les données. Les entrevues peuvent fournir des renseignements détaillés sur des expériences précises, ainsi que de l'information sur la façon dont l'élève aborde et comprend l'expérience. Par exemple, des questions d'entrevues bien élaborées peuvent être utilisées pour rendre compte d'un projet de recherche ou d'une enquête

scientifique. Les entrevues peuvent également fournir un aperçu des attitudes et des croyances de l'élève au sujet de certains aspects de l'apprentissage, comme la façon dont il perçoit la lecture, les stratégies qu'il utilise pour résoudre des problèmes difficiles en mathématiques ou comment il prend une décision lorsqu'il est confronté à un problème de socialisation précis.

Tenir compte d'autres variables

Lors de l'élaboration de mesures, il faut tenir compte des autres variables qui peuvent être mesurées, telles que la vitesse, la précision, la spontanéité et la durée.

Mesurer la vitesse

La cadence ou la vitesse à laquelle un élève réalise une tâche peut être significative pour déterminer sa croissance et son niveau de rendement. Par exemple, si l'on signale qu'un élève termine cinq équations mathématiques correctement, on pourrait interpréter qu'il maîtrise l'exercice. Toutefois, si la donnée recueillie signale également que l'élève a passé une heure et demie à résoudre ces cinq équations, on pourrait alors remettre la maîtrise en question. Pour être véritablement mesurables, certains buts nécessitent que la vitesse fasse partie des conditions qui indiquent la réussite.

Mesurer la précision

Lorsqu'il est important de mesurer la précision comme élément du rendement de l'élève, il est nécessaire de comparer ce qui survient lors de différentes situations d'apprentissage et à différents intervalles pendant l'année scolaire. Cela pourrait s'avérer aussi simple que de considérer le pourcentage de mots mal orthographiés dans le travail écrit d'un élève. Cependant, il est important de tenir compte d'autres facteurs, tels que la façon dont l'élève a assuré la précision (ex. : l'élève a-t-il utilisé un vérificateur d'orthographe?) ou les autres facteurs qui auraient pu influencer le rendement de l'élève (ex. : état émotionnel). Pour définir et juger ces facteurs, il pourrait être nécessaire d'observer l'élève au travail.

Mesurer la spontanéité

Si le but de l'élève consiste en partie à amorcer la communication, formulez une demande ou utilisez d'autres actions spontanées; l'observation peut représenter un moyen efficace de recueillir ces données. Dans certains cas, il pourrait aussi s'avérer nécessaire de consigner le nombre et le type de possibilités que l'élève avait d'agir. Il pourrait également être nécessaire de poser des questions supplémentaires au sujet des facteurs qui pourraient avoir une incidence sur le rendement de l'élève. Par exemple, pour augmenter l'efficacité, le personnel des écoles essaie souvent de rendre le matériel facilement disponible pour les élèves; dans ce cas, l'élève, qui, dans le cadre de son PIP, a pour but de demander spontanément le matériel, aurait moins de possibilité ou de raison d'atteindre ce but. Si le but du PIP établit clairement que des mesures spontanées représentent un comportement désiré, le personnel sera plus conscient de la façon d'appuyer cet apprentissage en créant de vraies possibilités d'apprentissage pour les élèves et de mettre en pratique ces nouveaux comportements.

Mesurer la durée

Si un but du PIP demande qu'un élève maintienne son intérêt, prête attention à un événement ou persévère dans une tâche, l'observation peut être un moyen efficace de recueillir ces données. L'observation pourrait également fournir l'information sur ce qui influence la durée du comportement. Par exemple, en quoi consistent les distractions visuelles? L'élève s'est-il fatigué? La tâche comportait-elle trop d'étapes, décourageant ainsi l'élève?

Certains élèves peuvent surveiller leur propre capacité d'être attentif en répertoriant le moment où ils débutent une activité et le moment où ils la terminent. Des outils tels que des chronomètres, des minuteries et autres peuvent être utilisés par un observateur ou, si possible, l'élève, pour documenter et renforcer sa capacité de persévérer ou d'être attentif à la tâche.

Décider quand mesurer

La fréquente collecte de données augmente les chances de constater les tendances des données et d'utiliser cette information pour prendre des décisions au sujet des enseignements et des interventions, mais il est important que la fréquence de collecte des données n'ait pas d'incidence négative sur la souplesse de l'évaluation d'un but. En règle générale, il n'est pas nécessaire que la collecte de données soit à long terme. Elle peut avoir lieu tous les jours, tous les deux ou trois jours, une fois par semaine ou à la fin de la période de révision. La fréquence de la collecte des données dépendra du nombre de possibilités existantes de prendre une mesure précise, de la quantité et de la vitesse de changement souhaité, et du temps disponible pour recueillir ces données. L'équipe d'apprentissage devra déterminer un horaire approprié pour la collecte de données.

Faire participer les élèves

Dans la mesure du possible, les élèves devraient participer à la collecte et à l'analyse des données qui ont trait à leurs buts et objectifs. Cette participation renforce la connaissance de soi, encourage le développement des compétences d'autosurveillance et peut accroître la motivation. De simples listes de contrôle et des diagrammes à barres constituent des stratégies que l'on peut enseigner aux élèves et dont l'utilisation peut être encouragée.

Exemple de stratégies

Exemples de stratégies pour l'élaboration de buts et objectifs efficaces

Il existe de nombreux modèles et stratégies d'élaboration de buts significatifs, mesurables et gérables. Examinez les quatre stratégies types suivantes :

- Organisateur à quatre carrés pour les PIP
- A3C
- Planificateur de maquette pour le PIP
- Liste de contrôle SMG pour les PIP.

Organisateur à quatre carrés pour les PIP

Edmonton Public Schools ont élaboré un organisateur à quatre carrés.

L'information que l'on retrouve dans l'organisateur peut être transférée à un gabarit pour créer un énoncé d'objectif à court terme. Cet organisateur décrit un objectif à court terme qui comprend les composantes suivantes :

- **Date de réalisation** – date à laquelle l'objectif a été réalisé.
- **Comportement souhaité** – ce que l'élève apprendra ou sera en mesure de faire quand l'objectif sera atteint. Le comportement escompté doit être mesurable et/ou observable (ex. : pointe sur, écrit, compte, lit, est présent, nomme).
- **Conditions** dans lesquelles l'élève effectuera la tâche (ex. : aide individualisée, avec encouragement, de façon autonome, à l'aide d'un équipement spécialisé).
- **Critères** d'évaluation – norme de rendement qui définit la réussite (ex. : 10 fois sur une période de deux semaines, selon les directives, dans au moins trois cadres naturels, avec 80 pour cent de précision).

Organisateur à quatre carrés pour les PIP¹

But A : *Henri lira couramment divers textes de la quatrième année à un niveau de précision de 90 %.*

Objectif 1

DATE DE RÉALISATION <i>avant le 30 octobre 20XX</i>	COMPORTEMENT SOUHAITÉ <i>Henri lira un texte de niveau 3</i>
CONDITIONS dans lesquelles l'élève accomplira la tâche <i>à l'aide-élève</i>	CRITÈRES d'évaluation <i>90 % de précision</i>

Cadre d'écriture des objectifs

But A : *Henri lira couramment divers textes de la quatrième année à un niveau de précision de 90 %.*

Objectif 1

Date de réalisation : *30 octobre 20XX*

Comportement souhaité : *Henri lira un texte du niveau de la 3^e année*

Conditions dans lesquelles l'élève accomplira la tâche : *avec l'aide-élève*

Critères de mesure : *90 % de précision*

Annexes

Consultez l'annexe 7-B pour obtenir un exemple de l'organisateur à quatre carrés et du cadre d'écriture.

1. Formulaires adaptés avec la permission de Edmonton Public Schools, *Individualized Program Plan Guidebook*, Edmonton (Alberta), 2005, p. 43, 45.

A3C

Un autre modèle courant d'élaboration des objectifs est fondé sur l'acronyme A3C. Considérez le but annuel « Sandy écrira des histoires du niveau de la 4^e année, répondant ainsi aux critères de la rubrique élaborée en classe ». Un objectif soutenant ce but pourrait ressembler à ce qui suit :

Action : Sandy rédigera cinq nouvelles

Contexte : à l'aide d'un programme de prédiction de mots (CoWriter) et d'un traitement de texte avec un correcteur orthographique

Conditions : d'au moins quinze phrases complètes et correctes

Comment : Évaluation d'un échantillon de rédaction fondé sur la rubrique générée en classe

A3C

But à long terme :

Sandy écrira des histoires du niveau de la quatrième année, répondant aux critères de la rubrique élaborée en classe.

Objectif à court terme n° 1

A Action – Qu'est-ce que l'élève a besoin de faire?

Sandy rédigera cinq nouvelles

C Contexte – Où et quand l'élève a-t-il besoin de faire cela?

à l'aide d'un logiciel de prédiction de mots (CoWriter) et d'un traitement de texte avec correcteur orthographique

C Conditions – Quelles sont les indications qui montreront que l'élève a atteint cet objectif?

d'au moins quinze phrases complètes et correctes

COMMENT?

Comment recueillerons-nous les données pour montrer la réussite de l'élève par rapport à cet objectif?

Évaluation d'un échantillon de rédaction fondé sur la rubrique élaborée en classe

Planificateur de maquette pour le PIP

Le troisième modèle type est un planificateur d'une page qui crée une maquette illustrant comment un but et ses objectifs sont liés au niveau actuel du fonctionnement, des adaptations, des stratégies et des évaluations.

Planificateur de maquette pour le PIP

Niveau actuel de rendement

Pour Omar, le travail personnel est un défi. Quand on lui laisse le temps de travailler de façon autonome, il se déconcentre et bavarde avec ses camarades de classe. Cela est de plus en plus inquiétant du fait qu'il ne termine grosso modo qu'un devoir sur cinq.

Outils et stratégies d'évaluation

Contrôle de ses propres progrès relativement aux devoirs terminés (avec vérification de l'enseignant)

Objectifs

1. Omar travaillera de façon autonome dans un « coin calme » désigné pendant au moins 30 minutes sans qu'on ait à lui rappeler de se concentrer sur la tâche pendant cinq cours consécutifs de français.

Date de révision 30 novembre Maîtrisé Pas encore

2. Omar travaillera de façon autonome sur une chaise désignée parmi ses camarades de classe pendant au moins 30 minutes sans qu'on ait à lui rappeler oralement de se concentrer sur la tâche pendant cinq cours consécutifs de français.

Date de révision 30 mars Maîtrisé Pas encore

3. Omar réalisera de façon satisfaisante au moins 80 % de ses devoirs de classe pendant une période de deux semaines en français.

Date de révision 30 juin Maîtrisé Pas encore

Stratégies et adaptations pédagogiques de soutien

- 1. Disposition stratégique des chaises*
- 2. Le contrat comportemental qui inclut le soutien de l'enseignant sera fourni deux fois au cours de chaque tâche d'écriture*

But annuel

Omar réalisera 80 % de ses devoirs de classe à un niveau satisfaisant pour tous les sujets essentiels pendant une période d'un mois.

Date de révision finale _____

Maîtrisé Pas encore

Commentaires

Annexes

Voir l'annexe 7-D pour obtenir l'exemple d'un planificateur de maquettes pour le PIP.

Liste de contrôle SMG pour les PIP

Le dernier exemple de stratégie de ce chapitre est la liste de contrôle que l'équipe d'apprentissage peut utiliser pour évaluer si les buts et les objectifs qu'ils mettent en œuvre possèdent un « pouvoir d'adhésion » ou sont significatifs, mesurables et gérables (SMG).

Est-ce que le but ou l'objectif du PIP est un objectif ou un but SMG? Est-il...

Significatif?

- Est significatif pour l'élève ou sa famille.
- Reflète une habileté ou un comportement réel dont l'élève aura besoin lors de l'apprentissage actuel ou futur et dans la vie courante.
- Aide l'élève à devenir plus indépendant.
- Est propre aux besoins de l'élève.
- S'inscrit dans le prolongement des forces et des intérêts de l'élève.
- Est exprimé dans un vocabulaire facile à comprendre par l'élève.

Mesurable?

- Décrit un rendement ou un comportement observable (ce que l'élève fera).
- Décrit les conditions importantes dans lesquelles le comportement devrait se produire.
- Comprend des critères mesurables qui précisent le niveau où le rendement de l'élève sera acceptable.
- Précise comment mesurer si les buts et les objectifs ont été atteints
- Tirera les mêmes conclusions si l'évaluation est faite par plusieurs personnes.
- Permet un calcul des progrès.
- Peut être mesuré sans information supplémentaire.

Gérable?

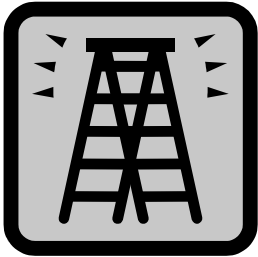
- Peut être mesuré dans le contexte d'apprentissage naturel de la routine de classe habituelle.
- Peut être mesuré par le titulaire de la classe, sans interruption induite de l'enseignement ou de l'apprentissage.
- N'exige pas de calculs mathématiques supplémentaires.
- Utilise une unité de mesure significative pour les élèves, les parents et les autres enseignants.
- Fait participer l'élève à la collecte et à l'analyse des données, dans la mesure du possible.

Annexes

Consulter l'annexe 7-A pour obtenir une liste de contrôle type des buts significatifs, mesurables et gérables.

Annexes

Rendre les buts significatifs, mesurables et gérables



Ces outils sont disponibles en format PDF sur le site <http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp> et sur le CD-ROM accompagnant la version imprimée de cette ressource.

Ces outils ont pour but d'enrichir le processus d'élaboration du PIP. Ils doivent être utilisés de façon sélective et peuvent être adaptés pour mieux répondre aux besoins de chacun des élèves. Un bon nombre de ces outils sera utilisé à titre officieux dans le cadre du processus d'élaboration et non comme produits qui s'inscrivent dans le rendement scolaire permanent de l'élève.

- 7-A Termes observables et mesurables utilisés pour formuler les buts et objectifs du PIP
- 7-B Organisateur à quatre carrés pour les PIP
Cadre d'écriture des objectifs
- 7-C A3C
- 7-D Planificateur de maquettes pour le PIP
- 7-E Liste de contrôle SMG pour les PIP



Annexe 7-A

Termes observables et mesurables utilisés pour formuler les buts et objectifs du PIP

Accueille	Énonce (ex. : noms de, raisons de)	Participe à
Analyse	Enquête	Pointe vers
Applique	Énumère	Pratique
Attend (ex. : son tour)	Estime	Précise
Calcule	Établit une différence	Prédit
Capable de	Évalue	Prend (ex. : soin de)
Choisit (entre, parmi)	Examine	Prépare
Classe	Explique	Produit
Classifie	Exprime	Propose
Compare	Fait	Rassemble
Compte	Fait correspondre	Réagit comme il faut
Conçoit	Généralise	Récite
Construit	Illustre	Relie
Copie	Imprime	Répète
Crée	Indique	Répond à
Décide	Interagit	Résout
Décrit	Juge	Sélectionne
Définit	Lit	Signale (ex. : objets, émotions)
Dessine	Maintient (ex. : contact visuel, maîtrise de soi)	Situe
Détermine	Manifeste	Suit (ex. : directives, règles)
Différencie	Mesure	Trace
Dirige	Met en œuvre	Traduit
Discute	Montre	Traduit en paroles
Distingue	Nomme	Utilise (ex. : temps, manières, objets)
Dit	Organise	
Donne (ex. : soutien, raisons)	Parle	
Écrit	Partage	
Engage (ex. : conversation, activité)		



Annexe 7-B

Organisateur à quatre carrés pour les PIP

But à long terme : _____

Objectif : _____

DATE DE RÉALISATION

COMPORTEMENT SOUHAITÉ

CONDITIONS dans lesquelles l'élève accomplira la tâche

CRITÈRES d'évaluation

Objectif à court terme : _____

Cette annexe a été adaptée avec la permission de Edmonton Public Schools, *Individualized Program Plan Guidebook*, Edmonton (Alberta), 2005, p. 43, 45.



Annexe 7-B

Cadre d'écriture des objectifs

But _____ : _____

Objectifs

Date de réalisation : _____

Comportement souhaité : _____

Conditions dans lesquelles l'élève accomplit la tâche :

Critères de mesure : _____

Date de réalisation : _____

Comportement souhaité : _____

Conditions dans lesquelles l'élève accomplit la tâche :

Critères de mesure : _____

Date de réalisation : _____

Comportement souhaité : _____

Conditions dans lesquelles l'élève accomplira la tâche :

Critères de mesure : _____



Annexe 7-C

A3C

But à long terme :

Objectif à court terme n° : _____

A Action – Qu'est-ce que l'élève a besoin de faire?

C Contexte – Où et quand l'élève a-t-il besoin de faire cela?

C Conditions – Quelles sont les indications qui montrent que l'élève a atteint cet objectif?

COMMENT?

Comment recueillerons-nous les données pour montrer la réussite de l'élève par rapport à cet objectif?



Annexe 7-D

Planificateur de maquettes pour le PIP

Plan d'intervention personnalisé

Niveau actuel de rendement

Outils et stratégies d'évaluation

Objectifs

1.

Date de révision _____ Maîtrisé Pas encore

2.

Date de révision _____ Maîtrisé Pas encore

3.

Date de révision _____ Maîtrisé Pas encore

Stratégies et adaptations pédagogiques de soutien

But annuel

Date de révision finale _____

Maîtrisé Pas encore

Commentaires



Annexe 7-E

Liste de contrôle SMG pour les PIP

Est-ce que le but ou l'objectif du PIP est un objectif ou un but SMG? Est-il...

Significatif?

- Est significatif pour l'élève ou sa famille.
- Reflète une habileté ou un comportement réel dont l'élève aura besoin lors de l'apprentissage actuel ou futur et dans la vie courante.
- Aidera l'élève à devenir plus indépendant.
- Est propre aux besoins de l'élève.
- S'inscrit dans le prolongement des forces et des intérêts de l'élève.
- Est exprimé dans un vocabulaire facile à comprendre par l'élève.

Mesurable?

- Décrit un rendement ou un comportement observable (ce que l'élève fera).
- Décrit les conditions importantes dans lesquelles le comportement devrait se produire.
- Comprend des critères mesurables qui précisent le niveau où le rendement de l'élève sera acceptable.
- Précise comment mesurer si les buts et les objectifs ont été atteints.
- Tirera les mêmes conclusions si l'évaluation est faite par plusieurs personnes.
- Permet un calcul des progrès.
- Peut être mesuré sans information supplémentaire.

Gérable?

- Peut être mesuré dans le contexte d'apprentissage naturel de la routine de classe habituelle.
- Peut être mesuré par le titulaire de la classe, sans interruption indue de l'enseignement ou de l'apprentissage.
- N'exige pas de calculs mathématiques supplémentaires.
- Utilise une unité de mesure significative pour les élèves, les parents et les autres enseignants.
- Fait participer l'élève à la collecte et à l'analyse des données, dans la mesure du possible.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

BIBLIOGRAPHIE

- Bateman, Barbara D. et Cynthia M. Herr. *Writing Measurable IEP Goals and Objectives*, Verona (WI), Attainment Company, Inc., 2003.
- Edmonton Public Schools. *Individualized Program Plan Guidebook*, Edmonton (AB), Edmonton Public Schools, 2005.
- Giangreco, Michael F., J. Chigee Cloninger et Virginia Salce Iverson. *Choosing Outcomes and Accommodations for Children: A Guide to Educational Planning for Students with Disabilities*, 2^e éd., Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 1998.
- Reed, Penny, Gayl Bowser et Jane Korsten. *How Do You Know It? How Can You Show It? Making Assistive Technology Decisions*, Oshkosh (WI), Wisconsin Assistive Technology Initiative, 2002.
- Twachtman-Cullen, Diane et Jennifer Twachtman-Reilly. *How Well Does Your IEP Measure Up? Quality Indicators for Effective Service Delivery*, Higganum (CT), Starfish Specialty Press, LLC, 2002.
- Wright, Herbert F. « Observational Child Study », Paul H. Mussen (éd.), *Handbook of Research Methods in Child Development*, New York (NY), John Wiley & Sons, Inc., 1960, p. 71-139.



Un pas vers l'avenir

Chapitre 8

Planifier les transitions

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.

Plan d'intervention personnalisé : Maternelle – 12^e année.

Version anglaise : Individualized program planning : ECS to grade 12.

Série : Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

ISBN 978-0-7785-6158-3

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Jeunes en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. 3. Adolescents en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. I. Titre. II. Série.

LC3984.2.A3.A333 2007

371.9

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Plusieurs sites Web sont énumérés dans le présent document. Alberta Education n'est aucunement responsable du maintien de ces sites externes et le fait de les nommer ne constitue ni n'implique une approbation de leur contenu. L'utilisateur a la responsabilité d'évaluer ces sites.

Pour de plus amples renseignements, communiquez avec :

Alberta Education

Direction de l'éducation française

Édifice 44 Capital Boulevard, 9^e étage

10044, 108^e Rue N.-O.

Edmonton, Alberta T5J 5E6

Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou

composer sans frais en Alberta le 310-0000

Télécopieur : 780-422-1947

Cette publication est destinée au/aux :

Enseignants	✓
Administrateurs	✓
Professionnels de la santé	✓
Conseillers	✓
Élèves	
Parents	
Grand public	



Une version PDF de cette ressource est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse <www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp>



Il est possible d'acheter des versions imprimées de cette ressource en s'adressant au Learning Resources Centre. Commander en ligne à l'adresse <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou téléphoner au 780-427-5775.

Copyright ©2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108^e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tous les efforts ont été déployés pour exprimer les remerciements appropriés aux sources originales. S'il existe des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en aviser Alberta Education afin que les mesures correctives appropriées puissent être prises.

Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

TABLE DES MATIÈRES

Principes clés relatifs à la planification des transitions	1
Inclusion et communauté	1
Planification délibérée	1
Collaboration	2
Portée générale	3
Éducation continue	3
Planifier la transition lors du processus d'élaboration du PIP	4
Planification précoce	4
Identifier les espoirs et les rêves	5
Explorer les possibilités	5
Faire le pont d'une étape à l'autre	5
Transition vers l'école élémentaire	7
Exemples de stratégies visant à soutenir la transition vers l'école élémentaire	7
Transition vers l'école secondaire premier cycle	8
Exemples de stratégies visant à soutenir la transition vers l'école secondaire premier cycle	8
Transition vers l'école secondaire deuxième cycle	9
Exemples de stratégies visant à soutenir la transition vers l'école secondaire deuxième cycle	9
Transition vers un contexte postsecondaire	9
Exemples de stratégies visant à soutenir la transition vers un contexte postsecondaire	12
Soutenir la planification de la transition	13
Annexes	15
8-A Exemple de liste de contrôle pour une planification globale de la transition	16
8-B Exemple de liste de contrôle pour une planification annuelle de la transition.....	18
8-C Exemples d'habiletés pour des transitions réussies du préscolaire à la maternelle	20
8-D Exemple de questionnaire pour l'élève – Planification de la transition vers l'école secondaire premier cycle et deuxième cycle	21
8-E Exemple d'inventaire pour la planification de la transition à l'école secondaire deuxième cycle	22

8-F	Exemple de questionnaire pour les parents – Planification de la transition à l'école secondaire premier cycle et deuxième cycle	28
8-G	Exemple de conseils aux parents pour encourager les adolescents à réfléchir aux transitions	30
	Bibliographie	31



Les transitions sont tous les événements entraînant des changements dans les rapports, les activités courantes, les attentes ou les rôles. Les transitions se produisent durant tout le parcours d'une vie, y compris durant les années scolaires. Même s'ils font normalement partie de l'existence, ces changements peuvent se révéler difficiles pour l'élève, surtout s'il a des besoins d'apprentissage spéciaux. Pour atténuer les difficultés, la planification de la transition est une composante essentielle de tous les plans d'intervention personnalisé PIP, des services à la petite enfance jusqu'à l'école secondaire deuxième cycle. La planification de la transition vise à permettre à l'élève de se préparer en vue de réussir à opérer les changements requis entre les diverses étapes de ses études et de sa vie, telles que l'entrée à l'école, le passage d'une année à l'autre, le changement d'école, la fin des études, le début de la vie autonome et/ou l'entrée sur le marché du travail. Cette planification est continue; elle commence au début de chaque nouvelle année scolaire et se poursuit durant toute l'année.

Principes clés relatifs à la planification des transitions

La planification réfléchie de la transition repose sur un certain nombre de principes clés. La planification efficace de la transition est :

- réfléchie et systématique;
- collaborative;
- intégrale;
- soutenue par l'éducation continue.

Inclusion et communauté

Le principe de l'inclusion encourage et facilite la prestation de services communautaires naturels aux élèves ayant des besoins spéciaux. L'engagement à l'égard de l'inclusion garantit le fait que les programmes, les activités et les stratégies de transition favorisent l'acceptation et la participation des personnes ayant des besoins spéciaux au sein de la vie sociale et économique de la collectivité.

Planification délibérée

Pour réussir, les transitions doivent avoir été planifiées soigneusement et de façon délibérée. Voici quelques caractéristiques de la planification délibérée :

- La planification devrait commencer bien avant que la transition réelle n'ait lieu.
- Peu importe en quoi consiste la transition particulière, les décisions relatives aux programmes doivent reposer sur la compréhension de

- chaque élève pris individuellement, en tenant compte de ses forces et de ses besoins, ainsi que des buts et des rêves de l'élève et de sa famille.
- Un peu comme pour le processus d'élaboration des plans d'intervention personnalisés (PIP), la planification de la transition devrait être dynamique et progressive, compte tenu du fait que ses objectifs sont appelés à changer.
 - Un document écrit sur la planification de la transition, comprenant les buts et les stratégies, devrait figurer dans le PIP de l'élève.

Collaboration

La collaboration suppose la création de relations favorables et l'adoption d'une approche de la planification de la transition axée sur la résolution de problèmes. Pour réussir, les transitions nécessitent la participation de diverses personnes, notamment les parents, l'élève, les enseignants du programme régulier et les enseignants spécialisés, de même que le personnel des services communautaires, tel que les conseillers en orientation professionnelle ou les responsables de l'admission au niveau postsecondaire. Faire appel aux connaissances des divers membres de l'équipe permet de prendre une décision éclairée, d'accepter la responsabilité conjointe et d'élargir le cercle de soutien de l'élève. La composition de l'équipe de soutien à la transition peut changer au fil du temps, selon les besoins de l'élève et les mouvements qui surviennent au sein des organismes et du personnel. Il est important que l'équipe s'engage à faire le suivi et qu'elle se réunisse lors des diverses étapes de transition de l'élève.

Le partage des responsabilités entre l'élève, les familles, les écoles, les communautés et le gouvernement est au cœur de la planification collaborative de la transition. La responsabilité partagée signifie que les ressources sont mises en commun afin de maximiser les possibilités mises à la disposition de l'élève, avant et après son départ de l'école. Elle permet également de s'assurer que ceux qui participent à la planification, à la programmation et aux activités de transition partagent des buts communs et constatent les responsabilités qui se chevauchent et celles qui leur appartiennent conjointement.

Au fil de son parcours scolaire, l'élève devra s'intéresser de plus en plus à la planification de ses propres transitions et accepter sa part de responsabilité à cet égard. La recherche montre de façon constante que la participation de l'élève au processus de planification l'aide à mieux comprendre ses propres besoins en matière d'apprentissage et lui donne la possibilité de développer les compétences qui lui font défaut en matière d'autonomie sociale et de résolution de problèmes.

Portée générale

Il est possible que l'élève ayant des besoins spéciaux ait à affronter un éventail de problèmes au fil des transitions qu'il doit faire dans de nouveaux contextes, y compris les difficultés sur les plans scolaires, social, professionnel et interpersonnel. Par conséquent, la planification de la transition devrait se concentrer non seulement sur les habiletés aux études, mais aussi sur d'autres connaissances et habiletés requises pour réussir, y compris la capacité :

- de surveiller son propre rendement;
- de résoudre les problèmes susceptibles de survenir lors de nouvelles situations;
- d'interagir convenablement avec les pairs et les adultes;
- de comprendre et d'expliquer ses forces en matière d'apprentissage et le type d'aide et d'aménagements susceptibles de l'aider à répondre à ses besoins spéciaux.

La planification globale de la transition doit aussi être axée sur la continuité. Une planification efficace fait en sorte que ce qui se produit à une étape du processus peut bénéficier des acquis des étapes précédentes et préparer le terrain pour les étapes ultérieures.

La planification de la transition devrait reconnaître, en particulier, que chaque élève a la possibilité de bénéficier d'un certain type d'enseignement ou d'une formation postsecondaire et envisager tout l'éventail d'habiletés et de mesures de soutien dont l'élève pourrait avoir besoin au cours de ses études postsecondaires.

Annexes

Consulter l'annexe 8-A pour obtenir un exemple de liste de contrôle à utiliser dans la planification globale de la transition.

Éducation continue

Pour réussir les transitions, il faut bien connaître et comprendre les enjeux et les difficultés que doivent affronter l'élève ayant des besoins spéciaux lorsqu'il chemine à travers les diverses étapes de ses études et qu'il se prépare à la possibilité d'entreprendre des études postsecondaires. Les personnes et les organisations qui participent à la planification de la transition doivent avoir les connaissances et une compréhension adéquate afin de soutenir efficacement les transitions de l'élève.

L'élève doit aussi bénéficier de possibilités d'accès à l'éducation continue afin de définir et d'explorer ses propres forces et intérêts, de prendre une responsabilité personnelle de son apprentissage et de développer des habiletés telles que des habiletés à la communication et à la gestion du temps. Par ailleurs, l'élève a besoin d'occasions d'apprendre et d'explorer des choix de carrières et d'entamer un processus de planification au choix de carrière tel que la création d'un portfolio de carrière personnalisé.

Planifier la transition lors du processus d'élaboration du PIP

La planification de la transition peut être incorporée au processus d'élaboration du PIP à bien des égards. Par exemple, la planification de la transition :

- pourrait servir à cerner les priorités pour l'élève en répondant à des questions telles que : « De quelles compétences et quels comportements cet élève aura-t-il besoin dans les milieux qu'il est appelé à fréquenter dans l'avenir? ».
- pourrait être incorporée dans les buts et les objectifs. Par exemple, les compétences dont l'élève aura besoin pour réussir la transition entre la maternelle et la première année pourraient constituer la base des buts à long terme d'un jeune élève. Les aspects liés à l'exploration d'une carrière ou à l'expérience professionnelle pourraient être incorporés aux buts d'un élève du secondaire premier cycle, et le développement des habiletés à l'autonomie sociale pourrait être un but pour un élève de l'école secondaire deuxième cycle.
- pourrait se refléter dans la partie sur les adaptations en déterminant les mesures de soutien dont l'élève aura besoin pour réussir dans les milieux qu'il est appelé à fréquenter dans l'avenir.
- pourrait être résumée dans une partie distincte du PIP, soit celle qui définit les changements à venir et les plans de l'équipe d'apprentissage pour aider l'élève à réussir à traverser ces changements.

Une transition réussie dépend des facteurs suivants :

- une planification précoce et systématique;
- une définition consciente des espoirs et des rêves;
- une exploration approfondie d'un éventail de possibilités;
- une utilisation appropriée de stratégies visant à aider l'élève à passer d'une étape à la suivante.

Planification précoce

Pour réussir les transitions, il faut planifier longtemps à l'avance. Cela permet de s'assurer que la planification est toujours orientée vers le futur, qu'il y a une continuité dans les programmes pendant les années scolaires d'un élève et que les programmes et les mesures de soutien nécessaires sont en place. Par exemple, la transition de l'école secondaire aux études postsecondaires exige que l'on commence la planification officielle tôt dans la vie scolaire de l'élève, et la planification officielle, dès le début de l'école secondaire premier cycle. Ainsi, on donne à l'élève et à sa famille amplement de temps pour se familiariser avec les services et les milieux disponibles; les intervenants peuvent ainsi élaborer les plans nécessaires pour que cet élève puisse atteindre ses buts.

La planification précoce suppose aussi d'aider l'élève à comprendre, dès le plus jeune âge, que le changement et les défis font partie de la vie. Apprendre à gérer les transitions quand on est jeune crée des comportements souples, adaptables et capables dans un monde en évolution rapide. Les élèves ont aussi besoin d'encouragement et de soutien pour remporter des petits succès mesurables. Il est important de souligner les habiletés de

l'élève et de développer ses forces. Les capacités et les habiletés personnelles ont une incidence sur l'approche que prend une personne envers l'éducation continue et sur sa capacité à gérer le changement – aider l'élève à mieux se connaître et à avoir davantage de confiance garantit le fait qu'il sera mieux à même de se fixer des buts réalistes et de développer les habiletés nécessaires pour les atteindre.

Identifier les espoirs et les rêves

Il est important de bien cerner les forces, les capacités et les talents de chaque élève et de les incorporer dans les décisions relatives aux programmes. Aider l'élève à définir ses rêves et ses espoirs pour l'avenir est très important, particulièrement lors de la planification de la transition entre l'école secondaire et une vie adulte plus indépendante.

Parents et enseignants devraient discuter avec l'élève afin de savoir ce qu'il pense de l'enseignement postsecondaire, de l'entrée sur le marché du travail, des possibilités qui s'offrent sur le plan des modes de vie et sur le genre d'activités récréatives et de loisir qu'il aimerait incorporer dans ses projets d'avenir. Les enseignants doivent aussi comprendre et respecter les vœux et les préférences que la famille a pour l'enfant et l'encourager à articuler une vision familiale de l'avenir.

Explorer les possibilités

Certaines personnes ayant des besoins spéciaux auront besoin ou requerront des conditions de vie et des cadres de travail particuliers lorsqu'ils seront adultes. Il convient d'envisager un éventail de possibilités susceptibles d'être à la disposition de l'élève lorsqu'il fera le passage d'une étape à la suivante. Quand l'élève est encore à l'école secondaire premier cycle, l'équipe d'apprentissage peut commencer à s'informer sur des services communautaires qui pourraient être mis à la disposition des adultes ayant des besoins spéciaux sur les plans professionnel et résidentiel dans la localité ou la région. Lorsque l'élève est à l'école secondaire deuxième cycle, la famille peut commencer à rencontrer divers pourvoyeurs de services aux adultes afin d'explorer les possibilités de façon plus détaillée.

L'équipe d'apprentissage devrait bien s'informer sur les diverses possibilités en posant des questions. Par exemple, lors de la planification de la transition entre l'école secondaire premier cycle et l'école secondaire deuxième cycle, il faudrait demander quel genre d'expérience de travail en milieu communautaire existe au sein du programme de l'école secondaire. Il faudrait évaluer comment chacune des possibilités correspond aux besoins, aux habiletés, aux intérêts et aux buts de l'élève.

Faire le pont d'une étape à l'autre

Chaque transition peut se révéler une période difficile pour un élève. Les parents sont le seul facteur constant lorsque l'élève passe d'un milieu à un autre. Comme ces derniers sont ceux qui connaissent le mieux leur enfant, les parents sauront dans quel domaine il a besoin de plus de soutien et de

renforcement pour relever de nouveaux défis. Cela pourrait inclure le renforcement de l'autonomie sociale et des habiletés de prise de décisions, la capacité de résoudre un problème sans aide et le développement de sentiments positifs à l'égard de ses propres capacités.

Pour réussir les transitions, il faut commencer par fournir à l'élève et à sa famille de l'information avant que le changement ne se produise. Par exemple, les parents devraient connaître la nouvelle programmation avant que les changements majeurs ne se produisent. Il peut être utile de fournir aux parents et à l'élève un guide en début d'année scolaire ou lors de l'admission à l'école. Ce guide pourrait contenir notamment les politiques relatives aux devoirs, des suggestions pour se bâtir un horaire et l'emploi du temps.

Le passage d'un élève d'un milieu d'apprentissage à un autre soulèvera de nombreuses questions au sein de l'équipe d'apprentissage. En voici quelques exemples :

- Comment les progrès de l'élève seront-ils mesurés?
- L'élève suivra-t-il le programme de cours régulier?
- Combien de temps l'élève demeurera-t-il dans ce milieu d'apprentissage?
- Quels plans devraient être mis en place pour les futurs placements (stages/test de niveau)?
- Y aura-t-il d'autres élèves dans la classe ayant des besoins semblables à ceux de cet élève?
- Comment s'assurer que les enseignants seront au courant des objectifs d'apprentissage individuels de l'élève ainsi que de ses rêves d'avenir?

L'élève en transition doit connaître l'existence d'un système de soutien à son intention s'il éprouve des difficultés sur le plan personnel ou scolaire. Il convient de rassurer l'élève et de lui expliquer qu'il y aura des enseignants ou des employeurs prêts à lui venir en aide dans cette nouvelle étape de sa vie. Il faut encourager les familles à faire participer les frères et sœurs, ainsi que les membres de la famille élargie, les amis ou toute autre personne susceptible de contribuer à la réussite des transitions de l'élève.

Annexes

Consulter l'annexe 8-B pour obtenir un exemple de liste de contrôle pour la planification annuelle de la transition.

Transition vers l'école élémentaire

Pour l'élève bénéficiant de programme d'adaptation préscolaire, le passage à la maternelle sera vraisemblablement la première grande transition. Cet élève peut appréhender l'idée de se retrouver dans un cadre plus vaste et loin de ses parents.

Les parents peuvent aussi appréhender la transition vers l'école élémentaire et se poser diverses questions telles que celles qui suivent.

- Que se passera-t-il lorsque mon enfant arrivera à l'école?
- Comment se déroulera l'heure du dîner?
- Où se trouvera la classe de mon enfant? Pourrais-je m'y rendre pour l'aider à s'installer?
- Qui supervisera le terrain de jeux et quelles seront les activités proposées aux élèves?
- Quelles occasions les élèves auront-ils de collaborer les uns avec les autres?
- Quels sont les programmes d'aide spéciaux disponibles pour mon enfant?

Exemples de stratégies

Exemples de stratégies visant à soutenir la transition vers l'école élémentaire

- Se tenir prêt à répondre aux questions des parents telles que celles suggérées plus haut;
- Déterminer les habiletés dont l'élève aura besoin dans son prochain milieu et communiquer cette liste aux parents et aux autres membres de l'équipe d'apprentissage; prévoir des moyens pour aider l'élève à acquérir ces habiletés.

Annexes

Consulter l'annexe 8-C pour obtenir un exemple d'habiletés requises pour réussir la transition du préscolaire à la maternelle.

- Être attentif aux inquiétudes exprimées par l'élève au sujet des transitions. Discuter de ces transitions à venir et souligner les aspects positifs d'un nouveau milieu. Envisager divers moyens de rassurer l'élève. Par exemple, un parent pourrait envoyer une photo ou un jouet particulier afin de faciliter la transition entre la maison et la nouvelle école. L'enseignant de maternelle pourra prendre des dispositions afin de rencontrer le parent au début de l'année scolaire afin de faciliter l'adaptation de l'enfant à la classe.
- Communiquer avec les enseignants de l'établissement d'accueil afin de leur faire part des forces et des besoins de l'élève. Si l'élève dispose déjà d'un PIP, discuter de son contenu et des adaptations qui seront requises au cours de l'année. Dans la mesure du possible, prévoir une réunion à la fin de l'année scolaire précédente et une réunion de suivi concernant les progrès réalisés au début de l'automne.

Transition vers l'école secondaire premier cycle

La transition vers l'école secondaire premier cycle comporte de nombreux changements, tels que le fait d'avoir plusieurs enseignants, de se trouver dans une plus grande école, d'étudier de nouvelles matières et de répondre à des attentes plus élevées en matière d'autonomie.

Lorsqu'un élève ayant des besoins spéciaux fait son entrée à l'école secondaire premier cycle, il se pose souvent ce genre de questions :

- Que se passera-t-il lorsque j'arriverai à l'école?
- Devrai-je utiliser un casier?
- Combien d'enseignants aurai-je?
- Dans combien de classes différentes devrai-je aller?
- Y aura-t-il une cafétéria dans l'école? Combien ça coûtera pour manger à l'école?
- Quelles seront les activités auxquelles je pourrai participer?

Exemple de stratégies

Exemples de stratégies visant à soutenir la transition vers l'école secondaire premier cycle

- Encourager l'élève à définir ses forces et ses champs d'intérêt en matière d'apprentissage;
- Donner à l'élève des occasions de surveiller son propre progrès et de communiquer ses impressions à l'équipe d'apprentissage;
- Enseigner à l'élève des stratégies de gestion du temps, de prise de notes, de préparation aux examens et la façon de répondre aux questions d'examens;
- Explorer des technologies d'aide appropriées et donner des occasions à l'élève de développer ses habiletés au clavier;
- Discuter des adaptations ayant été utilisées avec succès dans le passé, tout en gardant à l'esprit les exigences dans une classe d'école secondaire premier cycle;
- S'assurer que les mesures précises à mettre en place au début de l'année figurent dans la composante de transition du PIP;
- Profiter de la journée d'orientation si la nouvelle école en offre une. Cette journée pourrait inclure la visite de l'école et la possibilité de rencontrer les enseignants et offrirait l'occasion de recevoir de l'information au sujet des rotations, des clubs et des autres activités parascolaires;
- Tenir une réunion d'équipe avec l'établissement d'accueil afin de communiquer de l'information au sujet de l'élève, notamment sur ses forces, ses champs d'intérêt, ses rêves et ses besoins;
- S'assurer que l'élève ait un endroit sécuritaire pour exprimer ses opinions, ses attentes, ses questions, ses choix et ses préoccupations au sujet de la transition.

Annexes

Consulter l'annexe 8-D pour obtenir un exemple de sondage destiné aux élèves.

Transition vers l'école secondaire deuxième cycle

À l'approche du secondaire deuxième cycle, l'élève doit assumer davantage de responsabilité à l'égard de son apprentissage. Il doit aussi commencer à explorer les possibilités qui s'offrent à lui pour le futur, y compris les choix de carrières, et déterminer les ressources et les services dont il aura besoin pour atteindre ses buts.

L'élève qui entre à l'école secondaire peut se poser ce genre de questions :

- Où se trouvent ma classe titulaire, le gymnase, la bibliothèque, les bureaux de l'administration et les autres endroits importants de l'école?
- Y aura-t-il une cafétéria dans l'école?
- Quels genres de sports et de clubs existeront dans cette nouvelle école?
- Où devrai-je m'adresser si j'éprouve certaines difficultés en classe?
- Les enseignants de l'école secondaire seront-ils au courant de mes besoins d'apprentissage et des adaptations qui étaient à ma disposition dans mon ancienne école?
- Que se passera-t-il avec mon PIP?
- Quels seront les cours dont j'aurai besoin pour obtenir mon diplôme?

Exemple de stratégies

Exemples de stratégies visant à soutenir la transition vers l'école secondaire deuxième cycle

- Créer des occasions pour l'élève de commencer à explorer ses choix de carrières;
- Renseigner les parents et l'élève au sujet des nombreux cheminements possibles au secondaire et sur ceux qui conduisent à divers programmes d'études postsecondaires.
- Permettre à l'élève d'avoir accès à des stratégies d'apprentissage et d'étude.
- S'assurer que l'élève ait accès à des adaptations et à des technologies d'aide appropriées, le cas échéant.
- Offrir à l'élève des occasions de commencer à développer des habiletés d'autonomie sociale.

Annexes

Consulter l'annexe 8-E pour obtenir un exemple d'outil servant à documenter l'information requise pour effectuer une transition.

Transition vers un contexte postsecondaire

La planification de la transition de l'école secondaire à un contexte postsecondaire est essentielle pour l'élève ayant des besoins spéciaux. À ce niveau, le processus du PIP devrait consister en un plan global et bien coordonné s'étendant sur plus d'une année et ne visant pas uniquement à préparer l'élève à obtenir son diplôme. La planification de la transition devrait décrire ce que l'élève fera et les activités qu'il entreprendra à l'école. Elle devrait également

inclure comment on procédera pour préparer l'élève à la vie après l'école. Dans le cadre de ce type de planification, l'équipe d'apprentissage devrait :

- définir et planifier les programmes d'études et les expériences éducatives auxquels l'élève participera, de la neuvième année jusqu'à la fin de l'école secondaire.
- élaborer un plan en vue de la vie adulte qui attend l'élève après ses études, en s'inspirant de ses rêves et de ses champs d'intérêt.
- définir et commencer à coordonner les services, les programmes et les mesures d'aide nécessaire à l'élève avant que ce dernier ne quitte le milieu de l'école secondaire.

La planification de la transition comporte souvent l'étude des possibilités de formation postsecondaire. Au cours de la dernière décennie, l'éventail de possibilités offertes au niveau postsecondaire à tous les élèves s'est énormément élargi. Collèges, universités, organismes communautaires et instituts de formation privés sont désormais plus ouverts et mieux préparés à offrir des possibilités de formation appropriées pour les adultes ayant des besoins spéciaux.

Un certain nombre de collèges et d'universités disposent aujourd'hui de services spécialisés pour venir en aide à l'élève ayant des besoins spéciaux. Les formulaires de demande d'admission de certains établissements comportent une case ou une ligne à remplir pour décrire la présence d'un handicap quelconque. Il est fréquent que les services aux personnes handicapées de l'établissement communiquent avec l'élève afin de lui demander les mesures de soutien dont il pourrait avoir besoin. Si le formulaire de demande d'admission ne comporte pas d'endroit permettant l'auto-identification, l'élève (et, au besoin, les parents) devrait communiquer avec le bureau des services d'aide aux personnes handicapées.

Pour la majorité des élèves ayant des besoins spéciaux, les subventions canadiennes pour les études et l'aide financière offerte par l'Alberta Human Resources and Employment (AHRE) couvriront les services de soutien nécessaires dont les élèves auront besoin pour compléter leurs études. Pour bénéficier de cette aide financière, l'élève devra fournir des renseignements sur son handicap et sur les mesures de soutien qu'il recevait à l'école secondaire. S'il n'est pas en mesure de produire suffisamment de documentation, il devra faire l'objet d'une évaluation afin que les mesures de soutien appropriées puissent être déterminées. Ces évaluations sont coordonnées par le bureau des services aux personnes handicapées de l'établissement et peuvent prendre jusqu'à quatre mois à être complétées.

Le bureau des services aux personnes handicapées utilisera l'information contenue dans la documentation ainsi que celle issue des évaluations afin d'élaborer un plan de services adéquat. Ce plan, également appelé plan d'études ou plan d'accessibilité, décrit les mesures de soutien auxquelles l'élève est admissible. Ce plan est personnalisé et peut, entre autres, inclure (notamment) les services suivants :

- prise de notes;

- média de substitution (braille, impression en gros caractères, cassettes audio);
- adaptations relatives aux examens;
- technologies d'aide;
- interprètes;
- services de sous-titrage;
- tutorat.

Les établissements postsecondaires offrent parfois certains ou la totalité des services suivants à l'élève ayant des besoins spéciaux :

- Orientations pour le nouvel élève handicapé.
- Associations d'élèves handicapés administrées par eux-mêmes (pour de plus amples renseignements, consulter le site Web de l'Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s à l'adresse suivante : <http://www.neads.ca>).
- Défense des droits de l'élève si nécessaire (la majorité des bureaux des services aux personnes handicapées sont d'avis que l'élève devrait être un partenaire à part entière dans ses études et, par conséquent, ils encouragent l'élève à défendre lui-même ses droits).
- Programmes d'études postsecondaires favorisant l'intégration (IPSE) donnent aux adultes atteints de déficience intellectuelle la possibilité de participer à une expérience éducative modifiée au niveau postsecondaire. Dans le cadre des programmes IPSE, l'élève est intégré aux classes régulières d'un collège ou d'une université, à titre d'auditeur, et où il bénéficie de mesures de soutien afin d'exploiter leur potentiel au maximum. Leur éducation va au-delà de la salle de classe et comprend notamment les éléments suivants :
 - des occasions d'établir des relations;
 - des expériences de vie enrichissantes;
 - du développement professionnel et une éducation;
 - des bourses d'études ou des renseignements (d'ordre financier) concernant des sources potentielles de financement.Des programmes d'études postsecondaires favorisant l'intégration sont couramment offerts à la University of Alberta, au Grant MacEwan College, à la University of Calgary, au Lethbridge Community College et au Red Deer College. Il est recommandé de consulter les sites Web de ces établissements pour prendre connaissance des programmes disponibles.
- Programmes de transition à la formation professionnelle préparant les personnes atteintes de légers troubles du développement à se trouver un emploi et à le conserver. Le programme est offert à temps plein pour une durée maximale de 52 semaines. Les programmes intègrent l'enseignement théorique et pratique, notamment :
 - une formation en classe incluant l'enseignement des habiletés améliorant l'employabilité, des habiletés professionnelles transférables (comme la saisie au clavier et l'utilisation d'un ordinateur, l'utilisation d'outils et de matériels, la sécurité, etc.), des habiletés en matière de recherche d'emploi et de conservation de l'emploi, ainsi que le développement d'habiletés préparatoires à la vie autonome;

- une expérience de travail conçue pour donner à l'élève une expérience conforme à ses intérêts et à ses habiletés, de même qu'à ses objectifs de carrière à long terme. L'expérience de travail à privilégier est celle qui se déroulera dans un milieu compétitif, plutôt que dans un atelier protégé ou dans un milieu scolaire.

Des programmes de transition à la formation professionnelle sont présentement offerts dans les établissements suivants : Keyano College, Lakeland College, Mount Royal College, Norquest College, Olds College, Red Deer College et Fairview Campus du Northern Alberta Institute of Technology (NAIT). Encore une fois, il est conseillé de consulter les sites Web de ces établissements pour prendre connaissance des programmes disponibles (en anglais).

Exemple de stratégies

Exemples de stratégies visant à soutenir la transition vers un contexte postsecondaire

- Aider l'élève à explorer les possibilités qui s'offrent à lui en matière d'études postsecondaires et d'autres services communautaires.
- Encourager l'élève à suivre des cours stimulants sur le plan scolaire à l'école secondaire qui lui ouvriront les portes sur la formation postsecondaire.
- S'assurer que l'élève dispose des documents nécessaires pour recevoir les mesures de soutien appropriées dans le milieu postsecondaire.
- Envisager des questions comme celles qui suivent afin d'explorer et d'évaluer les possibilités au niveau postsecondaire.
 - Comment cette organisation ou ce programme répondra-t-il aux besoins de cet élève sur les plans scolaire et professionnel?
 - Quelle est la philosophie de l'institution? Est-elle compatible avec les valeurs et les objectifs de l'élève et de sa famille?
 - Quels sont les succès antérieurs de cette organisation ou de ce programme?
 - Quel est son engagement à l'égard des programmes personnalisés?
 - Quelles sont les mesures de soutien ou d'accessibilité offertes?
 - Quel est son engagement à l'égard des programmes communautaires?
 - Quels sont ses critères d'admission?
 - Y a-t-il une liste d'attente? Si oui, est-elle longue?
 - Quelles sont les qualifications et les compétences des pourvoyeurs de services?
 - Quel est le rôle ou les attentes des parents et des membres de la famille dans la prestation de services?
 - Quelle est la durée des mesures de suivi et de soutien de l'organisation ou du programme?
 - Quels sont les coûts et les frais associés au programme?

Soutenir la planification de la transition

Il existe divers moyens pour les parents, les enseignants et les autres membres de l'équipe d'apprentissage de soutenir la planification de la transition. Les parents peuvent soutenir leur enfant durant le processus de transition :

- en assistant aux réunions et en s'assurant que leur enfant participe activement au processus;
- en examinant le plan de transition et en discutant des questions ou des préoccupations avec les intervenants;
- en posant des questions et en donnant leur opinion durant la réunion en utilisant un ton de voix approprié et en attendant leur tour, de sorte que leur enfant puisse voir comment se comporter lorsqu'il doit défendre son point de vue;
- en enseignant à leur enfant comment exprimer convenablement son désaccord en faisant des suggestions et en réglant ce type de différends de manière efficace;
- en aidant leur enfant à définir ses intérêts, ses défis et ses buts pour l'avenir

Annexes

Consulter l'annexe 8-F pour obtenir un exemple d'outil servant à recueillir et organiser les renseignements fournis par les parents.

- en encourageant l'autonomie de leur enfant à la maison et dans les divers milieux qu'il fréquente;
- en notant les questions, les préoccupations, les attentes, les suggestions et/ou les commentaires quant au processus de transition;
- en réfléchissant aux services, au matériel ou aux ressources dont leur enfant aura besoin pendant toutes ses années de scolarité et par la suite, en tant qu'adulte; et en communiquant ces renseignements aux membres de l'équipe d'apprentissage.

Annexes

Consulter l'annexe 8-G pour obtenir un exemple de conseils aux parents sur la manière d'aborder les transitions avec leur adolescent.

Directeurs d'écoles, enseignants et spécialistes peuvent soutenir le processus de transition :

- en s'assurant que l'élève et les parents disposent de l'information nécessaire pour se préparer aux changements et pour choisir parmi les possibilités offertes au niveau postsecondaire;
- en encourageant et en facilitant la communication et le soutien de la part des pourvoyeurs de services communautaires.

Pour de plus amples renseignements

Consulter le site <www.alis.gov.ab.ca/learning/pset/planning.asp> pour obtenir des renseignements à l'intention des parents et de l'élève souhaitant planifier des études postsecondaires.

Un ou plusieurs pourvoyeurs (ex. : des conseillers, des formateurs en matière de carrière et coordonnateurs de l'apprentissage et des carrières) de services peuvent participer au processus de planification de la transition.

Ces personnes peuvent faciliter la planification de la transition :

- en assistant aux réunions de planification de la transition et en fournissant de l'information à l'équipe d'apprentissage;
- en fournissant de l'information aux écoles concernant les services disponibles et la manière de se les procurer;
- en déterminant les lacunes en matière de services et en aidant à localiser les ressources requises pour répondre aux besoins.



Ces outils sont disponibles en format PDF sur le site <http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp> et sur le CD-ROM accompagnant la version imprimée de cette ressource.

Planifier les transitions

Le but de ces exemples d'outils est d'enrichir le processus d'élaboration du PIP. Ces outils doivent être utilisés de façon sélective et peuvent être adaptés pour mieux répondre aux besoins de chaque élève. Un bon nombre de ces outils seront utilisés à titre officieux dans le cadre du processus d'élaboration du PIP et non comme produits qui s'inscrivent dans le rendement scolaire permanent de l'élève.

- 8-A Exemple de liste de contrôle pour une planification globale de la transition
- 8-B Exemple de liste de contrôle pour une planification annuelle de la transition
- 8-C Exemples d'habiletés pour des transitions réussies du préscolaire à la maternelle
- 8-D Exemple de questionnaire pour l'élève – Planification de la transition vers l'école secondaire premier cycle et deuxième cycle
- 8-E Exemple d'inventaire pour la planification de la transition à l'école secondaire deuxième cycle
- 8-F Exemple de questionnaire pour les parents – Planification de la transition à l'école secondaire premier cycle et deuxième cycle
- 8-G Exemple de conseils aux parents pour encourager les adolescents à réfléchir aux transitions



Annexe 8-A

Exemple de liste de contrôle pour une planification globale de la transition

Début de l'école secondaire premier cycle

- Déterminer les préférences en matière d'apprentissage et les adaptations nécessaires pour réussir ses études.
- Commencer à examiner les choix de carrières et les habiletés requises, remplir l'inventaire des champs d'intérêt et des choix professionnels; cerner les besoins supplémentaires en matière d'études ou de formation.
- Choisir ou passer en revue les cours du secondaire.
- Participer à des activités d'observation au poste de travail.
- Explorer les options concernant les études postsecondaires et les critères d'admission.
- Cerner les intérêts et les options concernant les modes de vie futurs, y compris les mesures de soutien.
- Apprendre à communiquer efficacement ses champs d'intérêt, ses préférences et ses besoins.
- Être en mesure d'expliquer ses besoins spéciaux en matière d'éducation et les adaptations requises.
- Apprendre et mettre en pratique les habiletés requises pour une prise de décision éclairée.
- Faire une recherche sur les technologies d'aide susceptibles de favoriser l'intégration à la collectivité et les possibilités d'emploi.
- Élargir ses expériences et son cercle d'amis en participant à des activités communautaires.
- Effectuer une recherche sur les possibilités de transport local, différentes de celles offertes par la famille, et les utiliser.
- Approfondir les questions reliées à la gestion de l'argent et cerner les habiletés requises.
- Connaître son numéro d'assurance sociale et développer les habiletés à communiquer des renseignements personnels.
- Cerner les habiletés requises pour mener une vie autonome et commencer à les développer.

Début de l'école secondaire deuxième cycle

- Faire une recherche sur les services et les programmes de soutien communautaire.
- Inviter les pourvoyeurs de services aux adultes et les autres intervenants lors de la réunion du PIP concernant la transition.
- Recueillir plus d'information sur les programmes postsecondaires et les services de soutien offerts; faire les démarches nécessaires pour bénéficier d'adaptations lors des examens d'admission, le cas échéant.
- Déterminer l'aide financière requise.
- Prendre des cours de conduite, si nécessaire.
- Apprendre et mettre en pratique des habiletés relatives à la communication interpersonnelle et les habiletés sociales appropriées à divers milieux (ex. : marché du travail, établissement d'enseignement, activités de loisir avec les pairs, etc.).
- Commencer à rédiger son curriculum vitae et le tenir à jour selon les besoins.
- Développer des habiletés pour mener une vie autonome (ex. : établissement d'un budget).
- Cerner ses besoins en matière de services d'aide personnelle et le cas échéant, apprendre à gérer ces services.
- Connaître ses besoins spéciaux, et conserver de la documentation relative ou pertinente à ce sujet.



Annexe 8-A

Exemple de liste de contrôle pour une planification globale de la transition (suite)

Dernière année de l'école secondaire deuxième cycle

- Se renseigner sur les écoles ou les programmes d'études postsecondaires et prendre les mesures relatives aux adaptations qui seront nécessaires.
- Mettre en pratique les habiletés à la communication efficace en travaillant sur les techniques d'entrevue, en demandant de l'aide au besoin et en déterminant les adaptations nécessaires pour s'intégrer au milieu de travail postsecondaire.
- Participer à des activités communautaires.
- Envisager d'avoir recours aux programmes d'emploi assisté.
- Prendre la responsabilité d'arriver à l'heure à son travail à temps partiel, à ses rendez-vous et à ses activités sociales.
- Assumer la responsabilité de ses besoins en matière de soins de santé.
- À l'âge de 18 ans, se faire inscrire sur la liste électorale.



Annexe 8-B

Exemple de liste de contrôle pour une planification annuelle de la transition

Nom : _____

Année scolaire : _____

De septembre à décembre

- Amorcer la discussion avec les parents et l'élève concernant le plan d'intervention personnalisé (PIP) et la planification de la transition.
- Élaborer un PIP pour l'élève. Le plan de transition devrait être intégré au PIP.
- S'assurer que les décisions relatives à la programmation sont fondées sur la connaissance des forces, des besoins et des buts de l'élève et que ces derniers sont conformes à ceux de sa famille.
- S'assurer que l'élève est conscient de ses forces en matière d'apprentissage et qu'il connaisse les types de soutien et d'adaptation à sa disposition pour affronter ses difficultés en matière d'apprentissage.
- Examiner le PIP et les plans de transition lors du premier bulletin.
 - Pour réussir les transitions, il faut les planifier longtemps à l'avance.
 - La planification devrait être orientée vers l'avenir afin de garantir la continuité du programme et de faire en sorte que l'élève sache ce qui l'attend.
 - S'assurer que la planification de la transition occupe une place importante dans le programme scolaire.

De janvier à mars

- Planifier des discussions formelles et informelles fréquentes et régulières avec les parents et l'élève durant toute l'année scolaire afin de s'assurer que les besoins affectifs, sociaux et scolaires de l'élève sont satisfaits.
- Vérifier si les évaluations sont remplies comme prévu par chaque élève.
- Discuter des plans de transition pour chaque élève avec un conseiller pédagogique ou un administrateur scolaire avant la semaine de relâche.
- Communiquer aux parents les possibilités de placement offertes à l'élève.
- Dans la mesure du possible, contacter la direction de l'établissement d'accueil avant la fin de l'année afin de lui communiquer les renseignements pertinents.
- Recueillir le plus de renseignements possible au sujet du nouveau programme et les communiquer aux parents et aux élèves concernés.

De mars à juin

- S'assurer que la documentation est arrivée avant le changement d'institution. En voici les éléments :
 - le formulaire d'inscription;
 - le PIP courant et le PIP précédent;
 - les résultats de l'évaluation récente;
 - les renseignements médicaux;
 - les résultats de l'évaluation en classe;
 - la liste des mesures de soutien en place pour favoriser l'apprentissage des élèves (ex. : consultation, aide-élève, services d'orthophonie, stage dirigé par un mentor, etc.).



Annexe 8-B

Exemple de liste de contrôle pour une planification annuelle de la transition (suite)

- Encourager les parents à se renseigner à l'avance sur le programme en prenant rendez-vous avec les responsables du nouvel établissement.
- Demander à l'élève de rédiger un texte dans lequel il exprime ce qu'il aime, où se situent ses points forts et dans quels domaines il éprouve de la difficulté à communiquer avec le nouvel enseignant.

Adapté avec la permission de Edmonton Catholic School District, à partir du document intitulé : *Transition Plan*, Edmonton (Alberta), 2003.



Annexe 8-C

Exemples d'habiletés pour des transitions réussies du préscolaire à la maternelle

Comportements sociaux et conduite en classe

L'élève :

- Comprend son rôle dans le groupe.
- Respecte les autres et leur propriété.
- Interagit et se défend sans agressivité.
- Joue en coopération, prête ses jouets et le matériel.
- Exprime ses émotions et son affection de manière appropriée.
- Attend son tour et participe convenablement aux jeux.
- Est prêt à essayer quelque chose de nouveau.
- Suit les règles et les activités courantes de la classe.
- Se met en ligne et attend patiemment.
- Imité les gestes de ses pairs.
- S'assoit correctement.
- Joue de manière autonome.

Comportements de communication

L'élève :

- Suit les instructions comportant deux ou trois étapes.
- Prend l'initiative d'interagir avec ses pairs et maintient le contact.
- Modifie son comportement après avoir reçu des avertissements verbaux.
- Demande à ses pairs ou à l'enseignant des renseignements ou de l'aide.
- Mémorise et applique les instructions données auparavant concernant l'exécution d'une tâche.
- Suit les instructions données au groupe.
- Établit un lien entre les idées et les expériences.
- Répond aux questions.
- Communique ses propres besoins et désirs.

Comportements centrés sur l'accomplissement des tâches

L'élève :

- Trouve le matériel requis pour effectuer les tâches.
- Ne dérange pas ses pairs durant les activités.
- Se conforme rapidement aux instructions de l'enseignant.
- Adapte ses habiletés aux diverses tâches et aux situations variées.
- Suit les consignes sur l'exécution des tâches, en petit groupe ou en plus grand groupe.
- Range le matériel et nettoie son espace de travail.
- Surveille son propre comportement; sait quand une tâche est terminée.
- Commence et termine un travail en temps voulu, sans exiger une attention particulière de l'enseignant.
- Fait des choix.
- Reste dans son espace personnel.
- Suit les activités courantes durant la transition.
- Sait se servir de divers matériaux.
- Obtient l'attention de manière appropriée.
- Écoute l'enseignant lors d'activités en grand groupe.

Comportements autonomes

L'élève :

- Reconnaît l'existence d'un problème.
- Sait où trouver ses effets personnels et en prendre soin.
- Évite les dangers et réagit aux avertissements.
- Enlève et remet ses vêtements d'extérieur dans un délai raisonnable.
- Essaie diverses stratégies pour résoudre des problèmes.
- S'alimente de manière autonome.
- N'a pas besoin d'aide pour aller aux toilettes.

Reproduit avec la permission de Saskatoon Catholic Schools, à partir de l'ouvrage intitulé : *Learning Assistance Teacher Handbook—Module 9—Transition Planner*, 2002, <http://www.scs.sk.ca/instructional_services/lat/module9.asp> (consulté en février 2005).



Annexe 8-D

Exemple de questionnaire pour l'élève – Planification de la transition vers l'école secondaire premier cycle et deuxième cycle

Nom : _____

Date : _____

1. Quels sont tes cours préférés? Pourquoi?

2. Quels sont les cours que tu aimes le moins? Pourquoi?

3. Demandes-tu de l'aide lorsque tu en as besoin? Qui t'aide habituellement?

4. Décris tes besoins spéciaux en matière d'apprentissage.

5. Quel genre d'emploi aimerais-tu avoir lorsque tu auras terminé tes études secondaires?



Annexe 8-E

Exemple d'inventaire pour la planification de la transition à l'école secondaire deuxième cycle

Programme scolaire actuel

Examiner le programme scolaire actuel de l'élève à la lumière de sa vision de l'avenir. Le choix de cours, les ressources nécessaires, les adaptations requises en classe, les modifications de contenu sont, entre autres, des questions pertinentes à envisager.

- L'élève est-il en mesure de cerner les domaines d'études qui l'intéressent et qui ont un lien avec ses buts d'avenir?
- L'élève suit-il des cours qui lui donneront la possibilité de progresser vers ses buts?
- L'élève a-t-il besoin de soutien supplémentaire pour réussir en classe?
- L'élève progresse-t-il vers l'autonomie?
- L'élève développe-t-il des habiletés scolaires précises lui permettant d'atteindre ses buts?
- L'élève connaît-il les stratégies d'apprentissage nécessaires pour réussir?
- L'élève est-il en train d'apprendre à utiliser la technologie qui convient à ses besoins spéciaux en matière d'apprentissage?
- L'élève a-t-il besoin que l'on réduise sa charge de cours pour pouvoir réussir?
- L'élève a-t-il besoin de connaître l'existence de l'apprentissage à distance, des cours en ligne et/ou des cours offerts pendant l'été?

Adapté de la publication du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, intitulée : *Resource for the Transition of Students with Exceptionalities from School to Work or Post Secondary Education and Adult Life*, Fredericton (NB), 2001, p. 20-29.



Annexe 8-E

Exemple d'inventaire pour la planification de la transition à l'école secondaire deuxième cycle (suite)

Études postsecondaires

Examiner les habiletés et les domaines ayant un lien avec la demande d'admission dans un établissement d'enseignement postsecondaire, y compris les choix de cours, les demandes de relevés de notes, la rencontre avec un conseiller d'orientation professionnelle, la préparation des renseignements requis par les services d'aide aux élèves dans les établissements d'enseignement postsecondaire et le choix du bon établissement.

- L'élève aura-t-il besoin de documents décrivant les modifications apportées à son programme actuel afin de les transmettre à l'établissement d'enseignement postsecondaire?
- L'élève aura-t-il besoin de documents décrivant les adaptations dont il a bénéficié jusqu'à maintenant et qui devront être poursuivies dans l'établissement d'enseignement postsecondaire?
- L'élève aura-t-il besoin d'aide dans sa démarche auprès des établissements d'enseignement postsecondaire afin de déterminer s'ils s'engagent à lui fournir les adaptations appropriées à son handicap personnel?
- L'élève a-t-il entrepris les bons cours au secondaire pour réaliser ses aspirations sur le plan professionnel ou a-t-il suivi les bons cours préalables?
- L'élève est-il en train d'acquérir les habiletés nécessaires pour lui permettre de s'adresser à la faculté ou aux services aux élèves d'un établissement d'enseignement postsecondaire afin d'articuler la nature de ses besoins spéciaux en matière d'apprentissage et les adaptations ou les services dont il aura besoin?
- L'élève est-il en train d'acquérir les habiletés reliées à la gestion du temps, à l'organisation, à l'étude ou à la prise de notes?
- L'élève est-il au courant des restrictions susceptibles de s'appliquer à sa demande de bourses ou de prêts étudiants (charge de cours minimale)?
- L'élève est-il en train d'explorer ses besoins sur le plan technologique et les services qui lui seront nécessaires durant ses études postsecondaires? Est-il au courant des possibilités relatives aux subventions canadiennes pour les études accordées aux élèves handicapés?
- Est-il nécessaire de produire une évaluation récente (datant de 2-3 ans) ou de la documentation pour avoir accès aux services d'études postsecondaires?
- L'élève a-t-il préparé un curriculum vitae et des références pour son portfolio de carrière personnel?
- L'élève fait-il des recherches en vue d'assister à des réunions d'information concernant les études postsecondaires ou les choix de carrières? Conserve-t-il la documentation dans son portfolio de carrière personnalisé?
- L'élève a-t-il besoin que l'on organise une visite du campus?



Annexe 8-E

Exemple d'inventaire pour la planification de la transition à l'école secondaire deuxième cycle (suite)

Activités parallèles au programme ou parascolaires

Déterminer les activités auxquelles l'élève participe actuellement à l'école ou les activités susceptibles de l'aider à acquérir des habiletés pour l'avenir.

- L'élève fait-il partie d'un club, d'un groupe ou d'une association au sein de l'école?
- L'élève est-il en mesure d'évaluer ce qu'il aime ou ce qui lui déplaît dans les activités scolaires auxquelles il participe?
- Existe-t-il d'autres activités à l'école auxquelles l'élève aimerait participer?
- L'élève a-t-il réussi à se créer un cercle d'amis à l'école ou est-il en train de le faire?
- Manque-t-il quelque chose pour aider l'élève à mieux se renseigner sur les activités qui existent à l'école afin qu'il puisse y participer davantage?

Marché du travail

- L'élève a-t-il commencé à élaborer un portfolio de carrière personnel?
- L'élève a-t-il déterminé des activités susceptibles d'approfondir ses connaissances du marché du travail? Y participe-t-il?
- L'élève participe-t-il à des activités de bénévolat ou occupe-t-il un emploi à temps partiel ou un emploi d'été?
- L'élève a-t-il entrepris de préparer son curriculum vitae et de faire la liste des personnes susceptibles de lui donner des références?
- L'élève participe-t-il à des possibilités d'expérience professionnelle offertes à l'école?
- L'élève ou ses parents font-ils des recherches en vue de déterminer les mesures de soutien qui lui seront nécessaires en milieu de travail?
- L'élève bénéficie-t-il de mentorat ou d'une assistance en vue d'effectuer un travail bénévole dans un domaine qui l'intéresse?



Annexe 8-E

Exemple d'inventaire pour la planification de la transition à l'école secondaire deuxième cycle (suite)

Gestion personnelle

Étudier les habiletés à la gestion personnelle requises pour la vie adulte, telles que la prise de conscience des habiletés sociales, les relations avec les pairs, les conditions de logement, l'utilisation des services bancaires, l'établissement d'un budget, la participation aux élections, etc. Dans la majorité des cas, la famille de l'élève assumera la responsabilité principale à cet égard.

Évaluer les activités qui sont exécutées régulièrement.

- L'élève acquiert-il les connaissances et les habiletés requises pour planifier et préparer un repas nourrissant?
- L'élève acquiert-il les connaissances et les habiletés requises pour gérer lui-même l'entretien de ses vêtements?
- L'élève acquiert-il les connaissances et les habiletés requises pour gérer ses finances personnelles?
- L'élève acquiert-il les connaissances et les habiletés requises pour assurer l'entretien d'une chambre en résidence, d'un appartement ou d'un foyer de manière autonome?
- L'élève prend-il conscience des adaptations liées à son handicap et développe-t-il la capacité de prendre des mesures à ce sujet?
- L'élève acquiert-il les connaissances requises pour faire sa toilette personnelle; développe-t-il des habiletés à cet égard?
- L'élève acquiert-il les connaissances requises concernant les relations sociales; développe-t-il des habiletés à cet égard?
- L'élève ou ses parents ont-ils besoin d'aide pour localiser les ressources communautaires concernant un logement approprié?
- L'élève ou ses parents font-ils des recherches au sujet de l'équipement technique dont l'élève aura besoin pour vivre de façon autonome?



Annexe 8-E

Exemple d'inventaire pour la planification de la transition à l'école secondaire deuxième cycle (suite)

Ressources communautaires

Les clubs, les groupes ou les équipes communautaires peuvent se révéler une source de soutien social pour l'élève dans le futur. En règle générale, c'est la famille de l'élève qui assume la responsabilité principale à cet égard.

- L'élève ou ses parents participent-ils aux activités des divers clubs locaux de services communautaires, de groupes d'entraide ou de groupes sociaux susceptibles d'assister l'élève dans le futur? Se renseignent-ils à ce sujet?
- L'élève ou ses parents font-ils partie de divers groupes d'entraide ou de défense des droits de leur communauté à l'échelle provinciale ou nationale? Se renseignent-ils à ce sujet?
- L'élève ou ses parents ont-ils besoin de plus de conseils et d'assistance pour communiquer avec les ressources communautaires disponibles afin de demander de l'aide?

Aide financière/mesures de soutien

Le plan de transition doit déterminer quelles sont les habiletés requises par l'élève ou ses parents pour trouver des sources de financement. Cela comprend : faire des recherches concernant notamment les bourses d'études, les bourses d'entretien, les prêts, les récompenses, les Subventions canadiennes pour études, les Services de support à la formation et à l'emploi, ainsi que l'aide financière accordée dans le cadre du programme Avenir jeunesse.

- L'élève ou ses parents acquièrent-ils les habiletés requises pour l'élaboration et la gestion d'un budget, et pour prévoir et suivre les dépenses relatives à un emprunt ou à des paiements de transfert?
- L'élève ou ses parents s'efforcent-ils de se familiariser avec les services offerts par le gouvernement municipal, provincial et fédéral, de même qu'avec les programmes jeunesse?
- L'élève ou ses parents s'efforcent-ils de se familiariser avec le processus de demande de bourses d'études ou d'entretien?
- L'élève ou ses parents s'efforcent-ils de se familiariser avec le processus de demande de prêts étudiants, d'assurance-emploi, de prestations d'invalidité ou de toute autre mesure d'aide financière?
- L'élève ou ses parents s'efforcent-ils de se familiariser avec les déductions fiscales possibles relatives aux besoins spéciaux de l'élève?
- L'élève ou ses parents s'efforcent-ils de se familiariser avec les avantages financiers disponibles par l'entremise des divers organismes publics et privés (comme les cartes d'abonnement des transports en commun)?



Annexe 8-E

Exemple d'inventaire pour la planification de la transition à l'école secondaire deuxième cycle (suite)

Liaisons ou services (entre les organismes)

Explorer les ressources en matière de services offerts dans la région ou dans l'établissement d'enseignement postsecondaire.

- L'élève ou ses parents ont-ils fait des recherches ou pris l'initiative de contacter le coordonnateur des services aux personnes handicapées ou le service d'aide aux élèves de l'établissement d'enseignement postsecondaire que l'élève fréquentera?
- L'élève a-t-il besoin des services d'un conseiller en orientation professionnelle? A-t-il besoin d'autres services de ce genre?
- L'élève ou ses parents ont-ils entrepris d'identifier les organismes susceptibles de les aider à faire en sorte que l'élève puisse atteindre ses buts personnels en tant qu'adulte?

Commentaires : _____



Annexe 8-F

Exemple de questionnaire pour les parents – Planification de la transition à l'école secondaire premier cycle et deuxième cycle

Nom : _____

Date : _____

Ce questionnaire peut servir de guide pour favoriser la réflexion dans les domaines qui sont, selon vous, importants pour votre enfant. Vos impressions sont importantes dans le processus de planification de la transition. Faites en sorte de communiquer vos idées lors de la prochaine réunion relative au PIP prévue le _____.

1. Énumérez les emplois que votre enfant a occupés, y compris ses expériences de bénévolat.

2. Comment voyez-vous l'avenir de votre enfant après l'école secondaire?

Habiletés de la vie quotidienne

1. Indiquez dans quel domaine, parmi les suivants, votre enfant se sent à l'aise.

- manipuler de l'argent
- établir un budget
- gérer son temps
- se servir d'un calendrier
- prévoir des rendez-vous
- planifier les repas
- préparer de la nourriture
- prendre des médicaments
- se servir du téléphone

2. Quel mode de vie conviendrait, selon vous, à votre enfant?

- Autonome
- Avec sa famille
- Soutenu



Annexe 8-F

Exemple de questionnaire pour les parents – Planification de la transition à l'école secondaire premier cycle et deuxième cycle (suite)

Loisirs/divertissements

1. Quelles sont les activités de loisir auxquelles participe votre enfant?

Passe-temps

Sports d'équipe

Sports individuels

Art dramatique

Clubs

Participation à la collectivité

1. Cochez les services aux consommateurs suivants que votre enfant est en mesure d'utiliser de façon autonome :

Épicerie

Banque

Bibliothèque

Restaurant

Bureau de poste

Magasins

Salon de beauté/de coiffure

2. Indiquez si votre enfant possède :

un numéro d'assurance sociale

un permis de conduire

autre : _____

3. Quel est le moyen de transport que votre enfant utilise?

Voiture privée

Voiture familiale

Transports en commun

Bicyclette



Annexe 8-G

Exemple de conseils aux parents pour encourager les adolescents à réfléchir aux transitions

Tous les adolescents doivent réfléchir à ce qu'ils aimeraient faire dans le futur, y compris les adolescents ayant des besoins spéciaux. Voici quelques idées pour aider les parents à inciter leur enfant à réfléchir à ses projets d'avenir et à les planifier.

- Commencez par réfléchir vous-même à l'avenir de votre enfant de manière globale, pas seulement en ce qui a trait à la recherche d'un emploi.
- Aidez votre enfant à réfléchir à sa vie d'adulte, c'est-à-dire à ses intérêts, à ce qui compte pour lui, aux personnes avec lesquelles il aimerait poursuivre une relation d'amitié ou autre, ou encore comment il aimerait passer son temps.
- Pensez à la planification de l'avenir comme s'il s'agissait d'un processus. Concentrez-vous sur la réalisation de petites étapes en direction d'un but. Rappelez-vous qu'une fois la décision prise, cela ne signifie pas qu'elle ne peut pas être modifiée si les choses ne se déroulent pas comme prévu ou encore si votre enfant change d'avis.
- Prenez conscience des « messages » d'avenir que votre enfant reçoit de toutes parts. Réfléchissez aux messages positifs que vous souhaitez qu'il comprenne.
- Surveillez votre enfant pour comprendre ce qu'il aime faire et encouragez-le à perfectionner ses talents naturels. Insistez sur ces points forts lorsque vous commencez à aborder les possibilités d'emploi.
- Faites un effort pour aller au-delà de ce que vous pensez être réaliste pour l'avenir de votre enfant de façon à ne négliger aucune possibilité. Vous pourriez être surpris.
- Pensez aux obstacles en termes de défis qui peuvent vous stimuler à essayer quelque chose de nouveau.
- Soyez attentif aux habiletés que démontre votre enfant, par exemple, la connaissance de soi, ses habiletés à la vie quotidienne, ses habiletés liées à la tâche. Aidez-le à perfectionner ces habiletés encore davantage. Elles peuvent se révéler d'une grande utilité dans sa vie future.
- Donnez à votre enfant la possibilité de faire des erreurs. Nous tirons tous les leçons de nos erreurs, et nous devenons meilleurs grâce à elles. En apprenant à considérer les erreurs sous un angle positif, votre enfant se dotera d'une habileté très importante qui lui sera utile dans le futur pour mener une vie autonome.
- Soyez un bon modèle d'identification et parlez à votre enfant des activités que vous menez et que vous trouvez intéressantes et divertissantes.
- Encouragez votre enfant à faire du bénévolat et à acquérir une expérience professionnelle.
- Écoutez ce que vous révèle votre enfant lorsqu'il vous parle de ses rêves d'avenir.
- Les adolescents ayant des besoins spéciaux sont comme tous les autres adolescents : ils ont besoin de votre aide et de vos conseils pour envisager les possibilités qui s'offrent à eux dans le futur et pour acquérir le plus d'autonomie possible.

Pour obtenir de plus amples renseignements, consulter *Lasting Gifts: Parents, Teens and the Career Journey*, Alberta Human Resources and Employment, 1995.

BIBLIOGRAPHIE

- Alberta Human Resources and Employment. *Lasting Gifts: Parents, Teens and the Career Journey*, Edmonton (AB), 1995.
- Alberta Learning. *Make School Work for You: A Resource for Junior and Senior High Students Who Want to be More Successful Learners*, Edmonton (AB), 2001.
- Alberta Learning. *The Learning Team: A Handbook for Parents of Children with Special Needs*, Edmonton (AB), 2003.
- Alberta Learning. *Normes en matière d'adaptation scolaire*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2003.
- Alberta Learning. *Unlocking Potential: Key Components of Programming for Students with Learning Disabilities*, Edmonton (AB), 2003.
- Alberta Education. *Le Plan d'intervention personnalisé*. Livre 3 de la série *Programming for Students with Special Needs*, Edmonton (AB), 1998.
- Anderson, Winifred, Stephen Chitwood et Deidre Hayden. *Negotiating the Special Education Maze: A Guide for Parents and Teachers*, 3^e éd., Bethesda (MN), Woodbine House Inc., 1997.
- Bain, K. « Education Matters », *Autism Now*, vol. 16, n^o 2 (2003), p. 4-6.
- Bruder, M. B. et L. Chandler. « Transition », dans S. Odom et M. E. McLean (éd.), *Early Intervention/Early Childhood Special Education: Recommended Practice*, Austin (TX), Pro-Ed, 1996, p. 287-307.
- Eaton, Howard et Leslie Coull. *Transitions to Postsecondary Learning*, Vancouver (C.-B.), Eaton Coull Learning Group, Ltd., 1998.
- Freeze, D. Richard. *Promoting Successful Transitions for Students with Special Needs*, Winnipeg (MB), University of Manitoba, Conseil canadien de l'enfance exceptionnelle, 1998.
- MacIver, D. J. « Meeting the Needs of Young Adolescents: Advisory Groups, Interdisciplinary Teaching Teams, and School Transition Programs », *Phi Delta Kappan*, vol. 71, n^o 6 (1990), p. 458-464
- New-Brunswick Department of Education. *Resource for the Transition of Students with Exceptionalities from School to Work or Post Secondary Education and Adult Life*, Fredericton (NB), 2001.

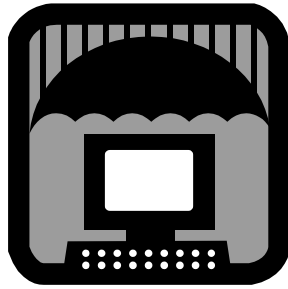
O'Leary, E. *Transition Services: Changing the What, How and Who in IEPs*, Logan (UT), Mountain Plains Regional Resource Centre, Utah State University, 2003.

Saskatoon Catholic Schools. *Learning Assistance Teacher Handbook – Module 9*, Saskatoon (SK), 2003.

Wes, L. et collab. *Integrating Transition Planning into the IEP Process*, Reston (VA), The Council for Exceptional Children, 1992.

West, Lynda L. et collab. *Integrating Transition Planning into the IEP Process*, Reston (VA), The Council for Exceptional Children, 1992.

Wolery, M. « Transition in Early Childhood Special Education: Issues and Procedures », *Focus on Exceptional Children*, vol. 22 (1989), p. 1-16



Un pas vers l'avenir

Chapitre 9

Intégrer une technologie
d'aide pour l'apprentissage
dans le processus
d'élaboration du PIP

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.

Plan d'intervention personnalisé : Maternelle – 12^e année.

Version anglaise : Individualized program planning : ECS to grade 12.

Série : Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

ISBN 978-0-7785-6158-3

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Jeunes en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. 3. Adolescents en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. I. Titre. II. Série.

LC3984.2.A3.A333 2007

371.9

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Plusieurs sites Web sont énumérés dans le présent document. Alberta Education n'est aucunement responsable du maintien de ces sites externes et le fait de les nommer ne constitue ni n'implique une approbation de leur contenu. L'utilisateur a la responsabilité d'évaluer ces sites.

Pour de plus amples renseignements, communiquer avec :

Alberta Education

Direction de l'éducation française

Édifice 44 Capital Boulevard, 9^e étage

10044, 108^e Rue N.-O.

Edmonton, Alberta T5J 5E6

Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou

composer sans frais en Alberta le numéro 310-0000

Télécopieur : 780-422-1947

Ce chapitre a été élaboré de concert avec le I Can Assistive Technology Centre (Kathy Howery).

Cette publication est destinée au/aux :

Enseignants	✓
Administrateurs	✓
Professionnels de la santé	✓
Conseillers	✓
Élèves	
Parents	
Grand public	



Une version PDF de cette ressource est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse

<www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp>



Il est possible d'acheter des versions imprimées de cette ressource en s'adressant au Learning Resources Centre. Commander en ligne à l'adresse <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou téléphoner au 780-427-5775.

Copyright ©2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108^e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tous les efforts ont été déployés pour exprimer les remerciements appropriés aux sources originales. S'il existe des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en aviser Alberta Education afin que les mesures correctives appropriées puissent être prises.

Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

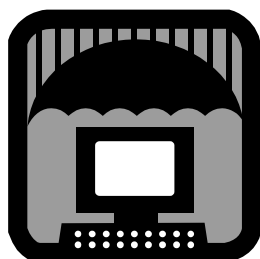
TABLE DES MATIÈRES

Continuum de la technologie d'aide pour l'apprentissage	2
Avantages de la technologie d'aide pour l'apprentissage	3
Choisir les solutions appropriées de technologie d'aide	4
Prise de décisions en équipe	5
Définition des solutions de technologie d'aide pour l'apprentissage	6
Évaluation des solutions de TAA	11
Boîte à outils de la technologie d'aide pour l'apprentissage	13
Créer un plan de mise en œuvre de la technologie d'aide pour l'apprentissage	15
Formation	15
Soutien technique	16
Suivi	16
Faire de la technologie d'aide pour l'apprentissage une partie intégrante du processus d'élaboration du PIP	16
1. Déterminer les forces et les besoins	17
2. Établir l'orientation	17
3. Élaborer un plan	17
4. Faire la mise en œuvre du plan	17
5. Évaluer et réviser le plan	18
6. Prévoir les transitions	18
Solutions de technologie d'aide pour l'apprentissage comme information essentielle du PIP	19
Buts et objectifs du PIP	19
Adaptations nécessaires en classe	19
Services coordonnés requis	20
Plans de transition	20
Exemple d'un PIP	20
Un pas vers l'avenir : conception universelle de l'apprentissage.....	25

Pour de plus amples renseignements	25
Autres fournisseurs de TAA	26
Sites Internet relatifs à la technologie d'aide pour l'apprentissage	27
Annexes	29
9-A Questions pour les parents sur la technologie d'aide pour l'apprentissage	31
9-B Processus de planification de la technologie d'aide pour l'apprentissage : élève, environnement et tâches	34
9-C Liste de contrôle de la technologie d'aide pour l'apprentissage	37
9-D Inventaire d'écriture cursive et en lettres moulées	38
9-E Inventaire d'écriture	40
9-F Enquête sur la technologie d'aide pour l'apprentissage : rapport de l'élève	41
9-G Compte rendu de la mise à l'essai de la technologie d'aide pour l'apprentissage	42
9-H Rapport de l'élève portant sur la mise à l'essai de la technologie d'aide pour l'apprentissage	46
9-I Gérer mon utilisation de la technologie d'aide pour l'apprentissage : rapport de l'élève	47
9-J Commentaires des parents sur la technologie d'aide pour l'apprentissage	48
9-K Dossier portant sur l'entretien de la technologie d'aide pour l'apprentissage	50
9-L Liste de contrôle de la planification de la transition dans le cadre de la technologie d'aide pour l'apprentissage	51
Bibliographie	53

Chapitre 9

Intégrer une technologie d'aide pour l'apprentissage dans le processus d'élaboration du PIP



« La réussite de la technologie concerne davantage les personnes que les machines. Toutes les bonnes parties et pièces mises ensemble ne fonctionneront pas miraculeusement d'elles-mêmes. Ce sont les gens qui rendent la technologie puissante en l'utilisant de façon créative pour réaliser leurs rêves ».

– Alliance for Technology Access 1996, p. 8

La Technologie d'aide pour l'apprentissage (TAA) se définit comme les dispositifs, médias et services utilisés par l'élève ayant une déficience physique, sensorielle, cognitive, verbale, d'apprentissage ou comportementale pour participer activement à l'apprentissage et pour atteindre ses buts individuels d'apprentissage. La TAA consiste en un sous-ensemble d'un vaste éventail de technologies qui améliorent l'apprentissage de l'élève. La TAA aide l'élève à remplir des fonctions qui seraient sans cela difficiles ou impossibles à assumer de façon autonome. La TAA est directement liée à la production de résultats d'apprentissage dans les programmes scolaires de l'Alberta.

Comme les autres technologies, la TAA comprend de simples outils mais aussi des systèmes complexes. Ça pourrait être aussi simple que de fournir une bague de préhension pour crayon pour écrire ou aussi complexe qu'un ordinateur équipé d'un logiciel de lecture à l'écran pour lire et apprendre.

Toute technologie peut sans doute être décrite comme une technologie d'aide – elle nous aide à mieux faire quelque chose et à le faire plus facilement ou plus rapidement.

Toutefois, la technologie d'aide pour l'apprentissage est différente de la technologie pédagogique ou éducative. La technologie d'aide peut être distinguée des autres types de technologie utilisés par les élèves en classe. La technologie pédagogique est généralement utilisée par tous les élèves. La TAA est une technologie plus spécialisée et souvent plus complexe qui permet l'accès à l'apprentissage pour l'élève qui a des difficultés en raison de ses déficiences. Cependant, on observe un certain chevauchement. La TAA peut avoir des avantages en tant qu'outil éducatif pour tous les élèves. Par exemple, un logiciel de synthèse de la parole à partir du texte peut profiter à tous les élèves qui apprennent à écrire et à taper. De la même façon, un élève ayant des besoins scolaires spéciaux peut bénéficier de la technologie pédagogique telle que les programmes logiciels d'enseignement de la lecture, mais il peut également nécessiter une technologie d'aide pour l'apprentissage, telle qu'une souris ou un clavier de rechange, pour accéder à ces programmes. Sans cette technologie d'aide, il serait incapable de participer de façon autonome à cette activité pédagogique.

« Pour les personnes sans déficiences, la technologie rend les choses plus faciles. Pour les personnes ayant des déficiences, la technologie rend les choses possibles... »

– National Council on Disability

Parmi les domaines dans lesquels la technologie d'aide pour l'apprentissage peut avoir un impact positif dans la réussite d'un élève dans l'apprentissage, on peut citer entre autres :

- écriture cursive ou en lettres moulées
- la lecture
- l'écriture
- l'étude
- les mathématiques
- l'accès à l'ordinateur
- la vue
- l'audition
- la communication

Continuum de la technologie d'aide pour l'apprentissage

L'expression « technologie d'aide pour l'apprentissage » comprend ou inclut un continuum d'outils classés de la technologie la plus faible à la plus haute. Les outils de faible technologie et de nombreux outils de technologie moyenne sont souvent disponibles chez les fournisseurs de bureautique et dans les magasins d'électronique, et ils sont courants dans la plupart des salles de classe. Les autres outils de technologie moyenne sont uniquement disponibles chez des revendeurs spécialisés. Les outils de haute technologie sont souvent des solutions assistées par ordinateur qui se concentrent sur les besoins spécialisés d'un élève en particulier, alors qu'il existe des cas où un outil de haute technologie fourni à un élève peut bénéficier aux autres élèves de la classe. Par exemple, un système de diffusion du champ acoustique (FM), qui utilise un haut-parleur multivoix de classe pour amplifier les voix de l'enseignant et des élèves, permet à tous les élèves de la classe – et non pas seulement à l'élève malentendant ou ayant une déficience auditive – d'entendre distinctement les voix.

Le continuum type ci-dessous présente quelques exemples de TAA.

Continuum type de technologie d'aide pour l'apprentissage

Faible technologie

- Papier à lignes en relief
- Surfaces d'écriture alternatives (ex. : tableaux blancs)
- Outils d'écriture alternatifs (ex. : lettres magnétiques, tampons alphabets, mots magnétiques)
- Documents aide-mémoire, documents favorisant la concentration et l'organisation (ex. : feuilles autoadhésives, surligneurs, organisateurs graphiques)



Technologie moyenne

- Magnétophones
- Calculatrices
- Calculatrices parlantes
- Correcteurs orthographiques parlants
- Livres parlés
- Systèmes de traitement de texte spécialisés
- Dispositifs de lecture vocale simples (ex. : cadres parlants)



Haute technologie

- Logiciels spécialisés tels que :
 - systèmes de traitement de texte parlants
 - logiciel de prédiction de mots
 - logiciel de lecture à l'écran
 - logiciel de lecture de texte numérisé
- Matériel de transmission spécialisé
- Accès spécialisé à l'ordinateur tel que :
 - écrans tactiles
 - claviers de rechange
 - souris commutatrices adaptées
 - afficheur braille dynamique

Beaucoup d'élèves ayant des besoins scolaires spéciaux requièrent des solutions à la fois de faible technologie et de haute technologie pour réussir leur apprentissage. La règle générale consiste à commencer avec des solutions de plus faible technologie, pour progresser vers des technologies plus complexes; ainsi, on s'assure d'abord que les options de faible technologie ne réduisent pas de façon appropriée les barrières à l'apprentissage. Par exemple, la meilleure solution pour un élève dont l'écriture est difficile à reconnaître pourrait être un système de traitement de texte portatif avec mémoire, plutôt qu'un ordinateur portatif plus coûteux.

Avantages de la technologie d'aide pour l'apprentissage

Afin de comprendre comment la technologie d'aide pour l'apprentissage peut produire des résultats positifs pour l'élève ayant à surmonter des défis d'apprentissage sensoriel, physique, cognitif ou autres, il faut examiner les histoires suivantes d'élèves utilisant la TAA en classe. Dans chaque cas, le fait de disposer d'outils et d'aides de la TAA donne à l'élève l'occasion de participer, d'apprendre et de réussir.

Histoire d'Adam

Adam est un élève de l'école maternelle souffrant de paralysie cérébrale qui communique grâce à un dispositif de communication à sortie vocale. Il apprend à écrire en connectant son dispositif de commande vocale à l'ordinateur de la classe. Adam utilise également de nombreux outils de faible technologie, tels que des tableaux alphabétiques pour participer aux activités d'écriture, des tourne-pages pour l'aider à tourner les pages de livres et un pointeur lumineux attaché à une casquette de baseball pour qu'il puisse désigner des objets présents dans la classe.

Histoire de Daniel

Daniel est un élève de 6^e année qui a des difficultés au niveau de la lecture, bien qu'il puisse très bien comprendre des concepts de son niveau si on lui lit les documents. Daniel utilise un logiciel de lecture de texte numérisé pour accéder aux documents imprimés en classe. Cela lui permet d'être autonome dans les activités de lecture, car il peut explorer les documents lui-même. Il peut lire des livres électroniques et d'autres documents électroniques de façon autonome et peut faire des recherches dans Internet.

Daniel a également des difficultés à écrire les mots en caractères d'imprimerie et à les orthographier. Il utilise un système de traitement de texte spécialisé pour s'assurer que son écriture est lisible. Pour une écriture plus complexe, le système de traitement de texte parlant l'aide à entendre ce qu'il écrit, de façon à ce qu'il puisse corriger ses propres erreurs. Il utilise également le logiciel de prédiction de mots s'il a du mal à orthographier un mot. Cette technologie aide Daniel à démontrer ce qu'il sait et à être un meilleur apprenant, plus indépendant et plus confiant.

Histoire de Stéphanie

Stéphanie est une élève de 10^e année atteinte d'une paralysie partielle causée par un accident de la route. Stéphanie ne peut pas tenir un crayon, mais elle peut taper avec deux doigts à condition de disposer d'un protège-clavier lui servant de guide-main. Stéphanie a appris à être très rapide avec cette méthode de frappe à deux doigts. Elle écrit au moyen d'un système de traitement de texte spécialisé. Elle prend des notes et tape ses travaux sur son système de traitement de texte portatif spécialisé. Elle transfère ensuite ces données vers un ordinateur pour l'édition et l'impression. Stéphanie utilise également un logiciel de traitement mathématique pour poser des équations mathématiques et faire des calculs. Elle a personnalisé ses protège-claviers pour tous ses dispositifs afin d'avoir plus de facilité à atteindre les touches. Stéphanie écrit très bien et espère se spécialiser en langue et littérature à l'université.

Choisir les solutions appropriées de technologie d'aide

Le fait de savoir si oui ou non un élève peut bénéficier de la TAA, et quelle TAA est la plus appropriée pour répondre à ses besoins, est un processus continu qui suppose de travailler en équipe afin d'explorer les possibilités, de recueillir des renseignements et d'offrir à l'élève des occasions de tester d'éventuelles solutions de TAA dans divers milieux d'apprentissage.

Prise de décisions en équipe

Des preuves indiquent que les projets de TAA sont plus susceptibles d'être bien mis en œuvre lorsque toute l'équipe d'apprentissage de l'élève participe à la prise de décision initiale. Les enseignants, les parents et l'élève lui-même doivent tous participer à la définition et à la sélection des solutions de TAA. Comme avec n'importe quel type d'adaptation, l'objectif ultime de la technologie d'aide pour l'apprentissage consiste à aider l'élève à devenir plus autonome; il est donc essentiel qu'il participe autant que possible à la sélection, à la mise en œuvre et à la supervision des solutions de TAA. L'élève peut hésiter à utiliser certains outils de peur que cela le distingue des autres en classe; le fait de faire participer l'élève à la prise de décision favorise la probabilité qu'il utilisera la technologie de manière efficace et cohérente. Les parents doivent aussi participer autant que possible à la prise de décisions relative à la TAA en réfléchissant à l'utilisation que leur enfant fait de la technologie d'aide pour l'apprentissage, en la préconisant et en la soutenant activement. En raison de connaissances spécialisées et du coût potentiel en jeu, il pourrait être plus efficace de faire participer l'élève et les parents une fois que des possibilités viables ont été définies.

Annexes

Consulter l'annexe 9-A pour obtenir des exemples de questions pour les parents sur la technologie d'aide pour l'apprentissage.

Les spécialistes, tels que les ergothérapeutes, les enseignants spécialisés pour les élèves malvoyants ou les orthophonistes, peuvent être consultés pour aider l'équipe d'apprentissage à prendre des décisions concernant la TAA, en particulier pour l'enfant ayant des besoins plus complexes. Par exemple, les ergothérapeutes peuvent fournir une aide dans l'exploration des outils de TAA pour l'écriture, y compris des adaptations d'ordinateur et des aides de faible technicité, telles que des bagues de préhension pour crayon, des plans inclinés et du papier spécialisé. Les orthophonistes peuvent aider l'équipe à définir les systèmes de faible technologie et de haute technologie pour l'élève souffrant de troubles de communication. Les audiologistes et les conseillers pour les élèves malvoyants peuvent offrir une expertise pour l'élève qui a besoin de surmonter des barrières sensorielles à l'apprentissage. Les physiothérapeutes peuvent aider à résoudre les problèmes de mobilité et peuvent offrir leur expertise sur des solutions d'accès aux ordinateurs pour l'élève présentant un ou des handicap(s) physique(s).

De plus, le personnel spécialisé en technologie de l'école ou de l'autorité scolaire doit être intégré au processus de prise de décisions. Ces personnes peuvent conseiller et soutenir l'équipe d'apprentissage. Certaines autorités scolaires disposent aussi de spécialistes de TAA pouvant renseigner l'équipe. Les écoles et les autorités scolaires peuvent renforcer le domaine de la TAA de différentes manières, comme par exemple en fournissant des accès aux conférences, aux ateliers de travail, aux ressources et à l'information en ligne, ainsi qu'en facilitant le partage de l'expertise avec les autres écoles et autorités scolaires.

Consulter les pages 25 à 27 pour obtenir une liste d'exemples de sites Web et de ressources en matière de TAA pouvant être utiles aux équipes d'apprentissage en quête d'information.

Définition des solutions de technologie d'aide pour l'apprentissage

Alors que l'équipe d'apprentissage commence à explorer des solutions de TAA possibles, une série de questions d'enquête standard, telles que le cadre du processus SETT élaboré par Joy Zabala, peut servir d'outil pour rassembler et organiser les données. Le cadre du processus SETT tient compte de l'élève (soi), de l'environnement, des tâches et des outils (technologies) nécessaires à l'élève pour compléter ses tâches. En utilisant les questions du cadre, l'équipe d'apprentissage peut générer une liste d'outils et de stratégies de TAA de base afin d'aider l'élève à être capable de réaliser les tâches définies dans le milieu scolaire.

Cadre du processus SETT¹

L'ÉLÈVE (SOI)

- Que doit faire l'élève (ce qu'il est incapable de faire maintenant et que la technologie d'aide pour l'apprentissage peut être en mesure de soutenir)?
- Quels sont les besoins scolaires spéciaux de l'élève?
- Quelles sont les capacités actuelles de l'élève?

L'ENVIRONNEMENT

- Quels documents et équipements sont actuellement disponibles dans le milieu d'apprentissage?
- Quelle est l'organisation matérielle?
- Quelle est l'organisation pédagogique? Est-elle susceptible d'être modifiée?
- Quels sont les soutiens mis à la disposition de l'élève?
- Quelles sont les ressources disponibles pour les personnes aidant l'élève?

Les TÂCHES

- Quelles sont les activités offertes dans le milieu?
- Quelles sont les activités qui soutiennent l'apprentissage de l'élève?
- Quels sont les éléments essentiels de ces activités?
- Comment ces activités peuvent-elles être modifiées pour répondre aux besoins d'apprentissage particuliers de l'élève?
- Comment la technologie peut-elle aider la participation active de l'élève à ces activités?

Les OUTILS (technologie)

- Quelles options de faible, moyenne ou haute technologie doivent être considérées lors de l'élaboration d'un système pour un élève présentant ces besoins et capacités afin d'accomplir ces tâches dans ces milieux?
- Quelles stratégies peuvent accroître le rendement de l'élève?
- Comment ces outils pourraient-ils être testés avec l'élève dans les milieux dans lesquels ils seront utilisés?

Exemple

Une élève de 6^e année nommée Martine, souffrant d'une incapacité motrice mineure, doit accomplir des tâches d'écriture. Voici comment le cadre du processus SETT pourrait être utilisé pour explorer les solutions de TAA qui correspondraient le mieux à ses besoins.

1. Adapté de Joy Zabala, « Introduction to the SETT Framework », *Resources for Assistive Technology in Education*, 1995, <<http://web.uky.edu/~jszaba0/SETTintro.html>> (accès en août 2004). © Joy Smiley Zabala. Utilisation autorisée. Pour de plus amples renseignements, envoyer un courrier électronique à joy@joyzabala.com.

Intégrer une technologie d'aide pour l'apprentissage dans le processus d'élaboration du PIP

En suivant les étapes du processus SETT, l'équipe d'apprentissage doit d'abord observer les forces et les besoins de Martine, comme l'indique la liste suivante.

Élève (Soi)
<ul style="list-style-type: none"> • a des problèmes importants de motricité fine • est une élève douée pour les études • est très motivée à réussir • a du mal à compléter ses travaux d'écriture; ceci constitue le principal besoin • a beaucoup de bonnes idées, mais a de la difficulté à les mettre sur papier assez rapidement pour que d'autres puissent les lire • considère que l'autonomie est une chose importante

Plan d'intervention personnalisée

À partir de cette liste, l'équipe de Martine détermine comme principale barrière à sa réussite scolaire le fait qu'elle a du mal à terminer ses travaux d'écriture.

Ensuite, l'équipe considère les environnements d'apprentissage actuels de Martine et les types de tâches qu'elle doit réaliser dans chacun d'eux. Le tableau suivant indique la façon dont ces renseignements peuvent être organisés.

Environnements	Tâches
<ul style="list-style-type: none"> • elle se déplace de classe en classe • ordinateur disponible dans les classes principales de Martine (l'ordinateur de l'enseignant) • elle doit être capable de terminer ses devoirs écrits à la maison • l'aide-élève est disponible pour servir de scribe • l'autorité scolaire a accès à la consultation avec un ergothérapeute • le centre régional de santé a une bibliothèque de prêt d'outils de TAA 	<ul style="list-style-type: none"> • les travaux écrits en français et en études sociales • la prise de notes dans tous les cours de base • le travail à la maison dans toutes les matières

Pour la partie suivante du cadre du processus SETT, l'équipe se concentre sur le besoin défini de Martine – les travaux écrits – et dresse une liste d'outils potentiels. L'équipe détermine ensuite le type de fonction dont l'élève a besoin à partir de ces outils et analyse la façon dont chaque outil répond au besoin. Le tableau, à la page suivante, résume cette étape.

Élève : Martine

Domaine de besoin établi : travaux écrits

Outils potentiels (technologies)	Fonction				
	Permet à l'élève de se déplacer aisément d'un environnement à un autre.	Augmente l'indépendance de l'élève.	Augmente la vitesse de l'élève.	Permet à l'élève de démontrer sa capacité.	Disponibilité
Bagues de préhension pour crayon	✓	✓	x	x	T
Plan incliné	?	✓	x	x	S
Papier à lignes en relief	✓	✓	x	x	S
Scribe	✓	x	✓	✓	S
Ordinateur de l'enseignant avec touches rémanentes*	x	✓?	✓	✓	T
Ordinateur portable	✓	✓	✓	✓	B
Logiciel de prédiction de mots	?	✓	✓	✓	B
Système de traitement de texte spécialisé	✓	✓	✓	✓	?

T – disponible à TOUS les élèves

S – disponible par le biais de l'élaboration d'un programme SPÉCIAL

B – outils qui doivent être achetés ou empruntés si les données d'évaluation établissent le BESOIN de l'élève

* - *Sticky keys*

L'équipe dresse alors une liste d'outils qui répondraient le mieux aux besoins de l'élève. Par exemple, à partir des données ci-dessus, l'équipe a déterminé qu'un ordinateur portable, un logiciel de prédiction de mots et/ou un système de traitement de texte spécialisé représentaient les meilleures solutions de TAA possibles pour cette élève. L'étape suivante consiste à examiner les services requis pour appuyer chaque type de TAA possible. Le tableau ci-dessous présente cette relation outils/services :

Outils (technologies)	Services obligatoires pour une utilisation efficace		
	Élève	Personnel	Famille
Ordinateur portable	<ul style="list-style-type: none"> • connexion au réseau de l'école • surveiller la durée de vie de la pile 		
Logiciel de prédiction de mots	<ul style="list-style-type: none"> • formation 	<ul style="list-style-type: none"> • formation sur le fonctionnement du logiciel 	<ul style="list-style-type: none"> • accès à la maison
Système de traitement de texte spécialisé	<ul style="list-style-type: none"> • formation • connexion à l'ordinateur/l'imprimante 	<ul style="list-style-type: none"> • sensibilisation • soutien technique 	<ul style="list-style-type: none"> • sensibilisation • soutien technique

Pour de plus amples renseignements

Pour de plus amples renseignements sur le cadre du processus SETT, consulter le site <<http://www.joyzabala.com>>.

Annexes

Voir les annexes 9-B à 9-F pour obtenir des formulaires types à utiliser afin de définir les sortes de solutions de TAA dont un élève pourrait bénéficier.

Lors de la discussion sur les choix d'outils, l'équipe peut nécessiter de plus amples renseignements sur les outils de TAA disponibles. Il est conseillé de commencer par explorer ce l'on a déjà. Dans de nombreux cas, des outils disponibles en classe peuvent être utilisés différemment et devenir par conséquent une technologie d'aide pour l'apprentissage à l'intention de l'élève. Par exemple, tous les ordinateurs ont des options d'accessibilité disponibles dans les panneaux de commande. Des modifications peuvent être effectuées dans les panneaux de commande du clavier et de la souris.

Pour de plus amples renseignements

Pour de plus amples renseignements sur les fonctions d'accessibilité intégrées, consulter :

- <http://www.microsoft.com/enable/> – pour les systèmes Windows.
- <http://www.apple.com/accessibility/> – pour les systèmes Macintosh.

Poursuivre la recherche d'idées. Prendre en considération la gamme des outils et rechercher des renseignements sur de nouveaux outils dès leur création. Une liste d'outils de TAA potentiels, comme celle ci-dessous², peut aider les équipes à avoir de nouvelles idées. Les outils sont énumérés par ordre de complexité croissante.

Lecture

- Modifications de la taille/de l'espace/de la couleur des caractères/de la couleur d'arrière-plan du texte
- Livre adapté au changement de page (ex. : avec des tourne-pages, des reliures à trois anneaux et des chemises)
- Utilisation d'images avec texte
- Dispositifs électroniques parlants pour chaque mot
- Balayeur et système de traitement de texte parlant
- Livres électroniques

Organisation et étude

- Horaire ou horaire en images
- Aides de faible technicité pour trouver des documents (ex. : onglets de couleur, papier coloré ou chemises)
- Textes surlignés (ex. : marqueurs, bandes à surligner, règles)
- Rappels à sortie vocale pour les tâches, devoirs, étapes des tâches
- Logiciel pour la manipulation d'objets/l'élaboration de concepts – peut utiliser une autre méthode d'accès telle qu'un écran tactile
- Logiciel pour l'organisation des idées et des études
- Dispositifs portatifs avec logiciel de programmation

2. Adapté avec l'autorisation du Wisconsin Assistive Technology Initiative, *The W.A.T.I. Assessment Package*, Oshkosh (WI), 2004, p. 54-55.

Mathématiques

- Abaque, ligne mathématique
- Calculatrice/calculatrice avec sortie sur imprimante
- Calculatrice parlante
- Calculatrice à l'écran
- Logiciel donnant des indices pour les calculs mathématiques
- Dispositifs de mesure tactile/à sortie vocale
- Logiciel qui offre la manipulation à l'écran
- Logiciel de traitement mathématique

Écriture cursive et en lettres moulées

- Variété de crayons et de stylos
- Crayons avec bague de préhension adaptable
- Papier adapté (ex. : lignes en relief ou lignes surlignées)
- Plan incliné
- Mots ou expressions pré-rédigés
- Modèles
- Système portatif de traitement de texte
- Ordinateur avec traitement de texte

Accès aux ordinateurs de rechange

- Clavier avec options d'accessibilité
- Protège-clavier
- Clavier de rechange
- Pilote, pointeur buccal, pointeur avec clavier
- Prédiction de mots, abréviation/expansion pour réduire les frappes
- Souris de rechange (ex. : écran tactile, boule de commande, pavé tactile, manette de jeu)
- Clavier à l'écran
- Commutateur avec code Morse
- Commutateur avec balayage
- Reconnaissance vocale

Orthographe et écriture

- Fiches de mots, livre de mots, mots affichés au mur
- Dictionnaire de poche, dictionnaire de synonymes, Bescherelle
- Dictionnaire électronique/correcteur orthographique
- Système de traitement de texte avec correcteur orthographique et grammatical
- Système de traitement de texte parlant
- Logiciel avec correcteur orthographique parlant
- Logiciel de prédiction de mots pour faciliter l'orthographe et la construction de phrases
- Logiciel multimédia pour la production d'idées
- Logiciel de reconnaissance vocale

Vue

- Lunettes
- Loupe
- Livres en gros caractères
- Télévision en circuit fermé

- Logiciel de grossissement de texte
- Contraste de couleur d'écran
- Lecteur écran, lecteur de texte
- Documents en braille
- Logiciel de traduction en braille
- Étiquettes agrandies ou en braille/tactiles pour clavier
- Clavier de rechange à grandes touches
- Clavier en braille et appareil de prise de notes
- Afficheur braille dynamique d'ordinateur

Audition

- Stylo et papier
- Système de traitement de texte informatique/portatif
- Dispositif de signalisation
- Sous-titrage codé
- Sous-titrage en temps réel
- Prise de notes assistée par ordinateur
- Signal d'alerte instantané sur ordinateur
- Système d'amplification/appareil auditif personnel
- Système de modulation de fréquences personnel (ou système « FM »)
- Système à champ acoustique « FM »

Communication

- Tableau de communication avec des images/mots/objets
- Trame du système à commande oculaire
- Dispositif simple de sortie vocale
- Dispositif de sortie vocale séquentielle
- Afficheur de sortie vocale à capacité multi-messages
- Dispositif de sortie vocale à synthèse de la parole

Dans certains cas, l'équipe d'apprentissage peut avoir besoin de rechercher des conseils et de l'aide auprès de consultants ayant une expertise précise en matière de TAA.

Lors de la détermination des outils possibles de TAA, il ne faut pas oublier qu'un élève peut utiliser plusieurs technologies afin de remplir différentes tâches. Par exemple, l'élève malvoyant peut utiliser plusieurs outils tels que le clavier en braille, le logiciel de lecture à l'écran, ainsi qu'une calculatrice et un système de traitement de texte parlants. Il faut commencer par ce que l'élève peut faire, puis envisager l'outil en allant du plus simple au plus complexe qui lui permettra de réaliser l'activité.

Évaluation des solutions de TAA

Dès qu'un nombre de possibilités a été défini, l'équipe d'apprentissage doit évaluer les options et déterminer les technologies les plus susceptibles d'être efficaces pour l'élève. Lors de l'évaluation de la technologie d'aide pour l'apprentissage, il est important de prendre en considération les services et les aides nécessaires en plus des outils. Une utilisation appropriée de la TAA exige une compréhension non seulement de la nature des choses, mais aussi de la façon de les utiliser efficacement afin de créer une différence pour l'élève.

Les questions supplémentaires suivantes sont celles que l'équipe d'apprentissage est susceptible de poser lors de la collecte de données.

- Quels sont les buts pédagogiques de cet élève?
- Que doit pouvoir faire cet élève pour atteindre ses buts?
- Que doit-on mettre en place afin que les enseignants et les autres puissent aider cet élève à accomplir les tâches nécessaires à l'accomplissement de ses buts?
- Qu'a-t-on essayé pour répondre à ses besoins?
- Quelle technologie est actuellement disponible et peut-elle être personnalisée pour répondre aux besoins de l'élève?
- Si plusieurs outils effectuent le même type de tâches, quel outil sera meilleur pour cet élève?
- Comment cet outil aidera-t-il l'élève à augmenter son degré d'indépendance?
- De quelles habiletés l'élève aura-t-il besoin pour utiliser l'outil efficacement?
- Pour acquérir l'habileté, l'élève aura-t-il besoin d'une formation précise? Dans l'affirmative, qui assurera la formation?
- La technologie est-elle nécessaire dans tous les milieux scolaires? À la maison? Dans la communauté?
- Quelle formation précise le personnel scolaire et les parents devront-ils suivre pour soutenir l'utilisation de cette technologie? Comment cette formation sera-t-elle assurée?
- Quelles personnes dans l'école ou l'autorité scolaire disposent de l'expertise nécessaire au soutien du processus de TAA? Qui soutiendra l'utilisation de la TAA par l'élève?
- Comment cette technologie évoluera-t-elle avec l'élève?
- La solution est-elle rentable?
- Quelles stratégies devront être utilisées pour mettre en place les outils de façon cohérente et efficace?
- Comment mesurerons-nous le bon fonctionnement de la TAA? Comment se présentera la réussite?

La règle générale des achats de TAA, comme la plupart des autres achats majeurs, est de *ne pas l'acheter avant de l'avoir essayé*. De véritables tests de la TAA doivent être effectués avant d'acheter l'équipement pour l'élève. Les tests démontrent non seulement comment la solution peut bien fonctionner pour l'élève, mais aident aussi l'équipe à comprendre ce qui doit se passer pour soutenir la mise en application continue de la TAA. On peut tester les outils de TAA de diverses manières :

- repérer une version de démonstration d'un logiciel – plusieurs sociétés ont des CD de démonstration qui fonctionneront pour une période de temps limitée;
- emprunter l'équipement – plusieurs vendeurs de TAA fourniront des prêts à court terme d'équipement à essayer avec les élèves; certaines autorités scolaires et services de santé ont également des bibliothèques de prêt d'équipement;
- accéder à l'outil à partir de la boîte à outils de TAA de l'école.

Boîte à outils de la technologie d'aide pour l'apprentissage

Idéalement, la sélection et la mise en œuvre de la technologie d'aide pour l'apprentissage doit commencer au niveau de l'école ou de l'autorité scolaire. Une idée de plus en plus soutenue dans plusieurs autorités scolaires est la création d'une boîte à outils de TAA. Une boîte à outils de TAA consiste en un ensemble de dispositifs et de médias conviviaux et économiques qui aident les équipes lorsque l'on envisage les options de TAA pour les élèves. En constituant ainsi une boîte à outils de TAA, les écoles sont capables de répondre aux besoins d'un nombre d'élèves sans avoir à les orienter vers une évaluation de la TAA par une équipe spécialisée. La boîte à outils devrait être facilement accessible au personnel scolaire pour l'essayer avec un élève dans le contexte de la salle de classe. Les équipes scolaires peuvent utiliser la liste d'exemples d'outils de TAA aux pages précédentes comme point de départ de création de leurs propres boîtes à outils de TAA.

Afin d'utiliser efficacement les boîtes à outils, le personnel scolaire devra être formé.

La technologie d'aide pour l'apprentissage permet à l'élève de faire des choses qui lui seraient autrement impossibles ou difficiles à accomplir en raison de sa déficience. L'évaluation de l'efficacité de la technologie suppose de se concentrer sur la façon dont l'élève peut effectuer ses tâches avec la technologie en place.

Exemple de stratégies

Envisager les exemples de stratégies suivantes pour réaliser efficacement des mises à l'essai visant à évaluer les outils de TAA.

- Définir clairement comment la technologie peut influencer le rendement de l'élève selon l'équipe. Tenir compte des modifications sous plusieurs angles – l'élève sera-t-il plus rapide? Plus précis? Plus spontané? Produira-t-il un travail ou une sortie vocale plus intelligible? Pourra-t-il faire des choses de façon indépendante? À savoir quel type de modification est réaliste. Les variables ne changeront pas toutes de la même façon. Par exemple, un logiciel de lecture de texte numérisé ne peut pas aider un élève à lire plus rapidement ou plus qu'il ne le ferait si une personne lui lisait le texte, mais il peut lui permettre de lire de façon autonome.
- Tenir compte des milieux typiques dans lesquels l'élève utilisera la technologie. Faire un essai du logiciel dans une salle silencieuse, sans autre distraction, ne donnera pas à l'élève une image appropriée du mode réel de fonctionnement dans une classe remplie d'élèves.
- Utiliser un modèle pour enregistrer les renseignements pendant les essais d'apprentissage, en particulier si plusieurs options sont évaluées.

Annexes

Voir les annexes 9-G et 9-H pour obtenir des exemples de formulaires afin d'enregistrer des données recueillies pendant les mises à l'essai de TAA.

Exemple de stratégies

Outre les tests eux-mêmes, un certain nombre de stratégies permettent de recueillir des renseignements afin d'évaluer les outils de TAA, dont les suivantes (Reed, Bowser et Korsten, 2002).

- **Interroger l'élève.** Une fois que l'élève a participé aux essais des outils de TAA définis, demander à l'élève quelle technologie il a préférée. Puisque tous les élèves ne sont pas capables de fournir ce type de rétroaction, cette information peut, dans la mesure du possible, permettre de s'assurer que l'élève est disposé à utiliser les outils sélectionnés et à aider l'équipe à comprendre ce qui est ou n'est pas acceptable ou utile pour lui.
- **Revoir les produits finis créés par l'élève.** C'est la méthode la plus communément utilisée pour recueillir des données. Le travail de l'élève peut être évalué pour établir la différence de produit lors de l'utilisation de la TAA. Cette méthode peut s'avérer convaincante pour déterminer la qualité et la quantité de production. Cependant, la seule observation des produits finis peut ne pas suffire et ne pas indiquer par exemple, la durée d'une activité ou le nombre de fautes à corriger.
- **Observer le rendement de l'élève lorsqu'il accomplit la tâche.**
L'observation de l'élève permet aux enseignants de voir les changements dans le processus d'accomplissement de la tâche. Ceci suppose de prendre le temps d'observer un élève « à l'action », et de prendre systématiquement des notes sur les événements observés.
- **Filmer l'élève lorsqu'il accomplit la tâche.** Ce type d'enregistrement de données peut indiquer beaucoup de choses sur le changement qualitatif de la capacité de l'élève à accomplir la tâche. Ceci peut également donner l'occasion d'observer et de discuter d'une cassette en groupe, permettant ainsi une discussion et une compréhension partagée qui pourraient mener à une meilleure prise de décision.

Il est essentiel de recueillir des données pertinentes pour faire le meilleur choix possible concernant un élève. Une publicité ou un article de magazine, une référence à un site Web ou la recommandation d'un fournisseur n'offrent tout simplement pas suffisamment de données pour prendre une décision de TAA concernant un élève particulier. Examiner l'exemple suivant pour comprendre l'importance d'essayer les solutions de TAA et d'y réfléchir avant de prendre des décisions.

Histoire de Joyce

Joyce est une élève de 9^e année souffrant de déficiences physiques qui lui rendent l'écriture difficile. Son équipe a souhaité qu'elle essaie d'utiliser un logiciel de reconnaissance vocale sur un ordinateur portable. Joyce a appris à utiliser le logiciel chez elle sur son ordinateur de bureau et se débrouillait assez bien pour rédiger des textes pour ses études de français et d'études sociales.

Étant donné sa réussite apparente de l'utilisation du système de TAA, l'école a acheté un ordinateur portable à Joyce, ainsi que le logiciel pour qu'elle l'utilise. Joyce a essayé d'utiliser ce système dans le cadre de son cours d'anglais. Les résultats n'étaient pas bons. Tout d'abord, l'alimentation de l'ordinateur était coupée à des moments critiques. Les cours de Joyce duraient 80 minutes. En général, sa pile ne fonctionnait qu'une heure. Elle a alors approché son bureau du mur de façon à pouvoir brancher son ordinateur au début de chaque cours. Ensuite, Joyce a eu des difficultés à parler dans son ordinateur alors que l'enseignant parlait. L'ordinateur « entendait » d'autres voix, et cela posait des

problèmes pour la fonction de reconnaissance. Joyce corrigeait ces erreurs en classe, mais elle avait du mal à parler et à écouter en même temps. De plus, le fait qu'elle parlait, même tout bas, dérangeait les autres élèves assis près d'elle.

De plus, Joyce hésitait à utiliser cette technologie en classe. Elle ne voulait pas que les autres « entendent » ce qu'elle écrivait, en particulier ses brouillons. Joyce aimait utiliser la reconnaissance vocale chez elle pour pouvoir faire des rédactions plus longues, mais cela n'était pas l'outil le plus approprié pour une utilisation en salle de classe.

Créer un plan de mise en œuvre de la technologie d'aide pour l'apprentissage

Pour une utilisation efficace des outils de TAA, la planification de la mise en œuvre est essentielle. Un plan de mise en œuvre met généralement en jeu les quatre composantes suivantes :

- former l'élève à l'utilisation de la TAA;
- former le personnel à la compréhension et au soutien de l'utilisation par l'élève de la TAA;
- élaborer un plan de soutien technique pour gérer l'équipement que l'élève utilisera;
- contrôler l'efficacité de l'outil de TAA.

Il est également important que l'équipe soit proactive. Le fait de s'assurer de la mise en place de la TAA, de la formation et du soutien adéquats pour les nouveaux membres du personnel de classe avant la transition d'un élève permettra de gagner du temps, de réduire la frustration et d'être plus rentable à long terme.

L'application du plan de mise en œuvre de la TAA demande à l'équipe de bien réfléchir aux questions concernant la façon dont l'élève utilisera la TAA, comme par exemple :

- Que doit-il se passer exactement pour s'assurer que les outils de TAA seront utilisés de façon efficace?
- Qui sera chargé de s'assurer que cela se produit?
- Pour quelles tâches l'élève utilisera-t-il cette technologie?
- Où l'élève utilisera-t-il la technologie?
- Quels arrangements et quels soutiens sont nécessaires?

Formation

L'élève est évidemment la personne clé qui aura besoin d'une formation sur les outils de TAA, mais il est tout aussi important de prévoir une formation pour les autres personnes qui travailleront régulièrement avec l'élève. Il s'agit des enseignants et des aides-élèves, ainsi que des parents si l'élève doit utiliser sa TAA à la maison. Lorsque les personnes qui aident l'élève au quotidien ne comprennent pas les outils technologiques de celui-ci, la technologie d'aide pour l'apprentissage peut sembler trop difficile ou trop encombrante, et est plus susceptible d'être abandonnée (Scherer, 1993).

Soutien technique

L'équipe doit aussi savoir où obtenir un soutien technique. Elle a également besoin d'un plan en cas de dépannage et d'entretien des dispositifs. Si l'élève et l'équipe savent où trouver de l'aide, il est plus probable que l'équipement sera utilisé. Les dispositifs de technologie d'aide pour l'apprentissage connaissant des problèmes mineurs (comme des piles usées que personne ne sait comment changer) et peuvent être mis de côté pendant des jours ou des semaines avant qu'un consultant se penche sur le problème. Si l'équipe met en place un système permettant de gérer les problèmes techniques prévus (et parfois imprévus), l'utilisation par l'élève de la TAA aura beaucoup plus de chance d'être concluante.

Suivi

Des changements interviennent pour plusieurs raisons, dont les suivantes :

- L'élève lui-même change. Il mûrit, acquiert de nouvelles habiletés et a des besoins différents.
- Les milieux dans lesquels l'élève évolue changent. Chaque année, l'élève change de classe; les exigences des classes diffèrent, ainsi que les soutiens.
- Les tâches changent. Chaque année comporte différentes exigences au niveau du programme, par exemple on a des attentes différentes en matière de participation et/ou on définit différemment la réussite.

Au fur et à mesure que les besoins de l'élève changent, ses besoins en matière de technologie d'aide pour l'apprentissage changent également. C'est pourquoi une surveillance permanente des solutions de TAA d'un élève est essentielle.

Annexes

Voir les annexes 9-I et 9-J pour obtenir des exemples d'outils de collecte et d'organisation des données pour le processus de surveillance.

Le cadre du processus SETT peut être utilisé pour une révision et une adaptation continues. Lors des périodes de transition, l'équipe peut utiliser le cadre du processus pour recueillir et réviser les données.

Faire de la technologie d'aide pour l'apprentissage une partie intégrante du processus d'élaboration du PIP

Exemple

Si les élèves doivent bénéficier d'une technologie d'aide pour l'apprentissage, la réflexion et la planification de la TAA doivent passer par le processus d'élaboration du PIP. L'exemple ci-dessous illustre la façon dont l'équipe d'apprentissage de Daniel a utilisé une technologie d'aide pour l'apprentissage comme partie intégrante de son processus d'élaboration du PIP.

1. Déterminer les forces et les besoins

Daniel est en 6^e année et a des difficultés à lire et à écrire. L'équipe d'apprentissage de Daniel explore les questions suivantes :

- Une technologie d'aide pour l'apprentissage permettra-t-elle à Daniel de lire et d'écrire de façon plus autonome?
- Une technologie d'aide pour l'apprentissage permettra-t-elle à Daniel de travailler à un niveau scolaire qui correspond mieux à ses capacités intellectuelles?

2. Établir l'orientation

Grâce au cadre du processus SETT pour guider sa prise de décisions, l'équipe a décidé que Daniel pouvait bénéficier d'une TAA pour l'aider à lire et à écrire.

3. Élaborer un plan

Différents outils sont disponibles et peuvent aider Daniel à lire de façon plus autonome et lui permettre de « relire » ses propres textes. Les outils de la TAA suivants ont été définis comme pouvant aider Daniel :

- logiciel de prédiction de mots
- logiciel de traitement de texte parlant
- logiciel de lecture de texte numérisé.

Après avoir essayé différentes versions de démonstration de chaque type de logiciel, il est devenu évident qu'un programme permettant de lire un texte numérisé, de convertir le texte en parole et d'effectuer un traitement de texte, fonctionnait le mieux. C'était le plus facile à utiliser pour Daniel, et aussi le plus rentable.

Le projet d'utiliser le logiciel a été documenté dans le processus d'élaboration du PIP de Daniel en tant que but d'écriture et de lecture.

Buts d'écriture :

- Daniel prouvera qu'il peut utiliser les fonctions du logiciel X pour écrire.
- Grâce à un logiciel de prédiction de mots, Daniel rédigera ses textes d'au moins cinq phrases complètes de façon autonome.

Buts de lecture :

- Grâce à un logiciel de lecture de texte numérisé, Daniel lira des manuels et d'autres documents de son niveau de façon autonome pour son cours d'études sociales.

4. Faire la mise en œuvre du plan

Daniel, trois de ses enseignants et un aide-élève ont été formés au sujet du logiciel sélectionné. Daniel, deux de ses enseignants et sa mère, ont également été interrogés par son coordonnateur du PIP afin d'échanger les résultats observés par rapport à l'utilisation de cette technologie par Daniel.

Daniel avait besoin de plus d'aide pour faire fonctionner son système de TAA de façon plus autonome et l'école a fait en sorte qu'un enseignant stagiaire bénévole aide Daniel à apprendre à se servir du logiciel. L'enseignant chargé du soutien technique de l'école a également été formé à l'utilisation du logiciel et aux exigences du système (ex. : le balayeur, l'imprimante) de façon à pouvoir aider Daniel et ses enseignants.

Avec l'aide des enseignants, Daniel commencera à élaborer son propre journal de stratégies et d'outils de TAA qui lui permettent de réussir à l'école.

Annexes

Voir l'annexe 9-K pour obtenir un exemple d'outil permettant de tenir un dossier portant sur l'entretien de la TAA.

5. Évaluer et réviser le plan

L'équipe d'apprentissage a continué d'observer l'évolution de Daniel en se posant la question : la TAA est-elle toujours efficace et répond-elle toujours aux besoins d'apprentissage de Daniel?

Toute l'équipe s'est accordée à dire que le logiciel aidait Daniel à lire de façon plus autonome. Il aurait besoin d'une formation supplémentaire de façon à pouvoir utiliser le système de lecture de texte numérisé de façon autonome. Le processus d'élaboration du PIP de Daniel a été révisé afin d'inclure le logiciel de lecture de texte numérisé.

Son écriture, bien que meilleure, ne reflétait toujours pas ses capacités intellectuelles. La synthèse de la parole à partir du texte, le correcteur orthographique parlant et le logiciel de prédiction de mots étaient utiles, mais Daniel n'utilisait pas toujours les outils de la façon la plus productive. Une version de démonstration du logiciel de reconnaissance vocale lui a été présentée, mais Daniel ne possédait pas alors les habiletés pour utiliser ce logiciel de façon autonome. Les buts du processus d'élaboration du PIP sont restés les mêmes en matière d'utilisation de la TAA pour soutenir et renforcer les habiletés d'écriture.

6. Prévoir les transitions

Daniel passera à l'école secondaire premier cycle l'année prochaine et les exigences en matière de lecture autonome augmenteront.

Le cadre du processus SETT a été de nouveau utilisé en mettant l'accent sur les nouvelles tâches que Daniel devra prochainement accomplir à l'école secondaire premier cycle. Il a donc été décidé que Daniel aurait besoin d'un ordinateur portable et d'une station de numérisation afin que les documents soient disponibles dans chaque classe. La nouvelle école a collaboré avec l'enseignant actuel de Daniel pour créer un système de TAA qui corresponde le mieux possible aux besoins de Daniel dans sa nouvelle école.

L'équipe a fait en sorte que son futur enseignant de français puisse venir observer Daniel lorsqu'il utilise la TAA dans sa salle de classe actuelle. Cela donne également l'occasion à son enseignant actuel de 6^e année de parler à

l'enseignant qui accueillera Daniel des habiletés dont Daniel devra faire preuve pour réussir sa transition vers l'école secondaire premier cycle.

Annexes

Consulter l'annexe 9-L pour obtenir un exemple d'outil de planification de la transition.

Solutions de technologie d'aide pour l'apprentissage comme information essentielle du PIP

Les renseignements relatifs à la technologie d'aide pour l'apprentissage peuvent compter au nombre des renseignements essentiels exigés dans le processus d'élaboration du PIP d'un élève ayant des besoins scolaires spécifiques, y compris les énoncés des buts, des adaptations de la salle de classe, la détermination de services d'aide et la planification des transitions.

Buts et objectifs du PIP

Un but lié à la technologie d'aide pour l'apprentissage pourrait entre autres permettre d'apprendre à faire la meilleure utilisation possible de l'outil.

Exemple

Par exemple :

- *Daniel prouvera qu'il peut utiliser de façon autonome le logiciel de lecture de texte numérisé pour accéder aux documents à lire en classe.*
- *Grâce au logiciel de lecture de texte numérisé, Daniel lira de façon autonome des documents de niveau de 6^e année pour son cours d'études sociales, y compris le manuel et plusieurs autres documents à lire.*

La TAA peut également être une condition ou un prétexte pour des buts connexes.

Adaptations nécessaires en classe

Une fois que les outils de la TAA appropriés sont repérés, il est important de documenter leur utilisation en tant qu'adaptations efficaces pour un élève.

Par exemple, une fois que l'utilisation par Daniel du logiciel de lecture de texte numérisé a été bien établie et s'est révélée efficace dans plusieurs milieux, les renseignements essentiels sur la TAA pourraient passer de l'énoncé des buts à la liste d'adaptations.

Exemple

Par exemple :

- *Daniel a besoin des adaptations suivantes en classe :*
 - *un programme X de lecture de texte numérisé pour lire des documents en classe de façon autonome;*
 - *le soutien d'un aide-élève pour lire des documents pendant environ 30 minutes par jour.*

Services coordonnés requis

Les ressources humaines, les connaissances et autres aides qui font fonctionner le système de TAA doivent être répertoriées dans le cadre des services coordonnés requis.

Exemple

Par exemple :

- *Daniel a besoin des services :*
 - *d'un technicien de l'autorité scolaire (entretien annuel du balayeur, des écouteurs et de l'ordinateur portable);*
 - *d'un spécialiste de la TAA de l'autorité scolaire (consultation annuelle).*

Plans de transition

Il est important que tous les outils et les services de la TAA soient inclus dans le processus d'élaboration du PIP et qu'ils soient régulièrement révisés par l'équipe d'apprentissage. La consignation des outils et des stratégies de la TAA utilisés avec succès par l'élève aidera à maintenir la réussite au moment de la transition de cet élève d'une année scolaire à une autre.

Exemple

Par exemple :

- *Daniel continuera d'apprendre la saisie au clavier dans le but de taper 25 mots par minute.*
- *L'équipe examinera une utilisation possible de l'ordinateur portable pour l'école secondaire premier cycle.*

Exemple d'un PIP

Ce chapitre se termine par un exemple compilé de PIP qui illustre l'accent qui peut être mis sur une technologie d'aide pour l'apprentissage dans le cadre d'un plan d'intervention personnalisé. Cet exemple concerne un élève de 6^e année de capacité moyenne qui souffre d'une légère déficience physique et qui a des difficultés à rédiger de longs travaux de façon autonome. L'enseignant de la classe coordonne le processus d'élaboration du PIP et le coordonnateur de technologie de l'école ainsi que l'ergothérapeute de l'autorité travaillent avec l'élève et ses parents. L'objet principal du PIP est de favoriser l'autonomie alors que cet élève prépare son passage de l'école élémentaire à l'école secondaire premier cycle.

Exemple d'un PIP – Martine

Plan d'intervention personnalisé

Renseignements personnels

Élève : Martine S.	Âge au 1^{er} septembre 20xx : 11 ans, 4 mois
Date de naissance : 21 avril 20xx	Date de création du PIP : Sept. 20xx
Parents : Joe et Joan S.	Code d'admissibilité : 58
Année : 6 ^e	(déficience physique légère)

Renseignements généraux : Contexte de classe

École : École élémentaire X
Coordonnatrice du PIP et enseignante titulaire de classe : M ^{me} L'Enseigne
Autres membres de l'équipe du PIP :
M ^{me} Tech (coordonnatrice de la technologie)
M ^{me} Bouge (ergothérapeute)

Renseignements généraux : Contribution et participation des parents

Septembre 20xx – Les parents ont rencontré M^{me} L'Enseigne pour discuter du désir de Martine de travailler de façon plus autonome cette année. Ils signalent qu'elle est très à l'aise avec l'ordinateur de la maison et se renseignent sur la possibilité d'utiliser un ordinateur à l'école au moins dans les disciplines langagières.

Octobre 20xx– Les parents, Martine et M^{me} L'Enseigne ont rencontré le coordonnateur de la technologie scolaire et l'ergothérapeute pour discuter des options potentielles de technologie d'aide pour l'apprentissage. Martine a accepté de faire 3 semaines d'essai : a) d'un ordinateur avec Microsoft Word; b) d'un ordinateur avec Microsoft Word et logiciel de prédiction de mots; et c) d'un système de traitement de texte (Alphasmart Neo).

Février 20xx – Martine signale qu'elle se sent à l'aise d'utiliser son Alphasmart, et ses parents soulignent qu'elle semble être heureuse avec son nouveau niveau d'indépendance.

Juin 20xx – Conférence téléphonique pour confirmer l'admission à l'école secondaire premier cycle en septembre. Les parents prévoient organiser une rencontre afin que Martine fasse connaissance avec ses nouveaux enseignants au début du mois de septembre.

Exemple d'un PIP – Martine (suite)

Forces		
<ul style="list-style-type: none"> • hautement motivée et déterminée à être autonome • hautes compétences langagières • travail à son niveau scolaire 		
Besoins		
<ul style="list-style-type: none"> • outils de technologie pour aider à terminer de façon autonome les devoirs d'écriture plus longs (actuellement elle reçoit l'appui d'un aide-élève dans les disciplines langagières et les études sociales) 		
Problèmes médicaux ayant une incidence sur les études		
Paralysie cérébrale spastique légère qui touche la motricité fine et affecte le niveau de fatigue		
Données d'évaluation (résultats de l'évaluation spécialisée)		
Date et évaluateur	Test	Résultats
Juin 200X Dr Motor	Test de compétence motrice Bruiniks-Ozeretsky	Retard de motricité fine modéré
Juin 200X Dr Toni	Test d'intelligence non-verbale-3 (TONI-3)	58 ^e percentile
Niveau de rendement et de réalisation actuel		Bilan de fin d'année
<i>Résultats du bulletin de la 5^e année :</i> Français : 78 % (avec l'appui de l'aide-élève)		<i>Résultats du bulletin de la 5^e année :</i> Français : 80 % (avec le soutien de la TAA)
Services de soutien coordonnés		
Consultation avec l'ergothérapeute, M ^{me} Bouge, en fonction des besoins		

Exemple d'un PIP – Martine (suite)

But n° 1 But : D'ici juin 20xx, Martine utilisera la technologie appropriée pour rédiger ses textes de façon autonome et dans des délais raisonnables par rapport aux attentes du niveau scolaire.		
Objectifs	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
Au 15 novembre Martine explorera trois outils différents pour rédiger ses textes et participera à l'évaluation pour déterminer l'outil le mieux adapté à ses besoins.	<ul style="list-style-type: none"> collecter et utiliser la rubrique de classe pour comparer trois exemples de rédaction réalisés à l'aide de chacun des trois outils d'essai entrevue avec l'élève pour déterminer l'outil préféré 	15 novembre Martine est en mesure de rédiger des dissertations plus longues et plus précises grâce au traitement de texte spécial. Bien que la prédiction de mots n'augmente ni la vitesse ni la précision de l'écriture, Martine continuera de l'utiliser, car elle dit que ce système lui permet d'écrire plus facilement; cela lui permettra également de poursuivre son apprentissage de l'utilisation du logiciel.
Au 15 février Martine utilisera l'outil sélectionné de façon autonome pour rédiger au moins 50 % de ses textes.	<ul style="list-style-type: none"> utiliser une rubrique de classe pour comparer un exemple d'écriture actuel et un exemple de rédaction datant de septembre (réalisé sans TAA) journal des textes rédigés de chaque texte : <ul style="list-style-type: none"> – longueur et – temps de rédaction nécessaire 	15 février Martine est en mesure d'utiliser le système de traitement de texte spécial avec une aide minimale. Elle avait besoin de soutien occasionnel pour connecter le dispositif à l'imprimante. Elle utilise rarement la prédiction de mots, car elle sent que cela la ralentit.
Au 15 juin Martine utilisera l'outil sélectionné de façon autonome pour rédiger au moins 80 % de ses textes.	<ul style="list-style-type: none"> journal des travaux rédigés : <ul style="list-style-type: none"> – longueur – temps de la rédaction – note obtenue 	15 juin Martine est en mesure de rédiger tous les travaux de façon autonome, en maintenant une moyenne globale de 75 %.
Adaptations et stratégies pour appuyer les objectifs <ul style="list-style-type: none"> essais sur trois semaines de trois outils différents de TAA accès à l'outil sélectionné et aux périphériques connexes (ex. : imprimante, câbles), plus soutien éducatif de la part d'un coordonnateur technique 		

Exemple d'un PIP – Martine (suite)

Planification de la transition

Septembre 20xx

Martine souhaite être plus autonome et en mesure de travailler sans le soutien d'un aide-élève à l'école secondaire premier cycle. Actuellement, elle utilise l'ordinateur familial pour écrire et éditer chez elle, et l'équipe du PIP cherchera un système de traitement de texte spécial pour la 6^e année. Au besoin, l'équipe du PIP explorera d'autres technologies, comme un logiciel de reconnaissance vocale, si Martine n'est pas capable de répondre aux exigences de l'école secondaire premier cycle.

Bilan de fin d'année

Juin 20xx

Martine a appris à utiliser son Alphasmart Neo de façon autonome et en cette fin d'année, elle rédige tous ses textes sans aide. Elle a maintenu sa performance globale en arts du langage à un niveau comparable à celui de l'année dernière. Martine déclare être à l'aise avec l'idée de prendre l'Alphasmart à l'école secondaire premier cycle et elle pense que cela l'aidera à garder son autonomie dans ce nouveau milieu.

Signatures

Je comprends et j'accepte l'information contenue dans ce plan d'intervention personnalisé.

Parents

Date

Coordonnateur/enseignant du PIP

Date

Directeur d'école

Date

Un pas vers l'avenir : conception universelle de l'apprentissage

Les éducateurs comprennent de plus en plus que les besoins éducatifs spéciaux peuvent être adaptés en adoptant les principes de la *conception universelle*, qui est née dans le domaine de l'architecture. Cela signifie que les documents et les activités pédagogiques doivent être conçus de façon à ce que l'élève ayant des habiletés très différentes en termes de vue, d'audition, de parole, de mouvement, d'écriture, de compréhension de la langue, d'écoute de renseignements, d'organisation, d'engagement et de mémoire, puisse atteindre ses buts d'apprentissage.

La conception universelle de l'apprentissage suppose des matières et des activités d'apprentissage flexibles qui offrent à l'élève ayant des habiletés et des antécédents différents, des moyens alternatifs de participer. Ces choix ne sont pas ajoutés après; ils sont intégrés à la conception des documents, de l'équipement, de l'enseignement et des activités.

Au fur et à mesure que les milieux et les ressources d'apprentissage sont conçus de façon plus universelle et sont accessibles à tous, le besoin de technologie d'aide pour l'apprentissage évolue. Ce qui constitue un outil spécialisé essentiel pour un élève aujourd'hui peut faire partie de la façon dont tout l'enseignement sera dispensé à l'avenir. La technologie est en évolution constante. La conception universelle de l'apprentissage promet que la technologie changeante répondra mieux aux besoins de *tous* les apprenants.

Pour de plus amples renseignements

Pour de plus amples renseignements

Alberta Consortium for Rehabilitative and Assistive Technology

<<http://www.acrat.ca>>

Cette initiative albertaine concerne les technologies d'aide et le rôle que celles-ci jouent pour permettre à la personne handicapée de participer à part entière à la société.

Materials Resource Unit, Learning Resources Centre

<www.lrc.education.gov.ab.ca/pro/visual_imp/visual_imp_index.htm>

Materials Resource Unit (MRU) pour les élèves malvoyants prête des ressources sous des formes alternatives (braille, audio, ressources électroniques, impression en gros caractères, trousse d'équipement spécialisé et ressources professionnelles), pour aider les écoles albertaines à offrir un programme éducatif à l'élève malvoyant du préscolaire à la 12^e année.

L'équipe des Regional Educational Consulting Services (RECS)

Les RECS offrent des services de soutien éducatif aux enfants/élèves :

- âgés de 2,5 à 20 ans;
- participant à un programme scolaire ou à des services préscolaires;
- qui répondent aux critères d'Alberta Education concernant les élèves exceptionnels et qui nécessitent le soutien d'une équipe multidisciplinaire.

Les RECS ne sont pas disponibles pour les enfants des services préscolaires qui présentent un retard important en matière de langage, à

moins qu'il n'existe des preuves montrant que l'enfant/l'élève a des besoins importants non reflétés dans le code actuel.

- qui souffre de déficiences légères/moyennes (Réseau provincial d'adaptation scolaire seulement).

Le Réseau offre les services suivants :

- une évaluation visant à déterminer les forces et les besoins d'un élève à des fins de programmation;
- une consultation avec l'école dans le cadre de l'équipe d'apprentissage;
- une disponibilité sur place pour fournir des renseignements sur un large éventail de sujets qui aideront les écoles à offrir des possibilités et des expériences d'apprentissage positives aux enfants/élèves.

Pour en savoir plus, communiquez avec votre équipe *RECS* :

- (Réseau provincial d'adaptation scolaire francophone), Edmonton, 780-487-3200
- CASE (Coordinated Assessment Services for the Exceptional), Grande Prairie, 780-513-7310
- ERECS (Edmonton Regional Educational Consulting Services), Edmonton, 780-472-4455
- REACH (Regional Educational Assessment and Consultation Services), Calgary, 403-777-6983

Autres fournisseurs de TAA

Services de suppléance à la communication et de technologie éducative (ACETS)

Les services de suppléance à la communication et de technologie éducative (ACETS) de l'hôpital pour enfants de l'Alberta, situé à Calgary, forment une équipe multidisciplinaire qui travaille en collaboration avec les familles, les équipes de thérapie et les soignants. L'ACETS offre une évaluation, une consultation, une éducation, un service de représentation et une intervention à court terme en matière de stratégies de suppléance à la communication et de communication de rechange; cette intervention peut comprendre une combinaison de systèmes sans technologie, de faible ou de haute technologie. Pour en savoir plus, communiquer par téléphone au 403-943-7023 ou par télécopieur au 403-244-0935.

I CAN Assistive Technology Centre

<<http://www.capitalhealth.ca/YourHealth/Campaigns/ADS/default.htm>>

Le centre I CAN de l'hôpital Glenrose à Edmonton offre une évaluation, une consultation, une formation, un suivi, une éducation et une recherche en matière de technologie d'aide, une suppléance spéciale à la communication, un accès aux ordinateurs adapté, des contrôles de l'atmosphère et une mobilité de puissance spécialisée. D'autres services comprennent un centre d'équipement pour des prêts à court terme, une bibliothèque de ressources et des ateliers pour les enseignants et autres professionnels.

Sites Internet relatifs à la technologie d'aide pour l'apprentissage

AT links

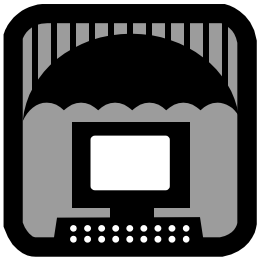
<<http://www.at-links.gc.ca/IndexF.asp>>

Ce site du gouvernement du Canada offre des renseignements au sujet de la technologie d'aide en générale, ainsi que les programmes et services à la TA.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Annexes

Intégrer une technologie d'aide pour l'apprentissage dans le processus d'élaboration du PIP

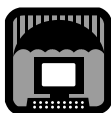


Ces outils sont disponibles en format PDF sur le site http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp et sur le CD-ROM accompagnant la version imprimée de cette ressource.

Ces outils ont pour but d'enrichir le processus d'élaboration du PIP. Ils doivent être utilisés de façon sélective et peuvent être adaptés pour mieux répondre aux besoins de chaque élève. Un bon nombre de ces outils seront utilisés à titre officieux dans le cadre du processus d'élaboration et non comme produits qui s'inscrivent dans le rendement scolaire permanent de l'élève.

- 9-A Questions pour les parents sur la technologie d'aide pour l'apprentissage
- 9-B Processus de planification de la technologie d'aide pour l'apprentissage : élève, environnement et tâches
- 9-C Liste de contrôle de la technologie d'aide pour l'apprentissage
- 9-D Inventaire d'écriture cursive et en lettres moulées
- 9-E Inventaire d'écriture
- 9-F Enquête sur la technologie d'aide pour l'apprentissage : rapport de l'élève
- 9-G Compte rendu de la mise à l'essai de la technologie d'aide pour l'apprentissage
- 9-H Rapport de l'élève portant sur la mise à l'essai de la technologie d'aide pour l'apprentissage
- 9-I Gérer mon utilisation de la technologie d'aide pour l'apprentissage : rapport de l'élève
- 9-J Commentaires des parents sur la technologie d'aide pour l'apprentissage

- 9-K Dossier portant sur l'entretien de la technologie d'aide pour l'apprentissage
- 9-L Liste de contrôle de la planification de la transition dans le cadre de la technologie d'aide pour l'apprentissage



Annexe 9-A

Questions pour les parents sur la technologie d'aide pour l'apprentissage

Questions à me poser

Questions à examiner avec l'équipe d'apprentissage de mon enfant

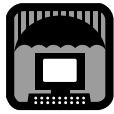
Examen de la technologie d'aide pour l'apprentissage

- Quels sont les problèmes précis que mon enfant rencontre à l'école (comme, par exemple, lire le texte demandé, écrire clairement et lisiblement, voir des mots écrits, parler clairement, communiquer ses besoins et ses intérêts)? Quelle preuve ai-je de ces difficultés?
- Mon enfant pourrait-il mieux réussir si la façon d'accomplir les tâches difficiles changeait?
- Êtes-vous conscient des nouvelles solutions (comme des contenus de faible et/ou de haute technologie) susceptibles d'aider mon enfant à mieux réussir?
- Si personne ne connaît les solutions actuelles de la TAA dans l'équipe d'apprentissage de mon enfant, qui est susceptible de connaître la technologie d'aide dans le conseil? Comment pouvons-nous communiquer avec cette personne?
- Quelle technologie d'aide mon enfant a-t-il déjà expérimentée? Quelles données l'essai a-t-il générées? Combien de temps l'essai a-t-il duré? Cela a-t-il fait une différence?

Pendant l'évaluation et la mise à l'essai

- Quelle est la réaction de mon enfant quant à son expérience de la technologie d'aide?
- Quels changements de rendement et d'attitude de mon enfant puis-je éventuellement observer à la maison lorsque mon enfant utilise cette technologie d'aide?
- Qui coordonne l'évaluation et les essais pour définir les solutions de technologie d'aide les mieux adaptées à mon enfant?
- Dans quel milieu mon enfant aura-t-il besoin d'une technologie d'aide?
- Combien de temps les essais dureront-ils? À quelle date saurons-nous éventuellement quel dispositif de technologie d'aide fonctionne le mieux pour mon enfant?

Cette annexe est adaptée avec l'autorisation de Penny Reed et Gayl Bowser, *Assistive Technology Pointers for Parents*, Winchester (OR), Coalition for Assistive Technology in Oregon, 2000, p. 11, 23, 29, 35, 41. <www.edtechpoints.org>.



Annexe 9-A

Questions pour les parents sur la technologie d'aide pour l'apprentissage (suite)

Questions à me poser

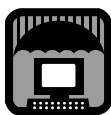
Questions à examiner avec l'équipe d'apprentissage de mon enfant

Après l'évaluation initiale et les essais

- Les résultats de l'évaluation et des essais ont-ils indiqué clairement le type de technologie d'aide qui pourrait aider mon enfant?
 - Mon enfant a-t-il besoin d'utiliser cette technologie d'aide pour l'apprentissage à la maison et à l'école? Dans l'affirmative, quelle incidence aura l'utilisation de la technologie d'aide sur notre famille? Pour quelle(s) tâche(s) mon enfant a-t-il besoin de TAA?
 - Dois-je savoir comment utiliser la technologie d'aide que mon enfant utilise? Dans quelle mesure dois-je la connaître?
- Pour quelles tâches en particulier mon enfant utilisera-t-il la technologie d'aide à l'école?
 - Quand et à quelle fréquence mon enfant utilisera-t-il la technologie d'aide pendant sa journée d'école?
 - Combien de temps faudra-t-il pour mettre en place cette technologie d'aide?
 - De quel service connexe mon enfant aura-t-il éventuellement besoin pour utiliser la technologie de façon efficace?
 - Que dira-t-on aux autres enfants de la classe au sujet de l'utilisation de cette technologie par mon enfant?
 - Lorsque mon enfant utilise cette technologie d'aide à l'école, que puis-je faire pour encourager sa réussite?
 - Si mon enfant utilise une technologie d'aide uniquement à l'école, comment saurai-je la façon dont il évolue?

Pendant la période de suivi

- Quels changements mon enfant signale-t-il sur son vécu à l'école depuis qu'il a commencé à utiliser la technologie d'aide?
 - Quels changements ai-je observés à la maison depuis que mon enfant a commencé à utiliser la technologie d'aide?
- Quelles différences puis-je observer sur le plan du rendement de mon enfant avec l'utilisation de la technologie d'aide?
 - Y a-t-il des problèmes?
 - Comment suit-on ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas concernant l'utilisation que mon enfant fait de la technologie d'aide?
 - Que dois-je savoir en particulier sur la technologie d'aide que mon enfant utilise? Qui me dira ce que je dois savoir?



Annexe 9-A

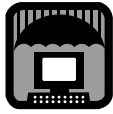
Questions pour les parents sur la technologie d'aide pour l'apprentissage (suite)

Questions à me poser

Questions à examiner avec l'équipe d'apprentissage de mon enfant

Planification des transitions

- La technologie d'aide que mon enfant utilise donne-t-elle les résultats souhaités?
- Quels sont les avantages de l'utilisation de la technologie d'aide pour l'apprentissage?
- Quels sont les inconvénients de l'utilisation de la technologie d'aide pour l'apprentissage?
- S'il y a des inconvénients, comment peut-on les surmonter?
- Depuis que mon enfant utilise une technologie d'aide pour l'apprentissage à l'école, quelles sont les autres situations ou quels sont les autres milieux dans lesquels il pourrait utiliser la même technologie?
- Mon enfant utilisera-t-il la même technologie d'aide pour l'apprentissage l'année prochaine?
- De quel soutien concernant la technologie d'aide pour l'apprentissage mon enfant aura-t-il besoin à l'avenir?
- Si mon enfant fait une transition vers un nouveau milieu, la même technologie d'aide pour l'apprentissage sera-t-elle disponible? Le personnel connaît-il bien cette technologie? Est-elle compatible avec d'autres technologies de ce milieu? Que faut-il faire pour assurer une transition réussie?



Annexe 9-B

Processus de planification de la technologie d'aide pour l'apprentissage : élève, environnement et tâches

A. Élève

1. Quelles sont les tâches que l'élève est présentement incapable de réaliser?

2. Quelles sont les forces, les capacités, les réalisations et/ou les motivations de l'élève? Quels « modèles de réussite » peut-on partager?

3. Quels sont les besoins d'apprentissage uniques de l'élève?

4. Quelles stratégies ou adaptations ont été utilisées avec succès pour cet élève?

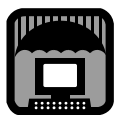
5. Quels sont les buts à long terme de l'élève?

6. Quels comportements (positifs et négatifs) influencent de manière significative le rendement de l'élève?

7. Quels points forts, préférences d'apprentissage, stratégies d'adaptation et intérêts doivent être considérés par l'équipe?

8. Quelles autres questions doivent être discutées à la réunion de l'équipe?

Cette annexe est une reproduction du document du Minnesota Department of Education, *Minnesota Assistive Technology Manual, 2003 Edition*, Minneapolis (MN), Division of Special Education, Minnesota Department of Education, 2003, « Student, Environment, and Tasks Worksheet, Assistive Technology Planning Process ». L'autorisation d'utilisation est accordée si le crédit est maintenu.



Annexe 9-B

Processus de planification de la technologie d'aide pour l'apprentissage : élève, environnement et tâches (suite)

B. Environnement

Quels sont les environnements d'apprentissage typiques de cet élève? Sélectionner trois environnements d'apprentissage dans lesquels des stratégies, des produits ou des adaptations de technologie d'aide sont nécessaires.

1. _____
2. _____
3. _____

Répondre aux questions du tableau ci-dessous pour chaque milieu. Utiliser des feuilles supplémentaires si c'est nécessaire.

	Milieu 1	Milieu 2	Milieu 3
1. Quels documents sont présentement à la disposition des élèves?			
2. Quelle est l'organisation matérielle?			
3. En général, comment se déroule l'enseignement (ex. : lecture, travail de laboratoire, petits groupes, etc.)?			
4. Quels soutiens sont présentement disponibles dans cet environnement?			
5. Quelles ressources supplémentaires sont disponibles pour aider l'élève?			



Annexe 9-B

Processus de planification de la technologie d'aide pour l'apprentissage : élève, environnement et tâches (suite)

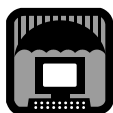
Plan d'intervention personnalisé

C. Tâches

Utiliser le tableau ci-dessous pour définir les tâches d'apprentissage importantes. Utiliser des feuilles supplémentaires si c'est nécessaire.

	Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3
1. Quelles activités d'apprentissage (tâches), importantes pour l'élève, se déroulent dans le milieu?			
2. Quelles sont les autres façons d'accomplir ces tâches?			

Remarques :



Annexe 9-C

Liste de contrôle de la technologie d'aide pour l'apprentissage

1. Le rendement de l'élève est amélioré grâce à (cocher toutes les réponses qui s'appliquent [✓]) :

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> moins de texte sur la page | <input type="checkbox"/> un texte parlé pour accompagner l'impression | <input type="checkbox"/> des graphiques pour communiquer les idées |
| <input type="checkbox"/> un niveau de lecture plus faible | <input type="checkbox"/> des caractères plus gros | <input type="checkbox"/> autre |
| <input type="checkbox"/> des caractères gras pour les idées principales | <input type="checkbox"/> des devoirs moins longs | _____ |

2. La technologie d'aide pour l'apprentissage qui a été mise à l'essai (cocher toutes les réponses qui s'appliquent [✓]) :

- surligneur, marqueur, modèle ou une autre aide fonctionnelle
- un magnétophone, un texte enregistré ou des livres parlants pour le suivi de la lecture
- un dictionnaire parlant (ex. : Franklin Speaking Language Master) pour prononcer des mots uniques
- un ordinateur doté d'un logiciel de traitement de texte parlant pour :
 - prononcer des mots
 - dire des phrases
 - dire des paragraphes

3. Disponibilité et utilisation d'un ordinateur (cocher toutes les réponses qui s'appliquent [✓])

L'élève a accès à l'ordinateur (aux ordinateurs) suivant(s) :

système Windows

système Macintosh

L'élève utilise un ordinateur :

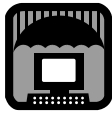
rarement

fréquemment

quotidiennement pour une ou plusieurs matières ou périodes

tous les jours, toute la journée

Adapté avec l'autorisation du Wisconsin Assistive Technology Initiative, *The W.A.T.I. Assessment Package*, Oshkosh (WI), 2004, p. 30-31.



Annexe 9-D

Inventaire d'écriture cursive et en lettres moulées

1. La capacité actuelle et d'écriture cursive et en lettres moulées de l'élève (cocher toutes les réponses qui s'appliquent [✓]) :

<input type="checkbox"/> tient un stylo normalement <input type="checkbox"/> tient un stylo lorsqu'il est adapté avec : _____ <input type="checkbox"/> tient un stylo mais n'écrit pas <input type="checkbox"/> écrit un mot en lettres moulées <input type="checkbox"/> écrit en écriture cursive <input type="checkbox"/> écrit quelques mots en lettres moulées <input type="checkbox"/> l'écriture est limitée en raison de la fatigue <input type="checkbox"/> l'écriture est lente et difficile	<input type="checkbox"/> reproduit des formes simples <input type="checkbox"/> copie des mots simples <input type="checkbox"/> copie à partir du tableau <input type="checkbox"/> écrit sur des lignes de 1 po <input type="checkbox"/> écrit sur des lignes étroites <input type="checkbox"/> utilise l'espacement correctement <input type="checkbox"/> ajuste la taille d'écriture aux espaces <input type="checkbox"/> écrit de façon autonome et lisible
--	--

2. L'élève utilise présentement les stratégies d'écriture suivantes (cocher toutes les réponses qui s'appliquent [✓]) :

<input type="checkbox"/> travaux plus courts <input type="checkbox"/> transcription par une autre personne	<input type="checkbox"/> réponse verbale au lieu de réponse écrite <input type="checkbox"/> guide-main pour écrire
---	---

3. Technologie d'aide pour l'apprentissage utilisée par l'élève (cocher toutes les réponses qui s'appliquent [✓]) :

<input type="checkbox"/> crayon ou marqueur spécial <input type="checkbox"/> attelle ou porte-crayon <input type="checkbox"/> bague de préhension pour crayon <input type="checkbox"/> papier à lignes plus marquées <input type="checkbox"/> papier à lignes en relief	<input type="checkbox"/> bureau, plateau et table adaptés <input type="checkbox"/> plan incliné ou chevalet <input type="checkbox"/> magnétophone à bande <input type="checkbox"/> ordinateur
---	--

4. Capacité de frappe actuelle (cocher toutes les réponses qui s'appliquent [✓]) :

<input type="checkbox"/> ne tape pas vraiment <input type="checkbox"/> tape lentement, avec un doigt <input type="checkbox"/> tape lentement, avec plusieurs doigts <input type="checkbox"/> tape 10 mots par minute avec les dix doigts : _____ <input type="checkbox"/> a besoin de son bras ou son poignet pour taper <input type="checkbox"/> accède au clavier avec sa tête ou un bâtonnet à bouche	<input type="checkbox"/> utilise une fenêtre tactile <input type="checkbox"/> utilise un logiciel d'accès <input type="checkbox"/> utilise un clavier adapté ou de rechange, tel que : _____ <input type="checkbox"/> utilise un interrupteur pour accéder à l'ordinateur <input type="checkbox"/> autre : _____
---	--

Cette annexe a été adaptée avec l'autorisation du Wisconsin Assistive Technology Initiative, *The W.A.T.I. Assessment Package*, Oshkosh (WI), 2004, p. 24-25.



Annexe 9-D

Inventaire d'écriture cursive et en lettres moulées (suite)

5. Utilisation réelle de l'ordinateur (cocher toutes les réponses qui s'appliquent [✓]) :

- n'a jamais utilisé d'ordinateur
- a la possibilité d'utiliser un ordinateur mais ne le fait pas car :

- utilise un ordinateur pour les jeux
- utilise un ordinateur pour le traitement de texte
- utilise le correcteur orthographique de l'ordinateur
- utilise l'ordinateur à l'école pour les tâches suivantes :

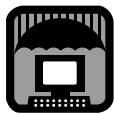
- utilise l'ordinateur à la maison pour les tâches suivantes :

6. Disponibilité de l'ordinateur :

L'élève a accès à l'ordinateur (aux ordinateurs) suivant(s) :

- Système Windows
- Système Macintosh

7. Résumé des capacités de l'élève et questions concernant l'écriture cursive et en lettres moulées :



Annexe 9-E

Inventaire d'écriture

1. L'écriture de l'élève se constitue en général :

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> de mots uniques | <input type="checkbox"/> de phrases | <input type="checkbox"/> de rapports de plusieurs paragraphes |
| <input type="checkbox"/> d'expressions courtes | <input type="checkbox"/> de paragraphes plus longs | <input type="checkbox"/> de paragraphes de 2 à 5 phrases |
| <input type="checkbox"/> d'expressions complexes | <input type="checkbox"/> autre : _____ | |

2. L'élève a de la difficulté à :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> répondre aux questions | <input type="checkbox"/> avoir des idées |
| <input type="checkbox"/> commencer une phrase ou une histoire | <input type="checkbox"/> travailler avec les autres pour générer des idées/des informations |
| <input type="checkbox"/> ajouter des informations sur un sujet | <input type="checkbox"/> planifier le contenu |
| <input type="checkbox"/> organiser de l'information | <input type="checkbox"/> utiliser un vocabulaire varié |
| <input type="checkbox"/> inclure des informations issues de deux sources ou plus | <input type="checkbox"/> résumer des informations |
| <input type="checkbox"/> relier des informations à des sujets précis | <input type="checkbox"/> autre : _____ |

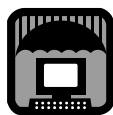
3. L'élève utilise les stratégies d'écriture suivantes :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> des réponses verbales au lieu de réponses écrites | <input type="checkbox"/> des modèles ou des cadres d'écriture pour fournir le format ou la structure (sur papier et électroniquement) |
| <input type="checkbox"/> des graphiques pour communiquer ses idées | <input type="checkbox"/> des grandes lignes |
| <input type="checkbox"/> des travaux plus courts | <input type="checkbox"/> des transcriptions par d'autres (d'un scribe) |
| <input type="checkbox"/> des amorces d'histoire | <input type="checkbox"/> autre : _____ |
| <input type="checkbox"/> des constructions d'arbres conceptuels/schématisme conceptuelle | |

4. L'élève utilise la technologie d'aide pour l'apprentissage suivante pour les documents d'écriture :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> fiches de mots | <input type="checkbox"/> système de traitement de texte avec correcteur orthographique/correcteur grammatical |
| <input type="checkbox"/> livre de mots | <input type="checkbox"/> système de traitement de texte parlant |
| <input type="checkbox"/> mots affichés au mur/listes de mots | <input type="checkbox"/> système de traitement de texte |
| <input type="checkbox"/> dictionnaire personnel | <input type="checkbox"/> logiciel de reconnaissance vocale |
| <input type="checkbox"/> dictionnaire électronique/correcteur orthographique | <input type="checkbox"/> autre : _____ |
| <input type="checkbox"/> dictionnaire électronique parlant/correcteur orthographique | |
| <input type="checkbox"/> logiciel de symboles pour l'écriture (ex. : Writing with Symbols 2000, Pix Writer) | |

Adapté avec l'autorisation du Wisconsin Assistive Technology Initiative, *The W.A.T.I. Package*, Oshkosh (WI) Wisconsin Assistive Technology Initiative, 2004, p. 26.



Annexe 9-F

Enquête sur la technologie d'aide pour l'apprentissage : rapport de l'élève

1. Ce que je veux que la technologie d'aide pour l'apprentissage fasse pour moi : _____

2. Ce que je fais actuellement pour résoudre mon problème : _____

3. La technologie d'aide pour l'apprentissage que j'utilise déjà : _____

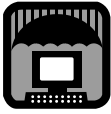
4. Qu'est-ce que j'ai déjà essayé et qui n'a pas fonctionné? Pourquoi cela n'a-t-il pas fonctionné? Qu'aurait-il fallu de plus ou de différent pour que ça fonctionne mieux?

5. Choses que les autres élèves utilisent ou que j'ai vues et qui pourraient m'aider : _____

6. Choses que je souhaiterais dire aux enseignants et aux autres sur ce que j'ai essayé ou voulu essayer :

7. Questions que je voudrais poser : _____

Adapté avec l'autorisation de Gayl Bowser et Penny Reed, *Hey! Can I Try That? A Student Handbook for Choosing and Using Assistive Technology*, Roseburg (OR), Oregon Technology Access Program and Wisconsin Assistive Technology Initiative, 2001, p. 11.
<www.edtechpoints.org>.



Annexe 9-G

Compte rendu de la mise à l'essai de la technologie d'aide pour l'apprentissage

But d'utilisation du dispositif

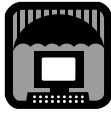
But du dispositif de technologie d'aide pour l'apprentissage :

Comment saura-t-on si l'essai est réussi?

Quel niveau de réussite peut-on raisonnablement espérer lors de la période d'essai?

Comment saura-t-on si l'essai ne fonctionne pas (quels critères utilisera-t-on pour décider d'arrêter)?

Adapté avec l'autorisation de Penny Reed et Gayl Bowser, *Assistive Technology Pointers for Parents*, Winchester (OR), Coalition for Assistive Technology in Oregon, 2000, p. 53. <www.edtechpoints.org>.



Annexe 9-G

Compte rendu de la mise à l'essai de la technologie d'aide pour l'apprentissage (suite)

Environnement d'apprentissage dans lequel le(s) dispositif(s) sera/seront utilisé(s)

1. Environnement : _____

Tâches : _____

Personnel responsable de la mise en œuvre : _____

Jours d'utilisation : _____

Heures d'utilisation : _____

2. Environnement : _____

Tâches : _____

Personnel responsable de la mise en œuvre : _____

Jours d'utilisation : _____

Heures d'utilisation : _____

3. Environnement : _____

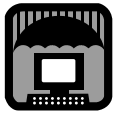
Tâches : _____

Personnel responsable de la mise en œuvre : _____

Jours d'utilisation : _____

Heures d'utilisation : _____

Adapté avec l'autorisation de Penny Reed et Gayl Bowser, *Assistive Technology Pointers for Parents*, Winchester (OR), Coalition for Assistive Technology in Oregon, 2000, p. 54. <www.edtechpoints.org>.



Annexe 9-G

Compte rendu de la mise à l'essai de la technologie d'aide pour l'apprentissage (suite)

Dispositifs à mettre à l'essai

Plan d'intervention personnalisée

Dispositif n° 1 _____

Date du début de la mise à l'essai : _____ Durée minimale de la période d'essai : _____

Date de révision de la mise à l'essai du dispositif : _____

Source du dispositif à essayer : _____

Personne-ressource pour l'aide technique relative à l'essai : _____

Fabricant : _____

Numéro de téléphone de l'aide technique du fabricant : _____

Commentaires : _____

Dispositif n° 2 _____

Date du début de l'essai : _____ Durée minimale de la période d'essai : _____

Date de révision de la mise à l'essai du dispositif : _____

Source du dispositif à essayer : _____

Personne-ressource pour l'aide technique relative à l'essai : _____

Fabricant : _____

Numéro de téléphone de l'aide technique du fabricant : _____

Commentaires : _____

Dispositif n° 3 _____

Date du début de l'essai : _____ Durée minimale de la période d'essai : _____

Date de révision de la mise à l'essai du dispositif : _____

Source du dispositif à essayer : _____

Personne-ressource pour l'aide technique relative à l'essai : _____

Fabricant : _____

Numéro de téléphone de l'aide technique du fabricant : _____

Commentaires : _____

Adapté avec l'autorisation de Penny Reed et Gayl Bowser, *Assistive Technology Pointers for Parents*, Winchester (OR), Coalition for Assistive Technology in Oregon, 2000, p. 54. <www.edtechpoints.org>.



Annexe 9-G

Compte rendu de la mise à l'essai de la technologie d'aide pour l'apprentissage (suite)

Résumé de la mise à l'essai

Dans quelle mesure l'utilisation des outils a-t-elle influencé le rendement de l'élève?

Dans quelle mesure l'élève a-t-il apprécié l'utilisation de chaque outil? L'élève a-t-il préféré l'un des outils?

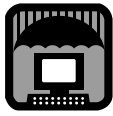
Quels sont les avantages de l'utilisation des outils?

Quels sont les inconvénients de l'utilisation des outils?

Pendant combien de temps l'élève peut-il espérer utiliser les outils?

Recommandations suite à la mise à l'essai :

Adapté avec l'autorisation de Penny Reed et Gayl Bowser, *Assistive Technology Pointers for Parents*, Winchester (OR), Coalition for Assistive Technology in Oregon, 2000, p. 55. <www.edtechpoints.org>.



Annexe 9-H

Rapport de l'élève portant sur la mise à l'essai de la technologie d'aide pour l'apprentissage

1. Technologie d'aide pour l'apprentissage que j'ai essayée : _____

2. Ce que j'aime de la technologie d'aide pour l'apprentissage que j'ai essayée : _____

3. Ce que je n'aime pas de la technologie d'aide pour l'apprentissage que j'ai essayée : _____

4. S'il y avait plusieurs outils à essayer, celui que j'ai préféré était : _____

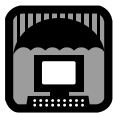
5. Raison pour laquelle je l'ai préféré : _____

6. Si j'étais le seul à utiliser cet outil, qu'est-ce que j'en ai pensé? Comment ai-je expliqué l'utilisation de cet outil aux autres élèves?

7. Ce que j'aimerais dire aux enseignants et aux autres sur la technologie d'aide pour l'apprentissage que j'ai essayée :

8. Questions que je voudrais poser aux enseignants et aux autres : _____

Adapté avec l'autorisation de Gayl Bowser et Penny Reed, *Hey! Can I Try That? A Student Handbook for Choosing and Using Assistive Technology*, Roseburg (OR), Oregon Technology Access Program and Wisconsin Assistive Technology Initiative, 2001, p. 13.
<www.edtechpoints.org>.



Annexe 9-1

Gérer mon utilisation de la technologie d'aide pour l'apprentissage : rapport de l'élève

1. De quel type d'aide aurai-je besoin afin d'utiliser ma technologie d'aide pour l'apprentissage de manière efficace (ex. : didacticiels, aide de mon enseignant)?

2. Que devrai-je apprendre afin que ma technologie d'aide pour l'apprentissage fonctionne bien?

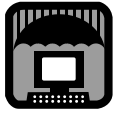
3. Que devrai-je faire chaque jour pour que cette technologie d'aide pour l'apprentissage fonctionne bien pour moi?

4. Quels sont les défis auxquels je fais face avec ma technologie d'aide pour l'apprentissage? _____

5. Ce que je veux dire aux enseignants et aux autres sur ma technologie d'aide pour l'apprentissage :

6. Questions que je voudrais poser aux enseignants et aux autres : _____

Adapté avec l'autorisation de Gayl Bowser et de Penny Reed, *Hey! Can I Try That? A Student Handbook for Choosing and Using Assistive Technology*, Roseburg (OR), Oregon Technology Access Program and Wisconsin Assistive Technology Initiative, 2001, p. 17. <www.edtechpoints.org>.



Annexe 9-J

Commentaires des parents sur la technologie d'aide pour l'apprentissage

Plan d'intervention personnalisé

1. Changements sur le plan du rendement de mon enfant depuis qu'il utilise la technologie d'aide pour l'apprentissage : _____

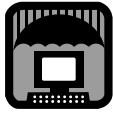
2. Changements de réaction de mon enfant sur l'utilisation de la technologie d'aide pour l'apprentissage :

3. Avantages de l'utilisation de la technologie d'aide pour l'apprentissage : _____

4. Inconvénients de l'utilisation de la technologie d'aide pour l'apprentissage : _____

5. Autres endroits et situations dans lesquels cette technologie d'aide pour l'apprentissage pourrait être utile :

Cette annexe est adaptée avec l'autorisation de Penny Reed et Gayl Bowser, *Assistive Technology Pointers, for Parents*, Winchester (OR), Coalition for Assistive Technology in Oregon, 2000, p. 39. <www.edtechpoints.org>..



Annexe 9-J

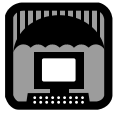
Commentaires des parents sur la technologie d'aide pour l'apprentissage (suite)

6. Éléments que je veux partager avec l'équipe d'apprentissage :

Mes réflexions et mes sentiments : _____

Des preuves ou des données à l'appui : _____

7. Mes questions à l'équipe d'apprentissage : _____



Annexe 9-K

Dossier portant sur l'entretien de la technologie d'aide pour l'apprentissage

Plan d'intervention personnalisé

J'ai un _____ Je l'utilise pour _____

Données d'identification

Numéro de série _____

Acheté le _____ Garantie valable jusqu'au _____

Acheté chez _____

Adresse _____

Numéro de téléphone _____ Numéro de téléphone du service après-vente _____

Numéro de télécopieur _____

Entretien

Un contrat d'entretien a-t-il été acheté? Non Oui Dans l'affirmative, il est valable jusqu'au _____

Journal d'entretien et de réparation _____

Mon fournisseur de services pour ce dispositif est _____

Numéro de téléphone _____

J'emporterai mon dispositif à réparer avant le _____

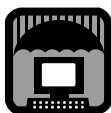
Plan d'urgence

Si mon dispositif tombe en panne, mon plan d'urgence est le suivant : _____

Je peux communiquer avec cette personne pour obtenir du soutien _____

à _____

Adapté à partir du Minnesota Department of Children, Families and Learning, *Minnesota Assistive Technology Manual*, Roseville (MN), 2002, « AT Log for Transition Planning ». L'autorisation d'utilisation est accordée si le crédit est maintenu.



Annexe 9-L

Liste de contrôle de la planification de la transition dans le cadre de la technologie d'aide pour l'apprentissage

Préparer la transition

Au début de l'année scolaire, l'élève et sa famille peuvent être confrontés au processus de transition. L'élève peut commencer à participer à son propre processus de planification du PIP.

Autonomie sociale

- L'élève a la possibilité d'apprendre à décrire son utilisation précise de la technologie d'aide pour l'apprentissage ou les stratégies connexes pour atteindre les buts de son PIP.
- L'élève a la possibilité d'expliquer aux personnes concernées son utilisation de la technologie d'aide pour l'apprentissage ou les stratégies connexes.

Stratégies pédagogiques ciblant l'autonomie

- Discuter des stratégies et des dispositifs de TAA que l'élève utilise régulièrement ainsi que des difficultés liées à leur utilisation.
- L'élève est capable de définir les moments appropriés à son utilisation de la technologie d'aide pour l'apprentissage.

Planification professionnelle

- Parler des responsabilités et des activités de l'élève à la maison et au sein de la collectivité, ainsi que des possibilités d'utiliser la technologie d'aide pour l'apprentissage ou les stratégies connexes pour favoriser ces activités.
- Sélectionner et mettre en œuvre les stratégies en matière de technologie utilisées à la maison et au sein de la collectivité.
- Discuter des obstacles (réels et perçus) lors des activités pédagogiques ou récréatives de l'élève.
- Explorer d'autres stratégies et dispositifs en fonction des besoins de l'élève.
- Au besoin, explorer et contacter les sources de financement appropriées pour l'achat, la location et/ou l'entretien d'un équipement de technologie d'aide pour l'apprentissage à long terme.

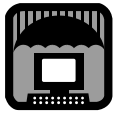
Transition de mi-parcours

L'élève et sa famille continuent de découvrir le processus de transition et les nouvelles attentes qui feront partie du prochain environnement de l'élève. L'élève met en pratique ses habiletés, rassemble des renseignements et se fixe des buts pour pouvoir participer à son prochain environnement d'apprentissage et/ou de travail.

Autonomie sociale

- Discuter des stratégies que l'élève et sa famille peuvent utiliser pour accéder de façon autonome à de l'information sur la technologie d'aide pour l'apprentissage et pour consulter d'autres sources utiles de renseignements telles que des groupes de soutien, des sites Web, des groupes d'entraide, une bibliothèque, des associations axées sur le(s) problème(s) de santé qui les préoccupe(nt), etc.

Cette annexe a été adaptée à partir du manuel du Minnesota Department of Children, Families and Learning, *Minnesota Assistive Technology Manual*, Roseville (MN), Minnesota Department of Children, Families and Learning, 2002, « Assistive Technology Transition Planning Checklist ». L'autorisation d'utilisation est accordée si le crédit est maintenu.



Annexe 9-L

Liste de contrôle de la planification de la transition dans le cadre de la technologie d'aide pour l'apprentissage (suite)

- Discuter des services disponibles.
- Commencer à dresser une liste des stratégies visant à utiliser de façon autonome la technologie d'aide pour l'apprentissage et à maintenir le bon fonctionnement de ses dispositifs.

Planification pédagogique et professionnelle

- Discuter et explorer les expériences scolaires, les matières préférées, les projets d'études postsecondaires et les idées de métier.
- Examiner les possibilités de cours préparatoires ou de bénévolat.
- Poursuivre la discussion sur l'utilisation de dispositifs de technologie d'aide pour l'apprentissage et des stratégies pour les environnements futurs.
- Étendre la sélection et la mise en œuvre de stratégies de technologie appropriées pour la maison.
- Discuter des obstacles (réels et perçus) des activités pédagogiques ou récréatives de l'élève.
- Explorer d'autres stratégies en fonction des besoins.
- Au besoin, explorer et contacter les sources de financement appropriées pour l'achat, la location et/ou l'entretien d'un équipement de technologie d'aide pour l'apprentissage à long terme.

Effectuer la transition

L'élève et sa famille se préparent à passer d'un milieu d'apprentissage à un autre avec confiance; l'élève utilise une technologie d'aide pour l'apprentissage de façon efficace et autonome.

Autonomie sociale

- Poursuivre la discussion sur les services de soutien disponibles.
- Officialiser la liste de contrôle des stratégies de technologie d'aide pour l'apprentissage et les interventions de soutien à la technologie d'aide pour l'apprentissage.
- L'élève tient un journal sur la technologie d'aide pour l'apprentissage afin d'effectuer un suivi des pourvoyeurs de technologie d'aide pour l'apprentissage, ainsi que les services de réparation et d'entretien et du matériel.
- L'élève rencontre ses nouveaux enseignants avant les transitions afin d'assurer un continuum des services.

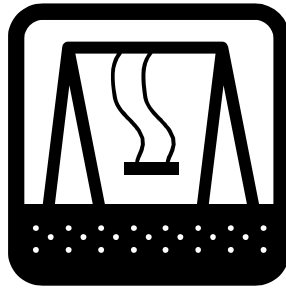
Planification professionnelle

- Les membres de l'équipe d'apprentissage sont d'accord sur les stratégies et les interventions nécessaires pour la transition.
- Les pourvoyeurs de services appropriés participent au plan de transition et le soutiennent.
- Le financement approprié est sécurisé pour les dispositifs et les interventions nécessaires.

BIBLIOGRAPHIE

- Alliance for Technology Access. *Computer Resources for People with Disabilities*, 2^e éd., Alameda (CA), Hunter House Publishers, 1996.
- Bowser, Gayl (éd). *Assistive Technology Model Operating Guidelines for School Districts and IEP Teams*, Roseburg (OR), The Advisory Committee of the Oregon Technology Access Program, juin 2003.
- Bowser, Gayl et Penny Reed. *Education Tech Points: A Framework for Assistive Technology Planning*, Winchester (OR), Coalition for Assistive Technology in Oregon, 1998.
- Bowser, Gayl et Penny Reed. *Hey! Can I Try That? A Student Handbook for Choosing and Using Assistive Technology*, Roseburg (OR), Oregon Technology Access Program and Wisconsin Assistive Technology Initiative, 2001.
- Chambers, A. C. *Has Technology Been Considered? A Guide for IEP Teams*, Reston (VA), Council of Administrators of Special Education/Technology and Media Division, 1997.
- Crowder, Elaine. « The Technology Continuum – Low, Medium, High », *EdTech Leaders Online*, 2000, <www.edtechleaders.org/Resources/articles/continuum.htm> (accès en août 2004).
- Dalton, Elizabeth M. « Assistive Technology in Education: A Review of Policies, Standards, and Curriculum Integration from 1997 through 2000 Involving Assistive Technology and the Individuals with Disabilities Education Act », *Issues in Teaching and Learning*, vol. 1, n^o 1 (2002), <<http://www2.ric.edu/itl/>>.
- Edyburn, Dave. « Research and Practice: Measuring Assistive Technology Outcomes: Key Concepts », *Journal of Special Education Technology*, vol. 18, n^o 1 (hiver 2003), p. 53-55.
- Golden, Diane. *Assistive Technology in Special Education Policy and Practice*, Reston (VA), Council of Administrators of Special Education/Technology and Media Division, 1998.
- Hitchcock, Chuck et Skip Stahl. « Assistive Technology, Universal Design for Learning: Improved Learning Opportunities », *Journal of Special Education Technology*, vol. 18, n^o 4 (automne 2003), <<http://jset.unlv.edu/18.4/hitchcock/first.html>> (accès en août 2004).
- Minnesota Department of Education. *Minnesota Assistive Technology Manual*, éd. 2003, Minnesota (MN), Division of Special Education, 2003.

- Minnesota Department of Children, Families and Learning. *Minnesota Assistive Technology Manual*, Roseville (MN), Minnesota Department of Children, Families and Learning, 2002.
- Reed, Penny et Gayl Bowser. *Assistive Technology Pointers for Parents*, Winchester (OR), Coalition for Assistive Technology in Oregon, janvier 2000.
- Reed, Penny et Paula Walser. « Wisconsin Assistive Technology Initiative Assistive Technology Checklist », Oshkosh (WI), Wisconsin Assistive Technology Initiative, 2000.
- Reed, Penny, Gayl Bowser et Jane Korsten. *How Do You Know It? How Can You Show It? Making Assistive Technology Decisions*, Oshkosh (WI), Wisconsin Assistive Technology Initiative, 2002.
- Schacter, John. *The Impact of Education Technology on Student Achievement: What the Most Current Research Has to Say*, Santa Monica (CA), Milken Exchange on Education Technology, 1999.
- Scherer, Marcia J. *Connecting to Learn: Educational and Assistive Technology for People with Disabilities*, Washington (DC), American Psychological Association, 2004.
- Scherer, Marcia J. *Living in the State of Stuck: How Assistive Technologies Affect the Lives of People with Disabilities*, Cambridge (MA), Brookline Books, 1993.
- Wisconsin Assistive Technology Initiative. « Assistive Technology Assessment », *Wisconsin Assistive Technology Initiative*, 2004, <www.wati.org> (accès en août 2004).
- Wisconsin Assistive Technology Initiative. *The W.A.T.I. Assessment Package*, Oshkosh (WI), 2004.
- Zabala, Joy. « Introduction to the SETT Framework », *Resources for Assistive Technology in Education*, 1995, <<http://www.sweb.uky.edu/~jszaba0/SETTintro.html>> (accès en août 2004).
- Zabala, Joy et Barbara Epperson. « Considering Assistive Technology in the IEP Process, The Texas 4-Step Model: Resource Guide », *Texas Assistive Technology Network*, 2003-2004, <www.texasat.net/PDF/Resource%20Guide%202003-04.pdf> (accès en août 2004).



Élaborer de
nouvelles solutions

Chapitre 10

Partir du bon pied au préscolaire

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.

Plan d'intervention personnalisé : Maternelle – 12^e année.

Version anglaise : Individualized program planning : ECS to grade 12.

Série : Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

ISBN 978-0-7785-6158-3

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Jeunes en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. 3. Adolescents en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. I. Titre. II. Série.

LC3984.2.A3.A333 2007

371.9

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Plusieurs sites Web sont énumérés dans le présent document. Alberta Education n'est aucunement responsable du maintien de ces sites externes et le fait de les nommer ne constitue ni n'implique une approbation de leur contenu. L'utilisateur a la responsabilité d'évaluer ces sites.

Pour de plus amples renseignements, communiquez avec :

Alberta Education

Direction de l'éducation française

Édifice 44 Capital Boulevard, 9^e étage

10044, 108^e Rue N.-O.

Edmonton, Alberta T5J 5E6

Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou

composer sans frais en Alberta le numéro 310-0000

Télécopieur : 780-422-1947

Ce Chapitre a été élaboré de concert avec les services de consultation (Donna Poirier) de Edmonton Public Schools.

Cette publication est destinée au/aux :

Enseignants	✓
Administrateurs	✓
Professionnels de la santé	✓
Conseillers	✓
Élèves	
Parents	
Grand public	



Une version PDF de cette ressource est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse <www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp>



Il est possible d'acheter des versions imprimées de cette ressource en s'adressant au Learning Resources Centre. Commander en ligne à l'adresse <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou téléphoner au 780-427-5775.

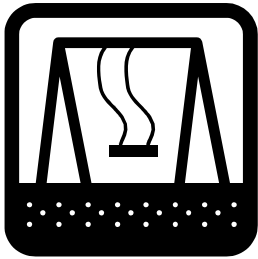
Copyright ©2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108^e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tous les efforts ont été déployés pour exprimer les remerciements appropriés aux sources originales. S'il existe des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en aviser Alberta Education afin que les mesures correctives appropriées puissent être prises.

Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

TABLE DES MATIÈRES

Comprendre le PIP relatif aux services au préscolaire	1
Prévoir un programme à l'intention des jeunes enfants	2
Évaluation	3
L'équipe d'apprentissage des services au préscolaire	3
Programmation axée sur la famille	3
Prise de décision collective	4
Élaborer, mettre en œuvre et gérer un PIP relatif aux services au préscolaire	7
Recueillir les renseignements essentiels	7
1. Déterminer les forces et les besoins	8
2. Établir l'orientation	11
3. Élaborer le plan	14
4. Mettre le plan en œuvre	19
5. Évaluer, réviser et rendre compte	24
6. Prévoir la transition	27
Exemples de PIP	28
Profils de PIP pour le préscolaire	28
Exemple 1 – Patrick	31
Exemple 2 – Catherine	39
Exemple 3 – Karina	47
Exemple 4 – Hugo	55
Annexes	65
10-A Modèle de PIP	66
10-B Liste de contrôle des renseignements essentiels	71
10-C Évaluation reliée à l'observation de routines et d'activités quotidiennes	74
10-D Formulaire de consignation des réunions de planification du PIP	75
10-E Matrice pédagogique	76
10-F Tableau de surveillance collective	77
10-G Liste de contrôle de la transition des services au préscolaire	78
Bibliographie	79



Les Plans d'intervention personnalisés (PIP) sont des composantes essentielles de la qualité du programme d'éducation de l'enfant ayant des besoins scolaires spéciaux. Le jeune enfant a différents besoins en matière de développement et cela nécessite une certaine souplesse dans la prestation des programmes. La programmation relative aux services au préscolaire peut avoir lieu au sein d'environnements variés tels que le domicile, les programmes d'enseignement favorisant l'intégration dans les écoles, dans les établissements préscolaires de quartiers ou dans des établissements spécialisés. Compte tenu de la diversité des besoins individuels, des milieux possibles et des philosophies d'enseignement chez les parents et les différents professionnels, il est essentiel que l'équipe d'apprentissage de l'enfant adopte une approche commune quant au plan d'intervention personnalisé, sur le plan de sa mise en œuvre, sa supervision et la transmission de ses résultats.

L'équipe d'apprentissage se réfère au petit groupe de personnes qui consulte et partage les renseignements pertinents à l'éducation de l'enfant et prévoit, au besoin, des programmes et des services en adaptation scolaire. Cette équipe peut être composée de l'enseignante ou l'éducatrice de la classe, des parents, de l'enfant (le cas échéant), d'autres membres du personnel de l'école et de l'autorité scolaire, qui sont sensibles aux besoins de l'enfant, ainsi que des spécialistes du développement de l'enfant, au besoin.

Comprendre le PIP relatif aux services au préscolaire

Les PIP relatifs aux services au préscolaire sont élaborés pour des enfants âgés de 2 ans et demi à 6 ans présentant des incapacités et/ou des retards légers, modérés ou graves, ainsi que pour des enfants doués et talentueux. À l'instar des PIP destinés à l'élève plus âgé, un PIP relatif aux services au préscolaire n'est ni un plan de leçon quotidien, ni un plan global. Un PIP relatif aux services au préscolaire est un plan évolutif, flexible et orienté vers l'avenir qui :

- répond aux besoins spéciaux d'un enfant d'âge préscolaire;
- favorise le développement de l'enfant en encourageant son autonomie, ses habiletés et sa participation active aux activités quotidiennes, et ce, dans les différents milieux qu'il fréquente;
- répond aux priorités propres à l'enfant au moyen d'objectifs fonctionnels qui déterminent les activités et les routines quotidiennes de la classe; résume les renseignements essentiels, notamment le niveau des programmes, les milieux où ces programmes seront appliqués, les services de soutien coordonnés et d'autres services qui pourraient faciliter l'enseignement et l'apprentissage en classe et dans d'autres milieux;
- est élaboré, mis en œuvre et évalué par une équipe d'apprentissage multidisciplinaire, comprenant les parents, les éducateurs, les experts et,

- le cas échéant, l'enfant;
- offre un rapport permanent qui suit et communique les progrès de l'élève et assure une continuité de la programmation;
- oriente la planification de la transition.

Le PIP sera différent pour chaque enfant qui en a besoin, en fonction de la nature et de la complexité des besoins de l'enfant. Les renseignements essentiels qui doivent y figurer, sont les mêmes pour tous les enfants ayant des besoins spéciaux, même si le processus et le document d'élaboration du PIP sont moins complexes lorsqu'ils sont destinés à des enfants ayant des besoins moins sévères. *Les outils types présentés ici ne sont pas nécessairement tous appropriés ou obligatoires pour tous les enfants ayant des besoins scolaires spéciaux.*

Prévoir un programme à l'intention des jeunes enfants

La programmation adaptée au jeune enfant varie beaucoup en fonction du milieu et du niveau de programmation proposé. Elle varie également parce qu'elle répond à deux objectifs différents : offrir un milieu d'apprentissage riche dans lequel l'enfant choisit des activités et progresse à son propre rythme et enseigner des habiletés fonctionnelles en vue d'accélérer la progression vers des objectifs de développement particuliers (Niemeyer et coll., 1999).

Milieus et niveaux de programmation

La programmation doit être mise en œuvre dans le milieu d'apprentissage le plus naturel possible; idéalement, un milieu dans lequel l'enfant est en mesure d'apprendre et d'acquérir des habiletés avec ses pairs. Pour plusieurs enfants, ce milieu est une classe inclusive ou le domicile, caractérisé par l'enseignement des objectifs et des buts du PIP intégrés dans les routines existantes. Les autres milieux potentiels sont notamment les garderies ou les prématernelles. Le milieu le plus adapté varie en fonction des besoins de l'enfant. Le niveau de programmation (le nombre d'heures de la programmation en établissements et/ou la fréquence des séances de programmation axées sur la famille) varie également en fonction des besoins individuels de l'enfant et il est fixé par l'autorité scolaire en consultation avec les parents.

Lorsqu'il s'agit de prendre des décisions relatives au milieu et au niveau de programmation destinés au jeune enfant ayant des besoins scolaires spéciaux, il faut tenir compte de certains facteurs tels que :

- les besoins de l'enfant en matière de développement;
- les ressources disponibles;
- les préoccupations et les préférences des parents;
- les manières de dispenser l'enseignement, les supports et les services dans les milieux d'apprentissage naturels (ex. : en classe avec des pairs);
- les moyens de maintenir une interaction avec l'enfant sans difficulté, dans le milieu d'enseignement ordinaire ou par l'intermédiaire d'autres contacts fréquents et planifiés.

Évaluation

L'évaluation des services au préscolaire, pour l'enfant ayant des besoins scolaires spéciaux, est menée à diverses fins, notamment celles de :

- déterminer les besoins en matière de programmation, de services et de financement nécessaires aux besoins scolaires spéciaux;
- obtenir des renseignements sur l'enfant qui vont orienter l'élaboration et la mise en œuvre du PIP;
- évaluer les progrès de l'élève quant aux habiletés et aux comportements ciblés dans les buts du PIP;
- évaluer l'efficacité des services et de la programmation proposés.

Envisager les lignes directrices suivantes :

- Utiliser une variété d'outils et de stratégies d'évaluation adaptés au niveau de développement et aux besoins de l'élève, y compris les mesures fondées sur les activités mettant l'accent sur des habiletés significatives.
- Évaluer l'enfant dans les milieux les plus naturels possible (ex. : à l'endroit où il mettra en pratique cette habileté).
- Adopter une approche d'équipe qui englobe la famille de l'enfant, l'éducateur, l'aide-élève et parfois les spécialistes du développement et de la santé de l'enfant.
- Examiner les résultats avec les parents et d'autres membres de l'équipe d'apprentissage de l'enfant, et ce, en termes clairs et directs.

L'équipe d'apprentissage des services au préscolaire

Les bonnes pratiques et la politique d'Alberta Education désignent l'enseignante diplômée responsable du suivi de l'élaboration et de la mise en œuvre du PIP. Plusieurs personnes peuvent travailler en collaboration avec l'éducateur à différentes étapes en vue de former l'équipe d'apprentissage de l'enfant. Outre l'enseignante, cette équipe se compose généralement des parents, de l'aide-élève et d'autres spécialistes, tels que des spécialistes en communication, des ergothérapeutes, des physiothérapeutes ou des spécialistes d'aide à la famille, jouant un rôle direct dans la planification, la mise en œuvre et la supervision des PIP. D'autres fournisseurs de services peuvent offrir des services à l'enfant en fonction de ses besoins. Ces prestataires ne sont généralement pas considérés comme des membres de l'équipe d'apprentissage, même si leurs services sont consignés dans le PIP comme des services de soutien à l'intention de l'enfant.

Programmation axée sur la famille

La participation des parents et de la famille contribue au succès de la programmation pédagogique de l'enfant. Il faut rechercher les connaissances que les parents ont de leur enfant en vue d'estimer les forces et les besoins de celui-ci, de déterminer les buts et les objectifs, de planifier des méthodes d'intervention, d'évaluer la réussite de la programmation en cours et d'élaborer des plans de transition. Plus les parents participent au programme, plus

les chances que l'enfant atteigne de nouvelles habiletés dans différents milieux augmentent, de même que l'apprentissage et la généralisation de ces habiletés. Les parents sont également des membres permanents de l'équipe d'apprentissage de l'enfant; ils offrent une continuité et ont la capacité de préconiser une programmation adaptée d'une année à l'autre.

Les membres de l'équipe d'apprentissage doivent s'assurer que les parents ont obtenu tous les renseignements nécessaires pour prendre des décisions éclairées. Les éducateurs doivent également s'assurer que la programmation est sensible aux priorités, aux valeurs et aux routines quotidiennes de la famille, en particulier si les activités prévues requièrent la participation directe de celle-ci. En misant sur les points forts de la famille, les éducateurs peuvent renforcer la confiance des parents et leur capacité de répondre aux besoins de leur enfant.

Prise de décision collective

Les décisions relatives au plan d'intervention personnalisé d'un enfant ou à sa mise en œuvre doivent faire l'objet d'une collaboration. Tous les membres de l'équipe doivent soutenir les buts et les objectifs du PIP. Par conséquent, il est important que chacun comprenne le fonctionnement de ces buts et objectifs et leur utilité immédiate pour l'enfant. Pour favoriser la pertinence du PIP et la participation de chaque membre de l'équipe, les éducateurs doivent essayer de parvenir à un consensus sur les approches et les priorités qui concernent l'enfant. Parallèlement, chaque membre de l'équipe aura une perspective et un rôle uniques dans le processus d'élaboration du PIP. Les rôles types sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Exemples de rôles

Les parents	Le titulaire de la classe	L'aide-élève
<ul style="list-style-type: none"> • défendent le mieux les intérêts de leur enfant et transmettent aux autres membres de l'équipe leurs points de vue en ce qui a trait à la programmation et aux objectifs; • contribuent à l'orientation et à l'objectif du PIP, en collaboration avec les autres membres de l'équipe; • participent à l'équipe d'apprentissage de leur enfant et font en sorte que les buts et objectifs choisis sont renforcés dans tous les milieux que l'enfant fréquente (ex. : la garderie, le domicile); • fournissent des commentaires réguliers sur la généralisation des habiletés au foyer et à la collectivité; • maintiennent une communication et une collaboration continues avec le titulaire de la classe et les autres membres de l'équipe; • demandent des conseils à l'équipe d'apprentissage, selon les besoins. 	<ul style="list-style-type: none"> • est responsable du PIP, l'élabore, le planifie, le met en œuvre, le supervise et l'évalue, en collaboration avec les autres membres de l'équipe; • évalue les forces et les besoins de l'élève par des observations et des évaluations formelles et informelles, puis explique les résultats aux autres membres de l'équipe; • élabore des stratégies visant à incorporer des buts et objectifs dans les activités et les routines quotidiennes de la classe; • supervise et fait un rapport régulier sur les progrès de l'élève; adapte ou modifie les activités, les routines quotidiennes, les stratégies pédagogiques et/ou les objectifs, selon les besoins; • oriente l'aide-élève et supervise régulièrement la mise en œuvre du programme; • veille à ce que le PIP comprenne tous les éléments essentiels exigés par Alberta Education; • maintient une communication et une collaboration continues avec les autres membres de l'équipe d'apprentissage; • cherche, au besoin, à recueillir des conseils et des commentaires de l'équipe d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • contribue à la mise en œuvre et à la supervision des buts et des objectifs du PIP sous la direction du titulaire de la classe; • participe à l'élaboration des stratégies visant à incorporer des buts et des objectifs dans les activités et les routines quotidiennes existantes de la classe; • contribue à modifier et à préparer les documents et les activités; • maintient la communication et la collaboration continues avec le titulaire de la classe et les membres de l'équipe d'apprentissage, sous la direction de l'éducateur; • cherche à recueillir des conseils et des commentaires réguliers auprès du titulaire de la classe.

Exemples de rôles (suite)

Administrateur du programme ou de l'école	Spécialistes du programme (ex. : ergothérapeutes, physiothérapeutes et orthophonistes)	Fournisseurs de services à la communauté (ex. : garderie, établissements de relève)
<ul style="list-style-type: none"> • veille à la préparation, à la mise en œuvre, à la supervision et à l'évaluation régulières du PIP pour chaque élève ayant des besoins spéciaux; • comprend et incorpore tous les éléments essentiels exigés par Alberta Education; • désigne un éducateur chargé de coordonner, de développer, de planifier, de mettre en œuvre, d'évaluer et de rédiger un rapport sur le PIP de l'enfant, avec le soutien et les commentaires des autres membres de l'équipe d'apprentissage; • veille à ce que les parents puissent participer au processus d'élaboration du PIP; • veille à la disponibilité du personnel de soutien, des spécialistes, des documents et de l'équipement adapté ainsi que de la formation, en fonction des besoins de l'enfant en matière d'apprentissage et de développement; • veille à ce que l'équipe se rencontre et communique régulièrement afin d'examiner les progrès de l'enfant et collabore pour résoudre les problèmes. 	<ul style="list-style-type: none"> • participent à l'élaboration, à la planification, à la mise en œuvre, à la supervision et à l'évaluation du PIP, en collaboration avec les autres membres de l'équipe; • évaluent les forces et les besoins de l'élève par des observations et des évaluations formelles et informelles, et expliquent les résultats aux membres de l'équipe; • proposent une programmation pédagogique qui répond aux besoins de l'enfant en combinant les services directs et la consultation; • élaborent des stratégies visant à incorporer des buts et des objectifs dans les activités et les routines quotidiennes existantes de la classe; • soutiennent le personnel scolaire et les parents en répondant aux buts et aux objectifs par des formations continues, une orientation, une supervision et des commentaires; • supervisent et dressent un rapport régulier des progrès de l'élève, en collaboration avec les autres membres de l'équipe d'apprentissage; • adaptent ou modifient les activités, les routines quotidiennes, les stratégies ou les objectifs pédagogiques, selon les besoins; • offrent une assistance technique et des conseils à tous les membres de l'équipe concernant les documents, les ressources et les stratégies à adopter; • maintiennent une communication et une collaboration continues avec les autres membres de l'équipe. 	<ul style="list-style-type: none"> • fournissent des commentaires et un soutien au cours des différentes étapes du processus d'élaboration du PIP; • participent à la première réunion de planification du PIP; • rassemblent des observations de l'enseignant pendant le processus d'évaluation afin de déterminer les forces et les besoins de l'élève; • collaborent avec le foyer et l'école en vue de répondre à des buts sélectionnés du PIP en soutenant la demande et l'exécution de nouvelles habiletés dans les divers milieux; • supervisent les progrès de l'enfant dans le cadre des buts et des objectifs, et observent le niveau de maîtrise des habiletés dans les différents milieux.

Élaborer, mettre en œuvre et gérer un PIP relatif aux services au préscolaire

L'élaboration, la mise en œuvre et la supervision du PIP relatif aux services au préscolaire englobent les étapes interdépendantes suivantes.

1. Déterminer les forces et les besoins
2. Établir l'orientation
3. Élaborer le plan
4. Mettre le plan en œuvre
5. Évaluer, réviser et rendre compte
6. Prévoir la transition

Bien que les exigences des PIP relatifs aux services au préscolaire vise l'enfant atteint de déficiences légères, modérées ou graves, ainsi que l'enfant doué et talentueux, le degré de complexité et de précision varie. En général, plus les besoins de l'enfant sont importants, plus le PIP est détaillé et complet. Les composantes et les idées présentées aux pages suivantes sont applicables à tous les PIP.

Annexes

Consulter l'annexe 10-A pour obtenir un modèle de PIP.

Recueillir les renseignements essentiels

Les PIP destinés au jeune enfant doivent inclure les renseignements essentiels suivants :

- données d'évaluation;
- niveau de rendement et de réussite actuel;
- détermination des forces et des besoins;
- buts et objectifs mesurables;
- niveau de programmation et milieux où cette programmation sera appliquée (élève atteint de déficiences graves);
- procédures d'évaluation des progrès de l'enfant;
- précision des services de soutien coordonnés (y compris les services médicaux), selon les besoins;
- renseignements médicaux pertinents;
- adaptations requises au sein de la classe (ex. : toute modification en matière de stratégies d'enseignement, de procédures d'évaluation, de documents, de ressources, d'installations ou d'équipement);
- plans de transition;
- bilan de fin d'année;
- signature des parents.

Annexes

Consulter l'annexe 10-B pour obtenir une liste de contrôle type des renseignements essentiels.

1. Déterminer les forces et les besoins

Le but des premières évaluations est de déterminer les niveaux de développement de l'enfant, ses forces et ses besoins. À ce stade du processus, l'équipe doit :

- rassembler des renseignements sur les routines et les activités quotidiennes de l'enfant dans les différents milieux afin de saisir son mode de fonctionnement et de définir les domaines dans lesquels il rencontre des difficultés;
- donner (ou recommander) des évaluations formelles, selon les besoins;
- commencer par déterminer les champs d'intérêt et les habiletés éventuelles, susceptibles d'améliorer son mode de fonctionnement et d'autonomie ou qui le prépareront à aborder son milieu futur;
- commencer à désigner les spécialistes en pédagogie susceptibles de contribuer à l'élaboration et à la mise en œuvre du PIP de l'élève.

Les décisions relatives aux buts et aux interventions doivent être guidées par diverses stratégies d'évaluation, notamment des évaluations et des observations formelle et informelle. L'un des meilleurs moyens de définir les forces et les intérêts des jeunes enfants est de préciser les objets et les activités qui les occupent ou les intéressent. L'observation de l'enfant pendant qu'il met en pratique diverses habiletés fonctionnelles dans les activités et les milieux où ces habiletés sont requises, peut souvent fournir des renseignements plus pertinents et plus complets que les tests normalisés. Les évaluations informelles, telles que les évaluations avec des critères basés sur le programme d'études ou des listes de contrôle rédigées par l'éducateur, peuvent également fournir d'importants renseignements qualitatifs sur les progrès quotidiens de l'enfant.

Un exemple de procédure d'évaluation informelle pourrait être une évaluation d'observation des activités et des routines quotidiennes. Un rapport type d'évaluation d'observation des activités et des routines quotidiennes est présenté dans les deux prochaines pages de ce document. Les activités d'un enfant sont consignées pour chaque période tout au long de la journée d'école. Les questions relatives aux observations sont indiquées entre parenthèses et se terminent par un point d'interrogation. Les signes plus (+) et moins (-) sont utilisés pour symboliser les forces et les faiblesses observées; ces renseignements sont résumés dans deux listes à la fin des observations.

Évaluation reliée à l'observation de routines et d'activités et quotidiennes

Lieu : Salle de classe/Cour de récréation

Moment/ activité	lundi 15 sept.	mardi 16 sept.	mercredi 17 sept.	jeudi 18 sept.	vendredi 19 sept.
9 h • Arrivée de l'autobus, vestiaires, toilettes, utilisation libre des jouets	+ est arrivé seul de l'autobus à la salle de classe - est directement allé jouer, sans enlever son manteau ni sortir son agenda	- difficulté à défaire sa fermeture éclair et à retirer son manteau + a adoré jouer avec les voitures, les camions et les avions, mais a refusé de partager les jouets avec ses pairs	+ a dit « Bonjour! » en souriant quand il est entré en classe - a eu besoin d'aide pour ouvrir sa fermeture éclair et sa ceinture de jeans dans les toilettes	- a pleuré quand on lui a demandé d'aller aux toilettes avant de jouer (impatient?) - a arraché les jouets d'un pair; il ne semblait pas savoir quoi dire/faire	+ a dit « Bonjour ! » en serrant son ami Sajad dans ses bras quand il est entré en classe - s'est éloigné lorsqu'un pair a pris son jouet
9 h 30 • Cercle	- a discuté et a interrompu les consignes + a bien reproduit les actions avec de l'aide	- / + difficulté à reproduire les parties répétitives dans les histoires, mais s'est efforcé de participer + a aimé la musique!	- difficulté à se concentrer pendant les consignes collectives (inattentif/actif) + a utilisé une image pour choisir un centre d'activité	- a pleuré pendant la transition du temps des jouets à l'activité en cercle - ne voulait pas passer à l'activité en cercle ni aider à ranger	- difficulté à attendre son tour (impulsif) + a demandé d'aider au goûter + a regardé ses pairs pour trouver des indices sur les actions à accomplir
10 h • Centres	- a essayé de prendre tous les jouets dans le bac à sable + a imité le bruit des véhicules en jouant + a compté les voitures	+ interaction positive avec ses pairs du centre - a pleuré au moment de passer au goûter	+ a échangé des peluches avec un pair - a quitté le centre au bout de trois minutes environ (frustré par la communication?)	- n'a pas aimé la sensation du sable mouillé - a griffé un autre enfant qui essayait de prendre son jouet	+ a empilé cinq cubes; a fabriqué un train à l'aide de cubes; a montré le bleu et le rouge; a compté trois cubes
10 h 20 • Collation	+ a aidé à distribuer les serviettes + a prononcé le prénom de chacun de ses pairs	- a refusé de toucher à la gelée de fruits ou d'y goûter (sensation?)	- difficulté à utiliser la cuillère sans en renverser le contenu (maladroit?)	- a essayé de prendre la collation d'un pair au lieu d'en demander une autre	+ a demandé un goûter et un jus de lui-même - bave légèrement
10 h 30 • Récréation	+ a semblé très content d'utiliser la balançoire, le toboggan et les portiques d'escalade (pas craintif)	- n'est pas rentré seul lorsque la cloche a sonné; a échappé à l'aide-élève (transition)	- difficulté à mettre son manteau et à fermer la fermeture éclair	+ bien en rang pour sortir (motivé) - n'est pas rentré lorsque la cloche a sonné; a continué de jouer	- ne semble pas reconnaître les limites ou le danger (escalade la balançoire)

Évaluation reliée à l'observation de routines et d'activités et quotidiennes (suite)

Lieu : Salle de classe/Cour de récréation

Plan d'intervention personnalisé

Moment/ activité	lundi 15 sept.	mardi 16 sept.	mercredi 17 sept.	jeudi 18 sept.	vendredi 19 sept.
10 h 45 • Gymnase	- n'est pas à l'aise quand il court	+ sourit et rit quand il monte sur un tricycle, bonnes habiletés	- maladroit quand il a lancé ou frappé une balle	- agressif avec ses pairs qui distribuent le matériel; arrache/frappe	+ suit bien les règles du jeu en cercle
11 h 15 • Art	- le coloriage ne l'intéresse pas; difficulté à tenir les crayons + imite le travail de son ami Sajad	+ fait preuve de concentration et d'habileté en découpant à l'aide de ciseaux - ne suit pas les consignes collectives et découpe tout	- ne semble pas savoir comment demander ce dont il a besoin (ex. : demander à des pairs de lui passer la colle, les crayons)	- a régulièrement besoin d'aide personnalisée pour écouter et suivre les consignes afin de terminer son travail + a accepté l'aide	+ réagit rapidement pour aider l'éducateur à distribuer et à ranger les documents; sourit + colle soigneusement + choisit les autocollants de voiture/camion
11 h 30 • Rangement, toilettes	+ remet volontiers les chaises à leur place - difficulté à se boutonner	- ne veut pas interrompre son travail pour aller aux toilettes (transition)	+ habitude/apprentissage de la propreté - a de la difficulté à se rappeler de tirer la chasse d'eau	+ a montré ses sous-vêtements aux autres enfants	+ lève le doigt pour demander d'aller aux toilettes s'il en ressent le besoin
11 h 45 • Manteaux, heure de rentrer/autobus	- attend qu'un adulte lui propose de l'aide	+ se met en rang pour se diriger vers le bus sans poser de problème	- distrait par ses pairs; il est le dernier à sortir	- semble mal à l'aise en se dirigeant vers l'autobus (démarche?)	- semble mal à l'aise en se dirigeant vers l'autobus (démarche?)

Forces/intérêts repérés :

- fait preuve d'intérêt et de satisfaction à l'égard de ses pairs;
- sourit et rit pendant les activités musicales, les actions, la gymnastique, les jeux;
- connaît certaines couleurs, certaines formes et certains chiffres;
- choisit les véhicules et les tricycles;
- formé à la propreté;
- aime aider/aime être autonome.

Difficultés/préoccupations repérées :

- transition entre les activités;
- autonomie (habillement, ustensiles, demande d'aide);
- maladroit (en courant/en marchant/en frappant/en lançant);
- communication (désirs et besoins);
- impulsivité/suivi des consignes;
- problèmes sensoriels? (plus d'observations sont nécessaires).

Annexes

Consulter l'annexe 10-C pour obtenir un modèle vierge d'observation des routines et des activités quotidiennes.

2. Établir l'orientation

La définition de l'orientation d'un PIP suppose de rassembler et de classer par ordre de priorité les forces et les besoins de façon à ce que les objectifs annuels de l'élève soient pertinents et réalisables. Ce processus est élaboré lors d'une première réunion de planification du PIP où les personnes qui ont observé et évalué l'enfant se rencontrent, échangent des renseignements et aident les autres à se faire une meilleure idée de l'enfant. En règle générale, les parents, les éducateurs, les aides-élèves et les spécialistes concernés assistent à la réunion. Quand cela s'avère nécessaire, les fournisseurs des services à la collectivité qui travaillent régulièrement avec l'enfant (ex. : éducateurs spécialisés) peuvent être invités à la réunion et sollicités régulièrement au cours de l'année. Ces intervenants peuvent donner un aperçu essentiel des forces et des besoins de l'élève, de ses intérêts, de son comportement et de son degré d'autonomie dans les autres milieux, ainsi que de son niveau d'intégration des habiletés récemment acquises. La participation de ces intervenants permet également de mettre en œuvre de façon plus complète les stratégies sélectionnées et de favoriser le transfert des habiletés d'un milieu à un autre.

Étapes types d'une première réunion de planification du PIP

La première réunion de planification peut être constituée de différentes étapes parmi lesquelles on retrouve :

- l'organisation des observations des participants en deux listes : forces/intérêts et besoins/préoccupations. Ces listes doivent couvrir tous les domaines, les milieux et les activités liés au développement.
- la révision de la liste des besoins et des problèmes et l'identification des thèmes généraux ou des centres d'intérêt. Par exemple, si la liste d'un élève révèle des difficultés à demander de l'aide ou à demander son tour, à exprimer verbalement une frustration ou d'autres problèmes similaires, la communication pourrait faire partie des priorités.
- décider des priorités. Les domaines considérés comme prioritaires sont généralement les plus susceptibles de développer l'autonomie et la participation de l'élève aux activités journalières dans les différents milieux.
- la sélection d'un nombre raisonnable de priorités pour l'enfant tout au long de l'année. Les priorités choisies couvrent souvent plusieurs domaines de développement, en fonction des besoins individuels. Ces étapes sont à la base des buts annuels du PIP de l'enfant.
- la désignation d'autres personnes telles que les parents et les éducateurs spécialisés, en mesure de cibler certaines habiletés au sein de leurs propres milieux. Étant donné que le document du PIP met l'accent sur les responsabilités du titulaire de la classe, les renseignements relatifs à ce qui se passe à l'extérieur de l'environnement pédagogique ne sont généralement pas consignés dans le document du PIP. S'ils sont consignés, ils doivent indiquer clairement qu'il s'agit d'un soutien supplémentaire qui dépasse le champ et les responsabilités du titulaire de la classe. Ces informations sont alors complémentaires.

Pendant la réunion, il est important de s'assurer que chaque personne s'exprime clairement et utilise un langage que tous les participants peuvent

comprendre. Les membres de l'équipe peuvent juger utile d'utiliser le formulaire ci-dessous pour inscrire les détails et les décisions découlant de la discussion, y compris l'objectif du PIP, les habiletés ciblées, les contextes, les stratégies et les personnes susceptibles d'y répondre. Le document type proposé ici est un exemple de formulaire de consignation relatif à un enfant ayant des besoins scolaires spéciaux, graves et/ou complexes.

Formulaire type de consignation d'une réunion de planification du PIP

Définition des domaines d'intérêt (Buts à long terme)	Besoins (Buts à court terme)	Routines/Activités quotidiennes possibles (Susceptibles de devenir des stratégies d'enseignement ou des composantes de la matrice pédagogique)	Participants
Communication : l'enfant est capable d'engager une communication verbale avec les autres.	Salutations : dire bonjour/au revoir.	<ul style="list-style-type: none"> Dire bonjour ou au revoir (à l'aide du mode gestuel, verbal ou vocal) à la famille/aux pairs et au personnel en arrivant à l'école ou en revenant de l'école, à la maison, à la garderie et dans l'autobus. Dire bonjour/au revoir lorsque le personnel ou des pairs entrent ou sortent de la salle, passent dans le couloir/le bureau. 	Enseignant, aide-élève, orthophoniste, <i>soutien supplémentaire</i> : parents, personnel de la garderie et chauffeur d'autobus.
	Exprimer/verbaliser ses demandes.	<ul style="list-style-type: none"> Accepter d'essayer de parler ou de faire des imitations selon les besoins au fil de la journée. Mimer les mots selon les besoins. Attendre que l'enfant exprime sa demande avant de lui donner les objets désirés. 	Enseignant, aide-élève, orthophoniste, parents, <i>soutien supplémentaire</i> : personnel de la garderie.
	Appeler les personnes par leur prénom ou de façon aléatoire, pour attirer leur attention.	<ul style="list-style-type: none"> Imiter les appels nominatifs utilisés par les adultes et les pairs. Si l'enfant n'essaye pas d'appeler une personne par son nom, l'adulte lui modèle pour le forcer à répéter. Répondre au moment où l'enfant appelle un nom. 	Enseignant, aide-élève, orthophoniste, parents.
	Allonger une phrase.	<ul style="list-style-type: none"> Imiter/transformer un mot en deux lorsque l'enfant s'exprime. Encourager l'enfant à répéter/reformuler le modèle à deux mots, sans toutefois insister. 	Enseignant, aide-élève, orthophoniste, parents.
Motricité fine : L'enfant est capable de s'autogérer	Utiliser des stratégies d'autogestion des données sensorielles en cas d'anxiété.	<ul style="list-style-type: none"> Imiter plusieurs stratégies qui semblent fonctionner à la maison (agitation, torchon, exposition progressive sans pression, écoute de la musique) 	Enseignant, aide-élève, ergothérapeute.
	Tolérer une grande variété de nourritures/textures.	<ul style="list-style-type: none"> Exposition progressive à différentes nourritures/textures (dans l'assiette : toucher avec le doigt, renifler, jouer avec la fourchette, goûter avec la langue), au goûter, au dîner, pendant les repas et à la maison. 	Enseignant, aide-élève, ergothérapeute, parents.
	Contrôler et autogérer la bave.	<ul style="list-style-type: none"> Amorces verbales et/ou visuelles subtiles pour indiquer à l'enfant d'avaler, de fermer la bouche, de respirer par le nez. Rappeler à l'enfant de s'essuyer la bouche à l'aide d'un serre-poignet ou d'un mouchoir. 	Enseignant, aide-élève, ergothérapeute, parents, <i>soutien supplémentaire</i> : personnel de la garderie.

Formulaire type de consignation d'une réunion de planification du PIP (suite)

Définitions des domaines d'intérêt (Objectifs à long terme)	Besoins (Objectifs à court terme)	Routines/Activités quotidiennes possibles (Susceptibles de devenir des stratégies d'enseignement ou des composantes de la matrice pédagogique)	Participants
Autonomie : L'enfant est capable de s'habiller/se déshabiller seul.	S'habiller seul.	<ul style="list-style-type: none"> Encourager l'enfant à essayer seul (résoudre le problème) avant de demander de l'aide. Lui fournir de moins en moins d'amorces physiques et verbales. Féliciter l'enfant verbalement pour ses tentatives. 	Enseignant, aide-élève, parents, <i>soutien supplémentaire</i> : personnel de la garderie.
	S'habiller seul pendant la toilette.	<ul style="list-style-type: none"> Encourager l'enfant à résoudre le problème avant de demander de l'aide, fournir un minimum de rappels dans un premier temps, puis le laisser terminer, le féliciter verbalement. Utiliser un tableau illustrant les séquences relatives aux signaux visuels. 	Enseignant, aide-élève, parents.
	Demander de l'aide selon les besoins.	<ul style="list-style-type: none"> Mimer le mot « aide » associé à des signes ou à des images quand l'enfant semble frustré (vêtements, toilette, repas, travail manuel), demander seulement si nécessaire. 	Enseignant, aide-élève, orthophoniste, parents.
Personnel/Social : L'enfant est capable de suivre les règles de conduite sociale.	Transition entre les activités.	<ul style="list-style-type: none"> Avertir une minute avant. Utiliser un calendrier visuel quotidien pour préparer l'enfant à l'activité suivante; il prend la carte de cette activité et la met dans la boîte « terminé ». Féliciter l'enfant et lui offrir des autocollants de véhicules en récompense de la transition passée sans incident. 	Enseignant, aide-élève.
	Prise de conscience et évitement des dangers.	<ul style="list-style-type: none"> Les adultes montrent les dangers potentiels rencontrés, expliquent le raisonnement à l'enfant. Si l'enfant fait preuve d'un comportement à risque, lui expliquer la raison du danger et ce qu'il devrait faire. 	Enseignant, aide-élève, parents, <i>soutien supplémentaire</i> : personnel de la garderie
	Partager et attendre son tour.	<ul style="list-style-type: none"> L'éducateur et les pairs montrent l'utilisation des termes et expressions « tour » et « Je veux un tour ». Créer un environnement susceptible d'encourager le partage des jouets ou des autres objets. Encourager l'échange de jouets ou d'instruments de musique, de crayons, etc. Médiation de l'adulte et félicitations pour le respect des règles. 	Enseignant, aide-élève, parents, <i>soutien supplémentaire</i> : personnel de la garderie.
	Jouer avec les pairs	<ul style="list-style-type: none"> Encourager le rassemblement autour de jouets (ex. : trains, pistes de courses, maisons de poupée) et passer plus de temps dans chacun des centres avant de changer. Les pairs préférés de l'enfant ont demandé des jouets pour favoriser le rassemblement, demander aux pairs de l'inviter à jouer, en lui offrant des camions et des voitures pour l'attirer. 	Enseignant, aide-élève.

Plan d'intervention personnalisé

Annexes

Consulter l'annexe 10-D pour obtenir le modèle de consignation des notes prises aux réunions de planification du PIP.

3. Élaborer le plan

À ce stade du processus, la tâche principale est l'élaboration par l'éducateur de buts et d'objectifs significatifs et mesurables, accompagnés des suggestions des autres membres de l'équipe. Ces buts et objectifs sont généralement compatibles avec la philosophie et les pratiques de la plupart des programmes relatifs aux services au préscolaire, mais le contenu et l'intérêt précis doivent être pertinents d'un point de vue éducatif et suffisamment concrets aux yeux de l'enfant et de sa famille. Les buts et objectifs du PIP doivent se concentrer sur l'élaboration d'habiletés fonctionnelles qui permettront à l'enfant de développer son autonomie au sein de son milieu quotidien, et le prépareront aux contextes futurs. Par exemple, la reconnaissance des couleurs est une composante essentielle du programme relatif aux services au préscolaire, mais elle n'est pas aussi importante pour la réussite actuelle et future d'un enfant ayant des besoins spéciaux que sa capacité fonctionnelle à suivre des consignes en deux étapes ou à jouer avec ses pairs.

Comme tous les autres buts et objectifs du PIP, les buts et les objectifs des services au préscolaire doivent être mesurables. Cela signifie qu'à la lecture de l'évaluation d'un but ou d'un objectif, une personne extérieure peut saisir **précisément** ce que l'équipe d'apprentissage a voulu que l'élève démontre ou accomplisse. Voici deux questions importantes à retenir au moment de rédiger les buts et les objectifs : « Qu'espérons-nous que cet enfant soit en mesure de réaliser? » et « Comment savoir s'il l'a réalisé? ». Pour être mesurables, les buts et objectifs doivent inclure les éléments suivants :

- l'action (ce que l'enfant saura ou sera en mesure de faire);
- le contexte (à quel moment et dans quelles conditions le comportement se produira);
- les conditions (les critères d'une bonne maîtrise : dans quelle mesure, combien de fois ou pendant combien de temps l'enfant peut-il exécuter cette tâche);
- l'échéance (la date prévue de réalisation).

Lorsque les buts et objectifs sont rédigés en ces termes, les éducateurs sont en mesure d'y répondre de façon plus efficace et l'enfant est plus susceptible d'améliorer ses résultats.

Buts annuels

L'équipe d'apprentissage doit définir un nombre raisonnable de buts fondés sur les domaines d'intérêt considérés prioritaires pendant la première réunion de planification du PIP. Les buts doivent être compatibles avec les routines des programmes en cours et susceptibles d'être transposés dans différents milieux et domaines de développement. Ces buts représenteront la meilleure prévision de ce que l'enfant sera capable de réaliser dans chaque domaine d'ici la fin de l'année scolaire. Cependant, ces buts devraient être révisés en fonction des progrès ou de l'évolution des besoins de l'enfant.

Exemple

Exemples de buts annuels :

Habiletés à communiquer

- D'ici le 15 juin, Hajai utilisera des cartons aide-mémoire pour demander ses objets et activités préférés dans la salle de classe, la cour de récréation et le gymnase.
- D'ici le 15 juin, Sara répétera une formulation lorsqu'un pair lui fera signe.

Habiletés cognitives/préscolaires

- D'ici le 15 juin, Toni illustrera des lettres et des objets simples suffisamment reconnaissables à l'aide d'un crayon et de papier.
- D'ici le 15 juin, Zachary reconnaîtra et écrira seul son nom en lettres majuscules.
- D'ici le 15 juin, Jean repérera au moins 15 exemples d'écrits faisant partie du milieu ambiant (la classe, l'école et la collectivité).

Habiletés sociales/comportementales

- D'ici le 15 juin, Richard entrera en interaction sociale avec d'autres enfants au moins trois fois dans une même journée d'école.
- D'ici le 15 juin, Raymond ne bougera pas de l'activité en cercle pendant 15 minutes et participera en imitant les gestes et en se joignant à la lecture en chœur.

Habiletés à l'autonomie

- D'ici le 15 juin, Bernard s'habillera seul pour sortir en moins de cinq minutes.
- D'ici le 15 juin, Anne-Louise suivra seule les routines quotidiennes liées à la propreté, et ce, au moins quatre jours sur cinq au cours de la semaine.

Habiletés motrices

- D'ici le 15 juin, René marchera le long du couloir de l'école à l'aide d'un déambulateur.
- D'ici le 15 juin, Thomas manœuvrera son fauteuil roulant partout dans l'école sans aide extérieure.

Objectifs à court terme

Les objectifs à court terme représentent les habiletés qui seront ciblées ou les étapes intermédiaires nécessaires pour atteindre le but annuel. Ils sont généralement réalisables entre trois et seize semaines. L'équipe d'apprentissage doit collaborer pour élaborer un nombre raisonnable d'objectifs pour chaque but et définir des stratégies susceptibles d'être utiles pour répondre à chacun de ces objectifs.

Exemple

Exemples d'objectifs à court terme :

Habiletés à communiquer

- D'ici le 15 février, quand elle aura le choix entre trois cartons aide-mémoire (dont un piège), Catherine utilisera le carton jus et/ou autre goûter pour demander des types de goûters, et ce, lors de quatre goûters sur cinq au cours d'une semaine de cinq jours.
- D'ici le 15 février, Akshay utilisera le carton ASL, intitulé « je veux », accompagné d'un geste de pointage pour demander à un adulte ou à un pair son tour avec un jouet ou un autre objet, et ce, au moins 16 fois par jour pendant 10 journées scolaires consécutives, avec le modelage de

l'adulte si nécessaire.

Habiletés cognitives/précolaires

- D'ici le 15 février, quand on lui présentera des cartons avec son nom et les noms de deux pairs, Grégoire pourra montrer son nom en participant aux activités du centre d'aide, et ce, quatre jours sur cinq.
- D'ici le 15 février, quand on lui présentera deux cartons aide-mémoire illustrés, Antoine choisira un centre d'activité.

Habiletés sociales/comportementales

- D'ici le 15 février, Sasha lèvera la main et attendra silencieusement son tour pour effectuer une tâche ou pour répondre à une question posée au groupe pendant l'activité en cercle ou l'heure du conte, et ce, au moins trois fois par jour pendant une semaine.
- D'ici le 15 février, lorsque l'éducateur le lui demandera, Amira se rendra dans le coin de travail sans protester, et ce, au moins deux fois par jour pendant une semaine.

Habiletés à l'autonomie

- D'ici le 15 février, Marco pourra mettre son manteau seul pendant les routines, en récréation ou à la maison, et ce, huit fois par semaine.
- D'ici le 15 février, avec l'aide d'indices verbales, Julien utilisera des mots (ex. : aider, fermeture éclair, ouvrir, s'il vous plaît) pour demander de l'aide de ses pairs ou des adultes neuf fois sur dix, s'il en ressent le besoin.

Habiletés motrices

- D'ici le 15 février, Angèle utilisera seule un crayon en le tenant avec trois doigts 50 pour cent du temps pendant les activités d'écriture, de coloriage ou de dessin sur une période de trois jours.
- D'ici le 15 février, Martin traversera, sans aide, différents espaces entre les activités de classe, sur une distance d'au moins quatre pieds, au moins trois fois par jour, pendant une semaine.

Le tableau suivant illustre la différence entre un énoncé de comportements fonctionnels et non fonctionnels.

Exemples d'énoncés de comportements non fonctionnels et fonctionnels¹

	Énoncé non fonctionnel <i>contenu et contexte non pertinents; thérapeutique versus pédagogique</i>	Des progrès mais énoncé toujours non fonctionnel <i>contenu et contexte plus pertinents, mais toujours artificiels et pas suffisamment significatifs</i>	Énoncé plus fonctionnel <i>pertinence du contenu; contexte intégré dans les routines quotidiennes de la classe</i>
Communication : Demander les besoins et les désirs			
Comportement souhaité	Étiqueter les aliments.	Demander des aliments/des bonbons.	Demander de la nourriture/des boissons; en demander plus.
Critères	Pourcentage de bonnes réponses pendant l'interrogation et le test.	Nombre d'expansions syntaxiques formulées au moment du test.	Nombre de signaux verbaux/vocaux de l'enfant, observées au cours des routines.
Stratégies	Essais collectifs en salle de thérapie.	Formation expérimentale discrète, offrir des bonbons dans la salle de thérapie.	Occasions quotidiennes au cours des collations et du dîner; fontaine après le cours de gymnastique.
Motricité fine : Utiliser les deux mains pour réaliser une tâche			
Comportement escompté	Couper à petits coups de ciseaux.	Ouvrir et fermer les bocaux.	Ouvrir/fermer les récipients nécessaires aux activités.
Critères	Mesurer la taille de la coupe du papier.	Nombre de bocaux bien ouverts/fermés pendant les tests.	Aide/temps nécessaire pour ouvrir/fermer les récipients.
Stratégies	Tentatives répétées en salle de thérapie	Essais collectifs sur la table de classe.	Activités quotidiennes du dîner, des collations et d'arts plastiques (ex. : bocal pendant la préparation, dévisser les thermos, ouvrir un sac à fermeture éclair, un pot de peinture).
Motricité globale : Marcher avec un meilleur équilibre et plus de coordination			
Comportement escompté	Marcher sur une poutre de 4 po.	Marcher dans le couloir	Marcher seul entre les activités.
Critères	Mesurer la distance/vitesse de marche sur la poutre.	Pas par minute pendant la période d'évaluation.	Aide/temps nécessaires.
Stratégies	Essais répétés avec assistance au cours de gymnastique.	Entraînement répété avec assistance dans le couloir.	Entraînement quotidien entre les activités au centre et en classe; entre les toilettes et la salle de classe.

(suite)

1. Adapté de Richard S. Neel et Felix F. Billingsley. *Impact: A Functional Curriculum Handbook for Students with Moderate to Severe Disabilities*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 1989, p. 57, Tableau 8.1. Adapté avec la permission de Paul H. Brookes Publishing Co.

Exemples d'énoncés de comportements non fonctionnels et fonctionnels (suite)

	Énoncé non fonctionnel <i>contenu et contexte non pertinents; thérapeutique contre pédagogique</i>	Des progrès mais énoncé toujours non fonctionnel <i>contenu et contexte plus pertinents mais toujours artificiels et pas suffisamment significatifs</i>	Énoncé plus fonctionnel <i>pertinence du contenu; contexte intégré dans les routines quotidiennes de la classe</i>
Cognitif/préscolaire : Connaître les nombres jusqu'à 10			
Comportement escompté	Former les nombres de 1 à 10.	Compter les ensembles de cubes.	Compter les éléments nécessaires aux activités.
Critères	Moyenne des chiffres correctement dessinés pendant le test.	Pourcentage ou taux de réussite pendant le test.	Taux de précision dans les activités (ex. : faire correspondre le nombre de tasses avec le nombre de paires).
Stratégies	Essais collectifs, tableau individuel.	Essais collectifs, un par table en classe.	Pratique journalière pendant le goûter, l'heure du cercle et les activités artistiques (ex. : tasses, aliments, serviettes, tapis, feuilles).
Social : Entrer en interaction avec les autres			
Comportement escompté	Montrer la photo d'un garçon/d'une fille.	Montrer et nommer les photos de paires.	Accueillir les pairs et les adultes.
Critères	Pourcentage de bonnes réponses pendant l'interrogation et le test.	Pourcentage de bonnes réponses au cours d'essais discrets.	Débit/fréquence des signaux de l'enfant, sous différentes formes.
Stratégies	Essais collectifs, un par table.	Essais collectifs, un par table en classe.	Occasions quotidiennes au cours de l'arrivée et de la rencontre des autres (contact physique/vocal et visuel).
Autonomie : S'habiller/se déshabiller seul			
Comportement escompté	Nommer les articles vestimentaires.	Mettre/retirer son manteau.	S'habiller pour les activités de plein air.
Critères	Pourcentage de bonnes réponses pendant l'interrogation et le test.	Nombre de bonnes réponses ou pourcentage des étapes franchies seul.	Aide et/ou temps nécessaires.
Stratégies	Essais collectifs, un par table.	Pratique répétée, avec assistance, dans le vestiaire.	Pratique quotidienne pendant les différentes routines (récréation, repas, retour à la maison, promenades).

4. Mettre le plan en œuvre

Dès que le PIP est élaboré, l'équipe d'apprentissage doit travailler pour mettre en œuvre le plan et aider l'enfant à réaliser les buts et objectifs définis. Envisager les directives suivantes pour mettre en œuvre un PIP :

- s'assurer que les stratégies et procédures susceptibles de répondre aux buts et objectifs, sont compatibles avec les besoins de l'enfant et le milieu des services au préscolaire;
- intégrer autant que possible les directives dans les routines quotidiennes et activités existantes, dans le cadre des différents milieux d'apprentissage;
- créer des possibilités d'apprentissage dirigées par l'enfant, en permettant une certaine flexibilité des programmes et de l'organisation;
- réviser les objectifs et les pratiques du PIP en fonction des besoins, sur la base de supervisions et d'évaluations continues;
- vérifier que les aides-élèves comprennent bien leur rôle et leurs responsabilités dans la mise en œuvre et le soutien des programmes, et élaborer un plan de communication régulier entre les aides-élèves et le titulaire de la classe;
- concevoir le milieu d'apprentissage de façon à garantir la sécurité et promouvoir l'engagement, l'apprentissage et la participation de façon active;
- s'assurer que les membres de l'équipe d'apprentissage et d'autres membres du personnel scolaire ont le temps, la formation continue et le soutien nécessaires, pour offrir un programme efficace aux classes, qu'ils sont capables d'élaborer et de planifier en équipe les programmes et les stratégies qui seront mis en œuvre.

Déterminer les types de programmation appropriés

Dans la mesure du possible, l'enfant doit recevoir son enseignement dans son milieu d'apprentissage habituel. Envisager les trois types d'enseignement suivants.

- **Enseignement intégré.** On répond souvent aux besoins de l'enfant par des activités et des routines quotidiennes générales, réalisées dans le milieu d'apprentissage naturel, à la maison, en classe, à la garderie ou en pré-maternelle. L'enseignement intégré doit être la première option envisagée.
- **Enseignement intégré avec des changements mineurs.** S'il n'est pas possible de répondre aux besoins de l'enfant au sein des routines et des activités existantes, il faut adapter ou ajouter de nouveaux matériaux, composants ou soutiens. Par exemple, changer les paroles des chansons quotidiennes pour intégrer des objectifs de communication, ajouter des pincettes au goûter pour cibler une motricité fine ou utiliser un « mot secret » qui intègre l'objectif sonore visé pour solliciter une activité.
- **Enseignement personnalisé.** S'il n'est pas possible d'atteindre les buts et les objectifs au sein des routines et dans le milieu habituel, en dépit des adaptations appropriées, il faut envisager l'intégration d'un enseignement personnalisé. Dans ce cas, tous les efforts doivent être déployés pour permettre à cet enseignement de se dérouler dans un milieu d'apprentissage le plus naturel possible, par exemple à une table de la salle de classe habituelle.

Motifs d'intégration de l'enseignement et des thérapies d'après les recherches effectuées

- L'enfant acquiert des habiletés au moment et à l'endroit où il en a besoin.
- L'enfant a plus d'occasions de mise en pratique.
- L'enfant ne manque pas les activités ou l'enseignement en classe lorsqu'il assiste à une thérapie ou à un autre enseignement.
- L'intégration facilite l'inclusion totale de l'enfant dans les milieux préscolaires sans aucune distinction.
- Les spécialistes donnent des exemples ou démontrent ce qu'ils font pour aider l'enfant à développer son niveau d'autonomie et de compétence, de façon à ce que le titulaire de la classe puisse travailler, en leur absence, sur des habiletés précises.
- Les spécialistes vérifient si les stratégies élaborées pour la classe sont réalisables ou non et si elles fonctionnent efficacement avec l'enfant.
- La mise en œuvre ne nécessite pas l'intervention d'autres employés puisque l'enseignement personnalisé ne devrait pas interférer avec le rythme de l'enseignement en classe.
- L'enseignant et les spécialistes mettent l'accent sur les objectifs et les habiletés immédiatement utiles pour l'enfant et favorisent la participation et la compétence de l'enfant pendant la journée.
- Les habiletés peuvent être parfaitement évaluées lorsqu'elles sont mises en pratique dans des situations concrètes.
- L'enseignant et les spécialistes peuvent travailler ensemble plus souvent pour résoudre les problèmes qui se posent.
- L'enseignant et les spécialistes peuvent intervenir s'ils sont sollicités.
- Les stratégies peuvent être appliquées dans plusieurs milieux différents (domicile, école, garderie) et sont compatibles avec un grand nombre de buts, d'objectifs, de routines et d'activités quotidiennes qui favorisent l'acquisition et la généralisation des habiletés.
- L'enseignant et les spécialistes n'ont pas besoin d'un temps à part pour travailler sur les objectifs du PIP. Cette souplesse leur permet de choisir les meilleurs moments et occasions d'apprentissage, c'est-à-dire quand l'enfant est intéressé, motivé et prêt à apprendre.
- L'enseignant peut considérer qu'il est plus efficace de répondre à un certain nombre de buts individuels du PIP, en particulier quand plusieurs enfants d'une classe du niveau préscolaire ont des PIP.

Intégrer l'enseignement

Lorsque l'enseignement est efficacement intégré, l'éducateur doit pouvoir répondre aux buts et objectifs sans perturber les routines quotidiennes du programme des services au préscolaire. En réalité, l'intégration de l'enseignement peut permettre à l'enseignant de mieux équilibrer un certain nombre de priorités et d'objectifs pédagogiques. Examiner les directives suivantes quand il s'agit de planifier l'intégration d'un enseignement fondé sur des activités.

- Vérifier que les buts et objectifs du PIP sont fonctionnels et liés aux routines quotidiennes. Cela ouvre un vaste choix d'activités pour enseigner des habiletés particulières.
- Utiliser les routines quotidiennes et activités existantes. Par exemple, au lieu de retirer un enfant d'une classe pour travailler dans un but de physiothérapie comme « monter et descendre les marches », l'éducateur et le spécialiste pourraient répondre à ce but dans le cadre des routines existantes, en descendant les marches de l'autobus et en montant celles qui mènent à l'école.
- Adapter les routines et les activités quotidiennes de la classe pour vérifier que les buts sont régulièrement ciblés au cours de la journée. Par exemple, pour augmenter le nombre de fois qu'un élève monte et descend les marches, l'éducateur pourrait installer un tabouret surélevé, une contre-marche ou quelques marches devant l'armoire de fournitures de dessin ou à côté des chiffres du calendrier qui sont hors de portée. De même, les habiletés en calcul peuvent être travaillées pendant le goûter en demandant à un enfant de compter le nombre de biscuits ou les verres de jus nécessaires à la classe.

Planification d'un enseignement intégré

L'intégration de stratégies d'enseignement précises dans les routines existantes de la classe peut constituer un défi pour leur planification et leur coordination initiales. L'équipe d'apprentissage peut juger utile d'utiliser un outil de planification comme une matrice pédagogique pour vérifier que les possibilités d'enseignement sont bien définies. Une matrice pédagogique est une méthode de synthèse des renseignements nécessaires à l'intégration d'un enseignement et des stratégies relatives au PIP dans le programme journalier de la classe. Une matrice est un aide-mémoire visuel qui rappelle au personnel les occasions de cibler les habiletés au cours de la journée. Il s'agit d'une stratégie de planification qui favorise l'intégration du programme lié aux services au préscolaire aux buts et aux objectifs de l'enfant possédant un PIP.

On suggère de suivre les étapes suivantes pour créer et utiliser une matrice pédagogique.

1. Définir les activités et les routines quotidiennes adaptées à l'enseignement des buts et des objectifs tirés du PIP. Tenir compte :
 - des routines continues (ex. : transitions, activités en cercle);
 - des activités sélectionnées et mises en place par les enfants (ex. : centres, jeu libre);

- des activités planifiées (ex. : activités conçues pour cibler des habiletés particulières telles que les activités artistiques).
2. Planifier des stratégies et un enseignement appropriés pour offrir l'occasion d'exécuter des habiletés ciblées au sein des activités et des routines. Consigner ces renseignements sur une matrice pédagogique.
 3. Créer un environnement favorable en adaptant les routines et les documents existants ou en modifiant/ajoutant, le cas échéant, des composantes aux activités.
 4. Mettre en œuvre les stratégies d'enseignement définies sur la matrice pédagogique dans le cadre des routines.
 5. Élaborer et mettre en œuvre un plan de surveillance.

Les tableaux types suivants représentent la façon dont les buts et les objectifs de deux enfants sont intégrés dans les activités et les routines : l'arrivée, le temps passé au centre, le dîner, l'heure du conte, les activités musicales et gestuelles.

Exemples de matrices pédagogiques²

Enfant	Comportements ciblés dans les buts et objectifs	Programme des activités et des routines quotidiennes				
		Arrivée	Choix du centre	Dîner	Histoires/livres	Musique et mouvements
Marc	<p>Manipule deux petits objets.</p> <p>Monte et descend les marches.</p> <p>Emploie des stratégies de résolution de problèmes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Déboutonne son manteau. • Descend les marches de l'autobus. • Monte les marches de la salle de classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Remet le capuchon des marqueurs. • Monte et descend le mur d'escalade intérieur. • Trouve la solution au problème d'un pair. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enlève et remet les couvercles des récipients alimentaires. • Monte et descend les marches pour se laver les mains au lavabo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Répond aux questions de l'adulte sur les problèmes des histoires. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participe au jeu « <i>Biscuits et lait</i> ». • Joue aux chaises musicales.

2. Adapté de Diane Bricker, Kristie Pretti-Frontczak et Natalya McComas, *An Activity-Based Approach to Early Intervention*, 2^e éd., Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 1998, p. 96-97, Figure 6.3. Adapté avec la permission de Paul H. Brookes Publishing Co.

Enfant	Comportements ciblés dans les buts et objectifs	Programme des activités et des routines quotidiennes				
		Arrivée	Choix du centre	Déjeuner	Histoires/livres	Musique et mouvements
Stéphanie	<p>Reste assise en équilibre sans aucune aide.</p> <p>Utilise les toilettes.</p> <p>Joue près d'autres pairs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reste assise sur un siège dans l'autobus • Se rend aux toilettes accompagnée d'un adulte. • S'assied à côté d'un pair dans l'autobus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionne le centre avec d'autres pairs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reste assise sur une chaise à table. • S'assied à côté d'un pair à table. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reste assise sur un fauteuil dans un coin pour lire. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'assied sur le carré de tapis à l'heure du cercle. • S'assied à côté de pairs à l'heure du cercle. • Participe à des jeux musicaux ou à des jeux de pont tels que le « Sur le pont d'Avignon ».

Plan d'intervention personnalisé

Annexes

Consulter l'annexe 10-E pour obtenir une matrice pédagogique type.

Services éducatifs coordonnés

Dans les programmes relatifs aux services au préscolaire pour l'enfant ayant des besoins spéciaux en matière d'adaptation scolaire, les services sont fournis sous la direction d'un éducateur diplômé, mais ils peuvent être mis en œuvre par d'autres personnes comme les aides-élèves, les spécialistes et les parents. Ainsi, la coordination des services éducatifs est essentielle. Les autorités scolaires (administration, équipe d'apprentissage) sont principalement tenues de :

- vérifier que la prestation des services coordonnés a été effectuée sous la direction d'éducateurs diplômés;
- s'assurer que les idées, les recommandations et les suggestions des parents, spécialistes et fournisseurs de services sont considérées lors de l'élaboration d'un PIP;
- définir le type, la fréquence et le format (où et quand) des services à offrir dans le cadre du PIP;
- demander à ce que les services soient fournis dans un cadre aussi naturel que possible;
- s'assurer que les services sont un appui direct aux buts et objectifs du PIP.

Consultation et enseignement direct

Il existe différentes façons pour les spécialistes de répondre aux besoins d'un enfant en salle de classe. Ces activités sont habituellement réparties en deux catégories : la consultation et l'enseignement direct. Dans une approche consultative, le rôle du spécialiste est de donner des conseils et de vérifier que les

interventions sont adaptées aux besoins de l'enfant. L'éducateur et le spécialiste collaborent en vue d'élaborer des stratégies d'enseignement et de modifier le milieu scolaire pour permettre à l'élève de réussir. Inversement, l'enseignement direct suppose de travailler directement avec l'élève, soit pendant les routines quotidiennes générales de la classe (les activités de groupe, en face-à-face dans une classe personnalisée, dans un petit groupe), soit à titre individuel, lors d'activités organisées en dehors de la classe. Souvent, la combinaison de la consultation et de l'enseignement direct peut servir à répondre efficacement aux besoins individuels d'un enfant.

5. Évaluer, réviser et rendre compte

Le titulaire de la classe est le premier à vérifier que l'on répond correctement aux besoins de l'élève dans le milieu d'apprentissage qu'il fréquente. C'est lui qui évalue le PIP, le révisé (si nécessaire) et fait le point à son sujet. L'enseignant doit rencontrer régulièrement les autres membres de l'équipe d'apprentissage et doit communiquer avec eux de façons formelle et informelle tout au long de l'année. L'équipe d'apprentissage doit :

- évaluer si on répond de façon adéquate aux buts et objectifs de l'enfant dans le cadre des stratégies, soutiens et programmes en cours;
- surveiller et évaluer la pertinence continue des buts et objectifs en cours;
- surveiller et évaluer la sécurité, l'adéquation et l'utilisation de l'équipement et des documents;
- collaborer pour assurer une continuité du programme et de l'utilisation des stratégies chez les membres du personnel;
- se consulter et collaborer régulièrement pour discuter des progrès et déterminer, le cas échéant, ce qui doit être modifié pour améliorer les résultats de l'élève;
- discuter des conclusions tirées des observations et des évaluations régulières, en mettant l'accent sur la manière dont les données sont liées aux progrès de l'enfant à réaliser ses objectifs et à évoluer dans la classe;
- surveiller tous les changements relatifs aux routines quotidiennes, aux milieux ou aux renseignements tirés des évaluations, qui risquent de modifier les buts ou la manière d'y répondre au cours de la journée à l'école;
- au besoin, offrir aux membres de l'équipe et aux autres intervenants, des formations, des conseils et des commentaires appropriés.

Suivi

Une approche en collaboration avec des programmes comporte plusieurs avantages, mais elle peut également rendre plus exigeantes les habiletés ciblées lors du suivi et de l'évaluation. L'utilisation des formulaires est une façon d'aider les membres de l'équipe à mieux définir, suivre et noter les progrès d'un enfant. Les membres de l'équipe doivent travailler ensemble pour élaborer des plans de suivi réalisables et adaptés à leurs buts. Un plan de suivi doit tenir compte des éléments suivants :

- **Élaboration et utilisation de formulaires de collecte de données fonctionnelles**

Les formulaires doivent être adaptés aux buts ciblés et au milieu où ils seront utilisés. Ils doivent être d'utilisation facile et rapide pour tous les membres de l'équipe, pendant la réalisation de leurs tâches habituelles.

- **Accessibilité des formulaires pendant les activités quotidiennes**
Les formulaires doivent être facilement accessibles de façon à ne pas interrompre l'enseignement lors de la collecte des données.
- **Planification de la collecte des données**
Les données doivent être collectées régulièrement et selon des critères identiques, afin d'assurer une cohérence entre les observateurs.
- **Synthèse des données**
Les données doivent être synthétisées régulièrement pour déterminer si l'enfant répond de plus en plus aux critères et réalise ses objectifs.
- **Cohérence de la mise en œuvre**
La continuité de la mise en œuvre de la programmation entre les membres du personnel est essentielle pour la réussite de l'élève. La fréquence de la communication informelle entre les membres de l'équipe améliore la cohérence et la perception collective de tout changement qui affecterait la mise en œuvre de la programmation.

L'exemple du formulaire à utiliser pour le suivi est intitulé : Évaluation reliée à l'observation de routines et d'activités quotidiennes, décrit à la page 9. Ce formulaire peut être adapté pour une utilisation systématique comme dossier d'observation des buts ou objectifs propres au PIP. Un éducateur, spécialiste et/ou aide-élève peut cibler un élève pour l'observer périodiquement (ex. : une fois tous les quinze jours). Une autre option stratégique consiste à utiliser un tableau. Étudier l'exemple de tableau rempli de la page suivante. Ce tableau présente les actions à suivre de près et indique le degré d'aide nécessaire (aide manuelle progressive, démonstration, aide verbale, autonomie), le nombre de réussites (ex. : trois fois sur trois tentatives) et une case pour consigner l'éventuelle observation de l'habileté.

Il est important de choisir des stratégies de collecte de données qui fourniront des informations significatives, faciles à gérer et pouvant être utilisées aisément dans une classe active.

Tableau de suivi collectif³

Plan d'intervention personnalisé

Enfant	Motricité fine	Motricité globale	Domaines cognitifs	Langage expressif	Langage réceptif	Personnel/Social	Autonomie
Jeanne	Insère de petits objets. I 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	A besoin d'aide pour s'accrochir AMP I 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Trie les objets identiques/différents M 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Emploie les termes actifs. M 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Montre la couleur rouge/verte. I 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Donne un objet à un pair, si on le lui demande. AMP 3/3 <input type="checkbox"/> 1	Se lave les mains. AV 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>
Li	Fait des casse-tête à quatre pièces. I 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Trois pas toujours sur le même pied. I 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Imite la fonction des nouveaux objets/jouets. I 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Nomme les objets/actions. M 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Montre une catégorie (animal, famille). M 4/5 <input checked="" type="checkbox"/>	Joue avec un ami, trois minutes. I 1/1 <input checked="" type="checkbox"/>	Mange avec une cuillère. I 1/1 <input checked="" type="checkbox"/>
Marie	Assortit cercle/rond I 3/3 <input type="checkbox"/> 2	Marche sur la pointe des pieds sur 0,5 m en portant un objet M 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Fait des formes en pâte à modeler. M 1/1 <input checked="" type="checkbox"/>	Décrit un objet/une action et sa qualité. M 3/3 <input type="checkbox"/> 1	Suit la consigne en utilisant un objet à un certain endroit. AV 3/3 <input type="checkbox"/> 1	Prend le tour d'un pair. AV 2/2 <input type="checkbox"/> 1	Utilise des attaches, des fermetures éclair, des boutons-pression. AV 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>
Mado	Trie par forme (cercle). AV 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Saute sur place (trois bonds). M 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Nomme les objets retirés. AMP 5/5 <input type="checkbox"/> 1	Décrit les actions des autres, utilise des verbes progressifs. M 3/3 <input type="checkbox"/> 1	Montre grand/petit. M 3/3 <input type="checkbox"/> 2	Tente de jouer avec un pair pendant deux minutes. I 1/1 <input type="checkbox"/> 0	Boit en tenant son verre d'une main, renverse un peu du contenu. I 1/1 <input checked="" type="checkbox"/>
Paul	Découpe à l'aide d'une paire de ciseaux, deux pouces. I 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Saute avec un peu d'aide. AMP 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Imite un cercle, une ligne horizontale. I 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Décrit la forme et la couleur des objets. M 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Montre les objets selon leur utilité. AV 3/3 <input checked="" type="checkbox"/>	Jeu collectif pendant cinq minutes. I 1/1 <input checked="" type="checkbox"/>	Prépare le goûter avec peu de consignes. AV 1/1 <input checked="" type="checkbox"/>

AMP : Aide manuelle progressive – un certain niveau d'aide physique offert, mais systématiquement diminué au fur et à mesure de l'autonomisation de l'enfant.

M : Modèle – un adulte montre à l'enfant comment réaliser une tâche ou acquérir une habileté.

AV : Aide verbale – un adulte offre une aide ou une consigne verbale pour aider l'enfant à réaliser une tâche ou acquérir une habileté.

I : Indépendant – l'enfant réalise la tâche sans l'aide d'un adulte, là où il avait précédemment besoin d'aide.

Annexes

Consulter l'annexe 10-F pour obtenir un modèle type de formulaire de suivi collectif.

3. Adapté de « Monitoring Child Progress in Early Childhood Special Education Settings » par Sharon A. Raver, *Teaching Exceptional Children*, vol. 36, n° 6 (2004), p. 54, Figure 1. Copyright 2004 par The Council for Exceptional Children. Adaptation autorisée.

Révision

Les PIP sont des documents évolutifs; ils changent en fonction des besoins de l'enfant. Ainsi, l'une des composantes du processus de révision et de suivi est la *révision* des buts et des objectifs. Les buts et objectifs risquent d'être :

- étendus – pour vérifier que l'enfant continue à progresser;
- limités – si les conditions ont changé et si le but ne représente plus une attente raisonnable;
- modifiés/remplacés – si le but ou objectif a été réalisé ou ne correspond plus aux besoins de l'enfant.

Afin d'assurer un excellent apprentissage et une utilisation optimale des ressources, les interventions en matière de programmation pourraient également nécessiter une révision. Les stratégies et activités qui ciblent les objectifs requièrent une surveillance continue et doivent être adaptées *en fonction des besoins*, et pas uniquement au cours des périodes régulières de bulletins.

Le matériel doit aussi être évalué régulièrement et changé en fonction des besoins. Envisager les questions suivantes :

- L'enfant est-il devenu trop grand pour cet équipement?
- L'enfant et le membre du personnel utilisent-ils cet équipement de façon sûre et appropriée?
- L'équipement est-il maintenu en bon état de marche?
- L'équipement remplit-il encore sa fonction initiale?
- L'équipement répond-t-il encore aux besoins de l'enfant?
- Les nouvelles routines et activités quotidiennes nécessitent-elles un changement d'équipement ou un équipement complémentaire?

Transmission des résultats

Outre la communication informelle continue entre les membres de l'équipe, l'enseignant doit rédiger un rapport formel sur les progrès de l'enfant dans le cadre des buts et objectifs du PIP, au cours des périodes régulièrement établies de bulletins (généralement trois fois par année). Les commentaires, les conclusions et les recommandations sont alors consignés pour refléter l'utilisation fonctionnelle par l'enfant de ses habiletés ciblées, puis sont examinés et discutés avec ses parents et les autres membres de l'équipe d'apprentissage dans un langage clair. Pendant les périodes de transmission des résultats, l'éducateur ajoutera également au PIP des documents relatifs au type, à la fréquence et à la forme des services offerts, ainsi qu'au niveau actuel de développement de l'enfant et de réalisation de ses buts et objectifs.

6. Prévoir la transition

Une planification efficace de la transition peut aider à surmonter les difficultés de transition d'un programme à l'autre, d'une classe ou d'un milieu à un autre, en soutenant les parents et l'enfant à travers les différentes étapes de ce processus. Généralement, un plan de transition des services au préscolaire est conçu pour aider une famille et un enfant à anticiper et à préparer les changements liés à son placement futur. Cependant, il existe un certain nombre de transitions qui doivent être prises en considération : le passage à

des journées d'école plus longues, le changement de personnel et les routines quotidiennes liées au transport. Tout comme le PIP général, les plans de transition doivent être élaborés de manière collective au début de l'année scolaire afin de s'assurer que les décisions relatives aux transitions répondent adéquatement aux besoins de l'enfant et reflètent les priorités et les convictions de la famille.

La planification de la transition débute en septembre et doit être effectuée chaque année. En effet, chaque année, différents types de transition sont ciblés et anticipés; certaines transitions, comme le changement d'école ou l'entrée en première année, peuvent éventuellement nécessiter une planification plus détaillée et plus complète.

Annexes

Consulter l'annexe 10-G afin d'obtenir une liste de contrôle type pour la planification de la transition des services au préscolaire.

Exemples de PIP

Ce chapitre s'achève sur quatre PIP types qui illustrent la manière de consigner les renseignements essentiels dans le document du PIP d'un enfant suivant un programme adapté au préscolaire.

Profils de PIP pour le préscolaire

Exemple 1

Patrick est un garçon de cinq ans atteint de légers troubles du développement et de retards langagiers modérés. Il fréquente régulièrement une classe de maternelle l'après-midi avec d'autres enfants du même âge, dans l'école de son quartier en milieu rural.

L'enseignement personnalisé se déroule dans le cadre des activités et des routines quotidiennes et habituelles de la classe. Des aides-élèves sont à la disposition des élèves dans la classe.

Les besoins particuliers de Patrick sont reliés aux domaines social et communicatif, ainsi qu'aux jeux et aux transitions.

Exemple 2

Catherine est une petite fille de cinq ans active mais présentant de sérieux problèmes comportementaux et des retards du langage expressif et réceptif. Elle est incluse dans une prématernelle publique qu'elle fréquente trois maternelles par semaine avec des enfants de son âge qui se développent de façon typique.

Le petit village, où elle habite, est très éloigné; ce qui rend difficile l'accès aux spécialistes. Le PIP de Catherine est coordonné par l'éducateur de la maternelle dans une école élémentaire voisine; il supervise et soutient l'éducateur de la prématernelle dans la gestion et l'évaluation des buts du PIP et

des progrès de Catherine. Le temps de l'aide-élève, est sous-utilisé, car l'aide est le plus souvent apportée par les parents bénévoles dans le cadre d'un système de roulement. Les besoins principaux de Catherine sont liés aux stratégies d'amélioration du comportement, des habiletés sociales et du langage.

Exemple 3

Karina aura cinq ans dans deux mois et vient tout juste d'entrer en maternelle. On a diagnostiqué chez elle des troubles du spectre autistique et des retards intellectuels alors qu'elle avait quatre ans.

Depuis, elle a des accès de colère quotidiens : elle crie, se frappe et se jette par terre. Karina s'agite souvent lorsqu'il y a beaucoup de monde autour d'elle ou que son environnement est bruyant. Il est intéressant de constater que les bruits des ballons qui rebondissent et ceux des enfants qui courent en classe de gymnastique ne la gênent pas. Bien qu'elle fasse des crises de colère quand elle est excessivement excitée ou quand elle n'obtient pas ce qu'elle désire, elle est facilement réorientée et calmée dans un endroit plus tranquille de la classe. Le personnel de la prématernelle et la famille la calment en lui caressant doucement la tête. Elle semble peu réagir à la douleur. Par exemple, un jour, en tombant et en se blessant au genou, elle n'a pas réagi.

Karina aime manipuler les objets de jeux de stimulation sensorielle comme l'eau ou les perles, mais elle n'utilise pas les jouets de façon fonctionnelle à moins d'être orientée par des adultes. Or, elle joue à décrocher le téléphone.

Le temps d'attention de Karina varie, mais il est particulièrement court pendant les activités incluant une composante sociale (ex. : l'heure du cercle ou l'heure du conte). Elle communique présentement sous forme d'écholalie, de gestes et de discours fonctionnel limité, (ex. : « Non », « Aide-moi » et « Prends l'autre »). Les parents de Karina sont particulièrement intéressés par le développement de ses habiletés de communication expressive et réceptive.

Karina doit être encouragée verbalement à utiliser les toilettes. Elle doit aussi être aidée pour remettre son pantalon et encouragée à se laver les mains après être allée aux toilettes. Karina s'enfuit parfois. Les parents et le personnel scolaire doivent donc être vigilants et fermer les portes; Karina doit être surveillée attentivement dans la cour de récréation.

Exemple 4

Hugo est un garçon de quatre ans atteint de paralysie cérébrale qui affecte ses deux jambes et sa main droite; il est aussi atteint de troubles généraux du développement et d'une légère perte auditive aux deux oreilles.

Hugo fréquente un milieu préscolaire en compagnie de huit autres enfants ayant des besoins spéciaux définis et huit autres présentant un développement normal.

Hugo a de la difficulté à communiquer avec son enseignant et ses pairs. Il peut montrer de sa main gauche, il peut utiliser sa voix pour attirer l'attention et protester; il commence à peine à prononcer quelques mots approximatifs. Hugo s'exprime beaucoup à l'aide d'expressions faciales et corporelles; il s'exprime clairement lorsqu'il apprécie une activité. Sa mère souligne qu'elle peut généralement comprendre ce que Hugo désire en se référant au langage corporel et en interprétant les sons qu'il prononce. La famille a établi un carnet de correspondance qui explique la façon de communiquer de Hugo, mais le personnel et les autres enfants de la classe rencontrent encore des difficultés à comprendre clairement ses façons de communiquer.

Une évaluation des activités depuis le mois de septembre indique que Hugo n'est pas en mesure de participer de façon efficace au cercle; il n'est pas capable de communiquer correctement avec ses pairs pendant les heures de jeu libre. Hugo exprime ses choix en montrant les objets ou les endroits de la salle où il désire se rendre. Le personnel l'encourage à utiliser le carton « veux » pour exprimer ses besoins et la voix pour exprimer son choix. On choisit souvent à sa place et ses pairs comprennent rarement ses tentatives de communication.

Il est difficile de définir les habiletés de Hugo quant à son langage réceptif. Il peut répondre par oui/non aux questions en faisant un signe d'approbation ou de négation, mais ses réponses ne sont pas toujours claires et limitent sa participation aux activités en cercle et à l'heure du conte.

L'équipe d'apprentissage de Hugo évalue les types de stratégies, de dispositifs et de soutiens en matière de technologies d'aide qui pourraient lui faciliter la communication dans son milieu préscolaire.

Exemple 1 – Patrick

Plan d'intervention personnalisé – Autorité scolaire X**Renseignements sur l'enfant**

Enfant : Patrick L.	Âge au 1 ^{er} septembre 20xx : 5 ans, 7 mois
Date de naissance : le 9 janvier 20xx	Date d'élaboration du PIP : 28 sept. 20xx
Parents : Michelle M. et Derek L.	Code d'admissibilité : 30 (retard/difficulté léger à modéré)
Année des services au préscolaire : Deuxième	

Renseignements généraux : Contexte de la programmation

École/Programme :	Classe de maternelle – école élémentaire X, ville X (Alberta)
Patrick fréquente l'école maternelle de son quartier l'après-midi. Cette dernière accueille 18 enfants dont trois apprennent l'anglais comme seconde langue. Aucun autre enfant de la classe ne présente de besoins scolaires spéciaux.	
Coordonnateur du PIP et éducateur titulaire de la classe :	M ^{me} Enseignante Joly
Autres membres de l'équipe du PIP :	Denise Parle (orthophoniste)
Nombre d'heures de programmation au centre :	475 heures
Nombre de séances de programmation des services au préscolaire axée sur la famille :	6 séances (9 heures au total)

Renseignements généraux : Contribution et participation des parents

Le 14 septembre 20xx – M^{me} M. a défini les principaux domaines de préoccupation de la famille comme, par exemple, les habiletés de Patrick à communiquer, à socialiser et à jouer avec des pairs du même âge ainsi que ses capacités à s'habiller. L'équipe s'est efforcée de tenir à jour un carnet de correspondance quotidien que Patrick transportera de l'école au domicile.

Le 22 février 20xx – M. L. et M^{me} M. ont examiné les objectifs et les progrès réalisés. Ils sont ravis que Patrick semble se faire des amis à l'école.

Le 22 juin 20xx – Réunion téléphonique de fin d'année avec M^{me} M. Elle est favorable au placement de Patrick en première année dans une école élémentaire l'année prochaine. Patrick ira au camp d'été grâce au programme périscolaire de l'école. La famille pense que cela l'aidera à développer ses habiletés sociales et à renforcer les liens d'amitié qu'il a noués à l'école cette année.

Exemple 1 – Patrick (suite)

Forces

- aime l'école, est motivé et généralement désireux de faire de son mieux
- aime faire plaisir et répond aux requêtes des parents et des éducateurs lorsqu'il comprend ce qu'on lui demande de faire
- bonne motricité fine et globale
- réagit bien aux compliments et à l'encadrement, que ce soit chez lui ou à l'école
- regarde parfois les autres comme des modèles sociaux lorsqu'il doute de ce qu'il doit faire ensuite
- commence à montrer de l'intérêt pour l'interaction sociale avec les autres enfants
- témoigne d'un intérêt particulier pour les jouets du monde du transport (ex. : voitures, avions, trains)

Domaines à développer

- autonomie dans les routines quotidiennes de la classe
- habiletés à s'habiller seul (ex. : vêtements imperméables pour le temps passé en récréation et à la maison)
- attention soutenue portée aux consignes et aux tâches demandées
- amélioration des habiletés à communiquer, des habiletés linguistiques particulièrement expressives (ex. : poser des questions et répondre aux questions)
- amélioration de la fréquence de communication (ex. : amorces destinées à des pairs et à des adultes)
- amélioration des habiletés de socialisation et de jeu (ex. : inviter, négocier, partager, attendre son tour)

Problèmes médicaux ayant une incidence sur les études

- asthme léger – prise de Zedotin tous les matins à la maison; inhalateur mis à sa disposition à l'école (administré selon la demande)

Exemple 1 – Patrick (suite)

Données d'évaluation (résultats de l'évaluation spécialisée)		
Date et spécialiste	Test	Résultats
29 mars 20xx M. X, psychologue Clinique X	Échelle de comportement adaptatif Vineland – Édition de l'entrevue	<ul style="list-style-type: none"> • Léger retard cognitif et trouble de la communication • Léger retard du comportement adaptatif (2 percentile)
7 avril 20xx Denise Parle, orthophoniste	Instrument d'évaluation du langage au niveau préscolaire (IELP)	<ul style="list-style-type: none"> • Retard linguistique modéré/profond, 2 percentile (IELP, CELF-P) • Retard de communication, 6 percentile
15 avril 20xx Jean Autonome, ergothérapeute Suzanne Physio, physiothérapeute	Barèmes d'évaluation du développement de la motricité de Peabody, 2 ^e éd. (PDMS-2)	<ul style="list-style-type: none"> • Moyenne basse de la motricité fine (20 percentile) et de la motricité globale (24 percentile)

Niveau de rendement et de réussite actuel**Septembre 20xx****Programme de la Caroline pour les préscolaires ayant des besoins spéciaux – 2^e éd. (CCPSN-2)**

Socioaffectif : Niveau de fonctionnement réel vers 3,5 ans

Autonomie : Niveau de fonctionnement réel vers 3 ans

Observation de l'éducateur

L'évaluation des activités menées par l'éducateur indique que Patrick compte sur sa mère pour lui enlever son manteau et le mener dans le cercle au début de la classe. Il a besoin de rappels constants de la part des adultes afin de suivre les routines de transition de la classe. Patrick préfère jouer seul et engage rarement la conversation ou le jeu avec ses pairs.

Services de soutien coordonnés

Consultation orthophonique, comprenant une résolution collective de problèmes, une évaluation et des recommandations adressées à l'éducateur titulaire de la classe au cours de quatre visites par an, Services d'extension X

Exemple 1 – Patrick (suite)

Adaptations et stratégies pédagogiques

Les adaptations et les stratégies de programmation générale incluent les éléments suivants :

- ✎ mise en œuvre des recommandations orthophoniques intégrées aux projets et aux activités de la classe
- ✎ usage de la matrice pédagogique pour une pédagogie intégrée
- ✎ places assises privilégiées
- ✎ période de réflexion plus longue pour poser des questions/répondre aux questions
- ✎ temps et aide supplémentaires pour réaliser des tâches, si nécessaire
- ✎ usage progressif des aides et des rappels gestuels, visuels, verbaux et manuels (physiques), si nécessaire
- ✎ usage d'activités et d'éléments favoris pour créer des possibilités naturelles de communication et de socialisation

Exemple 1 – Patrick (suite)

Premier but à long terme : D'ici le 25 juin, Patrick posera et répondra aux questions simples des autres tout au long de la journée d'école.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Patrick répondra correctement aux questions simples du type « qui » « quoi », et ce, au moins deux fois par jour pendant 2 semaines.	L'éducateur notera l'exactitude et la fréquence des réponses tout au long de la journée.	22 novembre <i>Atteint.</i> Patrick parvient généralement à répondre aux questions simples du type qui/quoi posées au groupe.
2. D'ici le 30 mars, Patrick <i>demandera</i> l'autorisation de poser des questions simples par oui ou non (ex. : « Puis-je ___? ») accompagnées de signaux visuels et verbaux, le cas échéant, au moins une fois par jour pendant 2 semaines.	L'éducateur note l'usage et la fréquence des interrogations au cours des heures passées au centre.	22 février <i>Atteint.</i> Patrick est capable de demander l'autorisation d'utiliser certains scénarios contenant des amorces.
3. D'ici le 30 mars, Patrick posera des questions simples du type « qui » ou « quoi » (ex. : « Que fait-il? ») accompagnées de mimes ou d'imitations verbales, le cas échéant, et ce, une fois par jour pendant 2 semaines.	L'éducateur note l'usage et la fréquence des interrogations au cours des heures passées au centre.	22 juin <i>En progression.</i> Patrick omet généralement le mot interrogatif dans les questions qu'il pose (ex. : « Tu vas? » au lieu de « Où tu vas? »). Il compte encore beaucoup sur les signaux et les amorces des adultes avant de prendre l'initiative de poser une question.
<p>Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chercher des occasions au cours de la journée de poser les questions « Qui? », « Quoi? » et « Où? » pendant les périodes de lecture, d'expression libre et de partage. • Utiliser des indices visuels pour appuyer la verbalisation des questions (ex. : des symboles de Boardmaker (t) « Qui? », « Quoi? » et/ou la langue des signes). • Poser des questions directes à Patrick lors d'activités musicales telles que : « Qui est venu à l'école aujourd'hui? » et encourager les enfants à répondre en chœur. • Utiliser les indices qui l'encouragent à demander la permission avant de participer à des activités ou avant de prendre un objet, s'il le fait sans demander la permission (ex. : expressions corporelles et faciales indiquant « Quoi? » suivies d'un indice verbal « Qu'est-ce que tu veux demander? »). 		

Exemple 1 – Patrick (suite)

Deuxième but à long terme : D'ici le 25 juin, Patrick aura des interactions sociales avec des pairs au moins trois fois par jour, à son arrivée et au cours des récréations.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Patrick accueillera verbalement au moins un pair à son arrivée ou lui dira au revoir à son départ, grâce aux signaux d'adultes ou en imitant des pairs, et ce, au moins une fois par jour pendant 8 à 10 jours d'école consécutifs.	L'éducateur note la fréquence des invitations de l'enfant au cours des routines et des activités quotidiennes de la classe.	22 novembre <i>Atteint.</i> Patrick apprécie l'attention et l'interaction avec la société et se montre motivé pour aborder des pairs.
2. D'ici le 30 mars, Patrick réussira à demander à des pairs s'il peut jouer avec eux, au moins une fois par jour, 4/5 jours pendant deux semaines, à l'aide d'un indice verbal ou de l'imitation d'un adulte et d'un pair.	L'éducateur note la fréquence des indices de l'enfant au cours des activités de jeu.	22 février <i>En progression.</i> Patrick continue à rencontrer des difficultés à s'exprimer lorsqu'il veut jouer avec les autres. Au prochain trimestre, lui enseigner le scénario « Je peux jouer avec toi? »
3. D'ici le 30 juin, Patrick réussira à demander à un pair s'il peut jouer avec <i>lui</i> , au moins une fois par jour, 3/5 jours pendant deux semaines, à l'aide d'un indice verbal ou de l'imitation d'un adulte et d'un pair.	L'éducateur note la fréquence des indices de l'enfant au cours des activités de jeu.	22 juin <i>Atteint.</i> Patrick apprécie l'aspect social de demander aux autres de l'intégrer au jeu.
<p>Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mimer « Bonjour »/« Au revoir » et saluer de la main à l'heure de l'arrivée et à l'heure du départ en s'adressant personnellement à Patrick. • Modifier les histoires et les chants de transition en cercle afin d'y intégrer la participation des élèves : « Bonjour »/« Au revoir » et le signe de la main. • Encourager Patrick à dire bonjour et au revoir au chauffeur d'autobus, au personnel dans le couloir et aux visiteurs de la classe. • Vous offrir en modèle en demandant à Patrick de jouer avec vous au cours des jeux libres, des heures de gymnase, des activités du centre et à la récréation. • Utiliser des jouets tels que des voitures pour l'inciter à jouer avec les autres. • Conseiller Patrick et lui suggérer de jouer avec l'un de ses pairs. 		

Exemple 1 – Patrick (suite)

Troisième but à long terme : D'ici le 25 juin, Patrick fera preuve d'une plus grande autonomie au cours des transitions.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Patrick suivra les routines quotidiennes des récréations de façon autonome (ex. : se mettre en rang pour sortir, rentrer au son de la sonnerie), à l'aide d'indices verbaux ou visuels uniquement, et ce, 7/10 jours pendant 2 semaines.	L'éducateur note des observations sur son niveau d'autonomie lors de tâches particulières au cours des transitions.	22 novembre <i>Atteint.</i> Patrick observe souvent ses pairs pour voir ce qu'ils font lorsqu'il n'est pas certain de ce qu'il doit faire. Il est également motivé par son tableau d'autocollants.
2. D'ici le 30 mars, Patrick retirera son imperméable à son arrivée et après la récréation, sans aide, et ce, 8/10 fois pendant 5 jours.	L'éducateur note des observations sur son niveau d'autonomie à se déshabiller en arrivant et après la récréation.	22 février <i>Atteint.</i> Patrick bénéficie de l'usage d'amorces visuelles et verbales pour maintenir son attention jusqu'à la réalisation de la tâche. Diminuer le nombre d'amorces verbales au cours des prochains mois.
3. D'ici le 22 juin, Patrick mettra son imperméable avant la récréation et avant de rentrer chez lui (à l'exception des attaches) avec une assistance pour le positionnement de son manteau ainsi que des signaux verbaux et visuels, et ce 8/10 fois pendant 5 jours.	L'éducateur note des observations sur son niveau d'autonomie à s'habiller au moment de la récréation et de son retour chez lui.	22 juin <i>En progression.</i> Patrick continue à rencontrer des difficultés à mettre son manteau. Il pourrait bénéficier d'un entraînement supplémentaire visant à travailler son habileté à s'habiller seul à la maison et à la garderie.
<p>Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lui montrer son calendrier visuel au quotidien pour lui indiquer « Ce qui vient ensuite ». • Encourager Patrick à regarder ce que font ses pairs et à les suivre à l'aide d'indices verbaux, tels que « Regarde. Que font tes amis? ». • Utiliser un système de renforcement à l'aide d'autocollants et évaluer sa propension à venir « de lui-même » à la récréation. • Utiliser la redirection verbale, le retrait d'éventuels éléments distrayants et évaluer sa persévérance à la tâche. • Lui montrer sa séquence visuelle d'habillement pour maintenir son attention et s'assurer qu'il s'habille dans le bon ordre (ex. : pantalon de ski avant les bottes). • Ajouter des vêtements « de déguisement » aux centres (maison, vêtements, etc.) pour l'entraînement supplémentaire à l'habillement et au déshabillage. 		

Exemple 1 – Patrick (suite)

Planification de la transition

- Favoriser les habiletés à l'autonomie et le suivi des routines et des activités quotidiennes de la classe.
- Développer les habiletés de préparation scolaire (lever la main, se mettre en rang à la porte, capacités à s'habiller).
- Planifier une réévaluation d'ordre psychologique et orthophonique afin de déterminer l'éventail de choix de placements appropriés pour la première année à l'automne.
- Explorer les choix de la première année qui répondraient aux besoins de Patrick.
- Organiser une visite pour les parents des programmes possibles de première année et aider la famille à choisir le placement approprié.
- Recevoir la visite du futur enseignant dans la classe courante de Patrick et/ou en juin, organiser une réunion avec l'enseignant qui accueillera Patrick en septembre afin de discuter de ses besoins, des stratégies et des soutiens pédagogiques efficaces.
- Communiquer les rapports d'évaluation de fin d'année à l'établissement d'accueil.
- Organiser le transport pour l'automne.

Compte rendu de fin d'année

Patrick bénéficie de l'usage d'amorces verbales et visuelles telles que le calendrier visuel au quotidien, les tableaux d'ordonnancement et les gestes. Il assimile également plus rapidement les tâches et les routines quotidiennes lorsqu'il imite le personnel et ses pairs. Il réagit bien aux formules d'encouragement, aux éloges verbales et aux outils de renforcement tangibles tels que les autocollants.

Autres renseignements

- Patrick a bénéficié de la programmation des services relatifs au préscolaire grâce au programme de la communauté au cours de l'année scolaire 20xx/20xx passée dans la prématernelle de sa communauté (prématernelle X).
- Il fréquente actuellement la garderie X le matin et après l'école; personne-ressource : M. Jour.

Signatures

Je comprends et j'accepte l'information contenue dans ce plan d'intervention personnalisé.

_____	_____	_____	_____
Parents	Date	Éducateur (si différent du coordonnateur du PIP)	Date
_____	_____	_____	_____
Coordonnateur du PIP	Date	Administrateur du programme ou de l'école	Date

Exemple 2 – Catherine

Plan d'intervention personnalisé – Autorité scolaire X**Renseignements sur l'enfant**

Enfant : Catherine D.	Âge au 1^{er} septembre 200x : 4 ans, 9 mois
Date de naissance : 9 novembre 20xx	Date d'élaboration du PIP : Le 3 oct. 20xx
Parents : Mona et Jean-Michel D.	Code d'admissibilité : 42 (graves troubles affectifs et comportementaux)
Année des services au préscolaire : 2 ^e	

Renseignements généraux : Contexte de la programmation

École/Programme :	Prématernelle de la collectivité X, ville X (Alberta)
Coordonnateur du PIP :	M ^{me} Joanne Jardin (éducatrice de maternelle à l'école X)
Autres membres de l'équipe du PIP :	M ^{me} Nathalie Joue (éducatrice de prématernelle) Denise Parle (orthophoniste) Donna Comporte (conseillère pédagogique/comportementale)
<p>Cette prématernelle de la communauté offre une programmation trois matinées par semaine. Dix enfants, âgés de 3,5 à 5 ans, participent au programme. Deux enfants présentent des besoins scolaires spéciaux. Le programme est assuré par une éducatrice de prématernelle. Deux parents font du bénévolat dans la classe chaque semaine. M^{me} Jardin, l'enseignante de maternelle à l'école élémentaire X, coordonne le PIP de Catherine et rencontre l'éducatrice de la prématernelle une fois par mois.</p>	
Nombre d'heures de programmation au centre :	325 heures
Nombre de séances de programmation des services à la petite enfance axée sur la famille :	4 séances (6 heures au total)

Renseignements généraux : Contribution et participation des parents

22 septembre – Conférence téléphonique avec M^{me} D. Les principaux sujets de préoccupation des parents concernant Catherine incluent son niveau de frustration de passage à l'acte, sa capacité à s'entendre et à jouer avec ses pairs, la qualité de ses habiletés sociales et son habileté à communiquer de manière efficace. M^{me} Joue a accepté de consacrer une partie de son temps à discuter de manière informelle avec M. et M^{me} D. une fois par semaine en fin de journée concernant : les nouvelles habiletés et stratégies pédagogiques visant à favoriser leur généralisation entre la maison et la prématernelle.

22 mars – Parents non disponibles pour la conférence. Rapport des progrès du PIP mis à jour et envoyé par courrier aux parents.

21 juin – Les parents se déclarent ravis de l'amélioration des habiletés sociales de Catherine et remarquent également qu'elle interagit de manière plus positive avec son petit frère à la maison. Les parents emploieront des récits sociaux et d'autres stratégies comportementales positives au cours de l'été. Ils rencontreront la nouvelle enseignante de maternelle fin août et amèneront le journal de Catherine, intitulé : « Tout savoir sur moi ».

Forces

- forte habileté à l'autonomie (ex. : s'habiller, utiliser des ustensiles, être formé à la propreté, se laver les mains)
- bonne compréhension des concepts préscolaires de base (ex. : les couleurs, les chiffres, les formes)
- imite et répète bien les modèles verbaux
- aime être autonome
- aime jouer à la poupée (ex. : poupées Barbie) et jouer à « la maison »

Domaines à développer

- habiletés à la communication expressive et réceptive
- capacité à suivre le calendrier des autres
- autonomie pour passer d'une activité à une autre
- développement de réactions appropriées pour améliorer la gestion des sentiments de frustration
- habiletés sociales et habiletés au jeu appropriées (ex. : jouer de manière coopérative avec les pairs, attendre son tour, partager)
- attention soutenue portée aux consignes et aux tâches demandées
- motricité fine

Problèmes médicaux ayant une incidence sur les études

- Ritalin-SR 20 mg. Pris à la maison tous les matins (en raison d'une déficience de l'attention ou d'un trouble d'hyperactivité)
- Neuleptil 10 mg. Pris à la maison tous les soirs au coucher (en raison de troubles du sommeil)

Données d'évaluation (résultats de l'évaluation spécialisée)

Date et spécialiste	Test	Résultats
28 avril 20xx Dr D. LeGrand, pédiatre spécialisée en développement Clinique X	Évaluation neuropsychologique	<ul style="list-style-type: none"> • Grave trouble compulsif obsessionnel • Trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité
28 avril 20xx Jeannette Comprends, psychologue Clinique X	WPPSI-III	<ul style="list-style-type: none"> • Faible moyenne de l'habileté cognitive • Autonomie importante par rapport à sa tranche d'âge • Niveau élevé de comportements mésadaptés
29 avril 20xx Louise Bouge, ergothérapeute Clinique X	Test du développement Beery-Buktenica de l'intégration motrice et visuelle (IMV)	Motricité fine inférieure à la moyenne (résultat standard de 81)
29 avril 20xx Jean Parle, orthophoniste Clinique X	Barème d'évaluation du langage au niveau préscolaire – IV (PLS-IV), Modèle linguistique	Retard modéré du langage expressif et réceptif, 5 percentiles

Exemple 2 – Catherine (suite)

Niveau de rendement et de réussite actuel

Septembre 20xx

L'observation de l'éducateur des activités de Catherine indique que celle-ci bute sur les transitions et sur le suivi des routines quotidiennes de la classe. Au cours des heures de jeu libre, elle est souvent frustrée en compagnie de ses pairs et réagit par des comportements négatifs : elle crie, s'empare de jouets ou donne des coups.

Habiletés sociales : joue en parallèle et parfois en association, se livre à des jeux constructifs et à des jeux de rôles, mais a des difficultés à respecter les règles du jeu, ne comprend pas encore la nécessité de partager ou d'attendre son tour.

Habiletés à l'autonomie : s'habille/se déshabille seule (à l'exception des attaches), formée à la propreté, ne range pas encore les jouets après utilisation.

Concepts préscolaires : connaît 4/8 couleurs, compte par cœur jusqu'à 10, compte 5 objets, dessine des cercles, mime un carré.

Services de soutien coordonnés

- Johanne Jardin, chargée de superviser les éducatrices de prématernelle de l'école X, fait constamment part de ses observations et de ses commentaires à l'éducatrice de prématernelle, Nathalie Joue
- consultation et résolution de problèmes pédagogiques et comportementaux en collaboration, de façon continue, en fonction des besoins
- consultation orthophonique (Denise Parle) et pédagogique/comportementale (Donna Comporte), printemps 20xx

Adaptations et stratégies pédagogiques

- utiliser un système de renforcement positif du comportement (ex. : tableau de papillons autocollants)
- mettre en œuvre les recommandations pédagogiques, comportementales et orthophoniques dans les routines quotidiennes et les activités de la prématernelle
- offrir à Catherine des amorces verbales ou graphiques pour la prévenir des changements d'activité à venir
- utiliser des récits sociaux pour aider Catherine à comprendre et à prévoir les routines quotidiennes et les expériences de la classe
- prévoir de la supervision supplémentaire au cours de la récréation, des excursions scolaires et des autres activités moins structurées
- prévoir du temps et de l'aide supplémentaires pour réaliser des tâches de motricité fine, si nécessaire
- utiliser les silences en dehors des activités pour favoriser la gestion du niveau de frustration

Exemple 2 – Catherine (suite)

Premier but à long terme : D'ici le 15 juin, Catherine utilisera davantage une communication verbale appropriée pour signaler son mécontentement, sa peur ou sa frustration.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, si elle est interrogée, Catherine sera en mesure de communiquer verbalement son stress à l'éducateur au lieu de l'extérioriser physiquement.	L'éducateur note le nombre de fois où Catherine s'est montrée capable d'exprimer verbalement son stress.	15 novembre <i>En progression.</i> Catherine a besoin de rappels pour employer ses mots et expliquer son stress aux éducateurs.
2. D'ici le 30 mars, Catherine utilisera des mots pour exprimer son mécontentement au lieu de passer à l'acte.	L'éducateur note la fréquence des passages à l'acte et constate leur diminution.	22 mars <i>En progression.</i> Catherine a davantage recours aux mots pour exprimer sa frustration. Elle a réduit le nombre des passages à l'acte à moins de 2 par semaine.
3. D'ici le 30 juin, Catherine exprimera verbalement à ses pairs qu'elle ne souhaite pas faire quelque chose ou qu'elle n'apprécie pas leur comportement, et ce, au moins trois fois par semaine.	L'éducateur note la fréquence des interactions appropriées avec ses pairs sur une période type.	30 juin <i>En progression.</i> Catherine a réduit d'environ 50 % le nombre d'interactions négatives avec ses pairs.
<p>Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encourager Catherine à « utiliser ses mots » et à s'exprimer lorsqu'elle ressent des sentiments négatifs. Surveiller le comportement de Catherine et l'encourager à décrire ses sentiments pendant les périodes de stress. Utiliser des questions ouvertes pour l'encourager à développer son utilisation du langage. • Créer des occasions pour Catherine d'exprimer des messages simples à ses pairs au cours des activités de la classe (ex. : « C'est ton tour au jeu de la nappe »). • Surveiller les interactions de Catherine avec ses pairs et l'encourager à « utiliser ses propres mots » pour dire à ses pairs si quelque chose lui déplaît. • Envoyer des signaux à Catherine pour qu'elle prenne part aux récits sociaux relativement aux interactions appropriées avec ses pairs. 		

Exemple 2 – Catherine (suite)

Deuxième but à long terme : D'ici le 15 juin, Catherine démontrera une amélioration de ses capacités d'adaptation aux transitions entre les différentes activités, acceptant également de se livrer à des activités « non favorites » et d'attendre son tour.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Catherine sera capable d'effectuer des transitions entre les différentes activités de la classe (ex. : cesser une activité, nettoyer avant de passer à autre chose), sans incident ou sans le besoin d'une assistance physique, et ce, au moins trois fois par jour pendant deux semaines.	L'éducatrice/l'aide-élève note la fréquence des transitions effectuées de façon autonome sur les tableaux de comportements quotidiens.	29 novembre <i>Atteint.</i> Elle a fait d'excellents progrès dans ce domaine et nous viserons au moins six transitions autonomes par jour au cours de la prochaine période.
2. D'ici le 30 mars, Catherine acceptera un élément ou une activité de la classe, n'appartenant pas à ses activités favorites, sans incident ou sans le besoin d'une assistance physique, et ce, au moins trois fois par semaine pendant trois semaines.	L'éducatrice/l'aide-élève note ses observations sur l'acceptation des éléments ou des activités non favoris au cours de la journée.	22 mars <i>En progression.</i> Catherine a toujours du mal à suivre l'ordre du jour des autres et à accepter les éléments ou les activités qu'elle n'aime pas. La moyenne actuelle du taux de réussite tourne autour de deux par semaine.
3. D'ici le 30 juin, Catherine attendra calmement pendant le tour de l'un de ses pairs avant de prendre son tour, et ce, 6/10 fois sur une période de deux semaines.	L'éducatrice/l'aide-élève note la fréquence de l'attente de son tour au cours du temps passé au centre.	1 ^{er} juin <i>Atteint.</i> Elle commence à comprendre la nécessité d'attendre son tour.
<p>Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lorsque Catherine montre des signes de découragement ou de frustration, lui indiquer de demander de l'aide en lui montrant le carton « aide. » • L'avertir des transitions une minute plus tôt. • Faire référence à son calendrier visuel quotidien pour s'assurer qu'elle comprend la prochaine activité. • Lui lancer des indices verbaux pour cesser l'activité et ranger; demander à Catherine de sonner la cloche de la transition si elle a suivi les indices. • Dessiner un ☺ sur son calendrier visuel quotidien chaque fois qu'elle assure les transitions « d'elle-même ». • L'entraîner quotidiennement à attendre son tour pendant les différentes activités de la classe. • S'assurer que Catherine profite bien du centre, de la nourriture ou de l'équipement qu'elle préfère lorsqu'elle attend la fin du tour de l'un de ses pairs placé avant elle dans le cercle, pendant la collation et au cours de gymnastique et évaluer son calme au cours de l'attente. 		

Exemple 2 – Catherine (suite)

Troisième but à long terme : D’ici le 30 juin, Catherine augmentera le nombre de ses interactions positives avec ses pairs : elle demandera à ses pairs de l’intégrer au jeu; elle demandera poliment des jouets et d’autres objets; elle attendra son tour et donnera des objets aux autres.

Objectifs à court terme	Méthodes d’évaluation	Examen des progrès
1. D’ici le 30 novembre, Catherine choisira un partenaire de jeu, au moins une fois pendant le cours de gymnastique ou pendant une période de deux semaines passées au centre.	L’éducatrice/l’aide-élève note la fréquence à laquelle elle choisit un partenaire au cours des périodes passées au gymnase ou au centre.	29 novembre <i>En progression.</i> Catherine demande à un pair de se joindre à elle au cours des périodes passées au centre, mais elle rencontre plus de difficultés au cours des activités de gymnase. Elle semble avoir plus de difficultés à rester concentrée au gymnase.
2. D’ici le 30 mars, à l’aide d’un signe d’un adulte, Catherine demandera son tour pour utiliser un jouet ou un objet et attendra une réponse (au lieu de le prendre à son pair), et ce, au moins une fois au cours de chaque période de jeu libre ou de période passée au centre pendant une période de deux semaines.	L’éducatrice/l’aide-élève note ses observations sur sa capacité de demander son tour pendant les périodes de jeu libre ou des périodes passées aux centres.	22 mars <i>Atteint.</i> Catherine est motivée et demande son tour de jeu lorsqu’elle réalise qu’elle n’y accèdera pas autrement.
3. D’ici le 30 juin, grâce à l’accompagnement d’un adulte, Catherine laissera son tour à un pair lorsqu’on le lui demandera, et ce, au moins trois fois par semaine pendant une période de deux semaines.	L’éducatrice/l’aide-élève note ses observations sur sa capacité de laisser son tour et de partager les objets tout au long de la journée.	1 ^{er} juin <i>Atteint.</i> Catherine commence à comprendre qu’elle doit partager les objets avec les autres afin qu’ils aient également envie de les partager avec elle.

Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs

- Mimer le scénario « Viens jouer avec moi » avec des signaux physiques, en prenant la main de ses pairs pour les mener vers l’activité.
- Mimer la demande d’éléments et des tours de jeu.
- S’assurer que Catherine n’obtient l’accès aux objets qu’après les avoir demandés.
- Créer des occasions d’échange de jouets et de documents au cours des périodes de jeu libre et des autres activités en faisant sonner une cloche et en faisant signe à tous les enfants de demander à leurs partenaires d’échanger les objets à l’aide du scénario « C’est à mon tour? ».
- Au début d’une activité, donner aux pairs des tours très courts avec le jouet ou l’objet ciblé puis le redonner à Catherine. Augmenter progressivement la longueur du tour au fur et à mesure que la tolérance de frustration augmente.

Exemple 2 – Catherine (suite)

Planification de la transition

- Planifier une réévaluation d'ordre orthophonique afin de participer au choix de la classe d'âge appropriée pour le placement en maternelle en septembre 20xx.
- Définir et développer les habiletés de préparation scolaire (ex. : attendre son tour, demander la permission, rentrer de la récréation).
- Organiser une réunion en juin 20xx entre l'éducateur titulaire de la maternelle d'accueil, les parents et l'éducatrice actuelle de prématernelle pour discuter des besoins de Catherine, planifier et organiser des soutiens pour l'année scolaire à venir.
- Transférer les résultats d'évaluation de fin d'année ainsi que son dossier pédagogique, intitulé : « Tout savoir sur moi », à l'éducateur de l'établissement d'accueil.
- Organiser le transport à destination et au départ de la nouvelle école.

Compte rendu de fin d'année

Juin 20xx

Habiletés sociales : elle joue parallèlement pendant la plus grande partie du jeu, mais peut jouer avec un pair pendant 5 à 7 minutes dans plusieurs centres de jeu.

Habiletés à l'autonomie : commence à ranger après son activité dès qu'elle voit les autres enfants le faire.

Concepts préscolaires : comparer ses habiletés aux objectifs de l'année incluant le fait de connaître 8/8 couleurs, de compter 10 objets, de dessiner différentes formes, de reconnaître des lettres et des sons initiaux.

Le comportement de Catherine s'est amélioré par rapport aux routines cohérentes et prévisibles de la classe et aux attentes comportementales. Elle travaille pour obtenir des ☺ sur son tableau de comportement et réagit bien aux éloges verbaux et à l'attention positive d'un adulte. La cohérence des attentes et des stratégies comportementales sera la clé de sa réussite au cours de l'année scolaire à venir.

Signatures

Je comprends et j'accepte l'information contenue dans ce plan d'intervention personnalisé.

_____	_____	_____	_____
Parents	Date	Éducateur (si différent du coordonnateur du PIP)	Date
_____	_____	_____	_____
Coordonnateur du PIP	Date	Administrateur du programme ou de l'école	Date

Exemple 3 – Karina

Plan d'intervention personnalisé – Autorité scolaire X

Renseignements sur l'enfant

Enfant : Karina	Âge au 1^{er} sept. 20xx : 4 ans, 10 mois
Date de naissance : 19 déc. 20xx	Date d'élaboration du PIP : octobre 20xx
Parents : Alice et Louis-Philippe	Code d'admissibilité : 44 (incapacité physique et médicale grave)
Année des services au préscolaire : 2 ^e	

Renseignements généraux : Contexte de la programmation

École/Programme :	École élémentaire X
Coordonnateur du PIP et éducateur titulaire de la classe :	Matt Ernel
Autres membres de l'équipe du PIP :	Jeanne Aide (aide-élève)
Karina assiste à une classe de maternelle le matin, en compagnie de 18 autres pairs présentant un développement normal. Une aide-élève à temps plein offre son soutien en travaillant généralement avec de petits groupes de deux à quatre enfants. Karina fait souvent partie de ces petits groupes. Elle est inscrite à un programme de garderie l'après-midi et dispose d'une aide à temps plein dans ce cadre également.	
Nombre d'heures de programmation au centre :	500 heures
Nombre de séances de programmation des services au préscolaire axée sur la famille :	8 séances (16 heures au total)

Renseignements généraux : Contribution et participation des parents

15 septembre : les parents ont participé à la réunion sur l'élaboration du PIP. Ils travailleront aux habiletés du langage expressif et du langage réceptif à la maison. Ils partageront avec l'école une liste de termes fonctionnels et d'actions deux fois par mois.

18 novembre : discussions sur les stratégies d'acquisition d'un vocabulaire fonctionnel. Remue-méninges sur les stratégies apaisantes et sur l'utilisation des jouets en peluche.

30 mars : les parents déclarent que Karina commence à se servir de son carnet de correspondance à la maison avec la famille élargie, y compris ses grands-parents.

12 juin : examen des progrès réalisés par rapport aux buts et aux idées exprimés au cours des remue-méninges sur les activités estivales qui continueront à renforcer les compétences langagières, les interactions positives entre pairs et le suivi des routines simples.

Exemple 3 – Karina (suite)

Forces

- langage imitatif
- forte coordination de la motricité fine et globale (relative aux compétences langagières et aux habiletés sociales)
- participe aux activités qui l'intéressent sur de longues périodes
- intérêt pour le fonctionnement des choses
- imite les formes des dessins

Domaines à développer

- développer davantage le langage réceptif
- développer le langage expressif fonctionnel
- apprendre à anticiper les routines quotidiennes et les changements
- diminuer les accès de colère, apprendre des stratégies d'apaisement
- augmenter les interactions avec les pairs

Problèmes médicaux ayant une incidence sur les études

- Trouble du spectre autistique (diagnostiqué à l'âge de 3 ans à la clinique X)

Données d'évaluation (résultats de l'évaluation spécialisée)

Date et spécialiste	Test	Résultats
Mai 20xx Dr Développement Clinique X, ville X	<ul style="list-style-type: none"> • Échelle de comportement adaptatif Vineland • Échelle d'évaluation de l'autisme chez l'enfant • Liste de contrôle du programme de la Caroline pour enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Résultats équivalents du développement entre 9 mois (communication) et 36 mois (motricité) • Les résultats révèlent des troubles profonds • Équivalences approximatives par tranche d'âge <ul style="list-style-type: none"> – communication : 12 mois – adaptation sociale : 12 mois – cognition : 18 mois – motricité globale : 40 mois – motricité fine : 32 mois

Exemple 3 – Karina (suite)

Niveau de rendement et de réussite actuel

Septembre 20xx

Concepts préscolaires :

- est capable de suivre de simples consignes orales
- est capable d'imiter par écholalie; certaines imitations sont appropriées aux situations
- réalise des structures en alignant ou en empilant des objets
- utilise des crayons, des ciseaux, des pinceaux et sait verser de l'eau
- a besoin d'aide pour mettre ses chaussures et son manteau

Services de soutien coordonnés

- profite d'une aide au programme de la garderie l'après-midi
- consultation auprès d'un spécialiste régional de l'autisme, trois fois par an (plus souvent, si c'est nécessaire)
- consultation annuelle chez un conseiller régional orthophoniste

Adaptations et stratégies pédagogiques

- prévoir un espace réservé au calme/à l'apaisement dans la classe
- utiliser un carnet de correspondance quotidien pour communiquer entre l'école et la maison
- utiliser des supports visuels, ex. : des objets concrets, des photographies, des dessins, des pictogrammes afin d'aider Karina à traiter l'information orale
- avertir Karina verbalement cinq minutes avant et fournir parallèlement un signal visuel pour l'aider à anticiper et à se préparer aux transitions entre les activités de la classe
- offrir une séquence picturale ou une visualisation des programmes d'enseignement quotidiens
- dispenser aux pairs de Karina un enseignement précis et un accompagnement continu sur la façon de communiquer et d'interagir avec elle
- créer un album de photos personnalisé favorisant la communication de Karina dans différentes situations

Exemple 3 – Karina (suite)

Premier but à long terme : D'ici le 30 juin, Karina fera preuve d'une meilleure compréhension linguistique en identifiant au moins 50 actions et objets dans la classe et d'un meilleur suivi de chaque étape des consignes à l'aide de ces actions et objets au cours des routines familières.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Karina suivra les consignes relatives aux routines d'arrivée en classe (ex. : enlever son manteau, accrocher son manteau et son sac à dos, enfiler des pantoufles, aller s'asseoir dans l'espace réservé aux activités en cercle de la matinée), et ce, au moins 4 jours par semaine, avec un minimum de rappels.	Observation de l'éducateur/de l'aide-élève	15 novembre <i>Atteint.</i> Karina suit seule les routines quotidiennes liées à l'arrivée matinale, et ce, avec un minimum de rappels.
2. D'ici le 30 mars, à l'aide de photos associées à des signaux visuels, Karina repérera au moins trois centres de la classe pendant 4/5 jours sur une période de 2 semaines.	Observation de l'éducateur/de l'aide-élève	15 mars <i>Atteint.</i> Karina repère précisément au moins six centres et les activités qui leur sont associées.
3. D'ici le 30 juin, Karina choisira le bon objet dans une liste d'objets fonctionnels présentant un niveau d'intérêt important, et ce, avec un niveau d'exactitude égal à 90 % sur 10 tentatives différentes.	Liste de contrôle de la collecte de données à la maison et à l'école	15 juin <i>Partiellement atteint.</i> Karina a particulièrement apprécié l'apprentissage de nouveaux mots sous la forme du jeu intitulé : « Trouve un(e) _____ ». Elle parvient à repérer environ 75 % de sa liste de 50 mots au cours des activités en classe et à la maison.
Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs <ul style="list-style-type: none"> • Créer des signaux pour les principales routines de la classe et les passer en revue quotidiennement, en commençant par celles de l'arrivée. • Introduire des signaux pour au moins 10 centres d'activités ainsi que des photos supplémentaires d'activités associées à chaque centre. • Étiqueter verbalement les objets fonctionnels dotés d'un grand intérêt tout au long de la journée et jouer à « Trouve un(e) _____ ». 		

Exemple 3 – Karina (suite)

Deuxième but à long terme : D'ici le 30 juin, Karina utilisera des mots simples pour classer et demander ses activités favorites au moins 3 fois par jour.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Karina demandera un objet en désignant sa photo dans son carnet de correspondance et en le nommant, et ce, au moins à 5 reprises pendant 1 semaine.	L'éducateur/l'aide-élève note chaque incident observé	15 novembre <i>Atteint.</i> Karina utilise son carnet de correspondance pour exprimer ce qu'elle veut, au moins trois fois par jour.
2. D'ici le 30 mars, lorsqu'on lui présentera trois images qui représentent chacune un centre d'activités, Karina désignera et nommera son activité préférée, et ce, 4/5 jours pendant 2 semaines.	L'éducateur/l'aide-élève note chaque incident observé.	15 mars <i>Atteint.</i> Karina peut choisir et nommer son activité favorite à l'aide de photos.
3. D'ici le 30 juin, Karina choisira seule un centre du tableau des centres affiché dans la classe.	L'éducateur/l'aide-élève note ses observations au cours des heures passées au centre.	15 juin <i>Éveil.</i> En choisissant son activité à l'aide du tableau des centres disponible dans la classe, Karina a tendance à choisir systématiquement le centre aquatique et a besoin de rappels pour varier son choix.
<p>Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> Continuer à utiliser le carnet de correspondance personnel avec des photos simples d'objets, de routines et d'activités en classe. Créer des occasions pour que Karina communique son choix d'activités au centre d'apprentissage au quotidien. 		

Exemple 3 – Karina (suite)

Troisième but à long terme : D'ici le 30 juin, Karina consacrera plus de temps à des activités collectives structurées, par exemple, aux activités en cercle, aux activités musicales, à l'heure du conte, etc., et augmentera son seuil de tolérance face à la proximité de ses pairs pendant les activités de jeu.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Karina se joindra à ses pairs de classe dès le début de l'heure du cercle et du conte, et restera dans cette activité collective, sans protester pendant les 5 premières minutes, et ce, 4/5 jours pendant une période de 2 semaines.	Observation de l'éducateur/l'aide-élève	15 novembre <i>Atteint.</i> Karina participe à ces activités pendant 5 minutes. Continuer à utiliser des minuteries visuelles et des récompenses au cours des activités pour augmenter progressivement ce temps.
2. D'ici le 30 mars, Karina restera dans ses centres de jeux préférés en présence d'un pair pendant 5 minutes sans aucune protestation ou tentative de départ, et ce, pendant 4/5 jours.	Observation de l'éducateur/l'aide-élève	30 mars <i>Atteint.</i> Karina est capable de rester au centre, en compagnie d'un pair, jusqu'à 15 minutes.
3. D'ici le 30 juin, Karina restera dans ses centres de jeux préférés en présence de 2 pairs ou plus pendant 5 minutes, sans aucune protestation ou tentative de départ, et ce, pendant 4/5 jours.	Observation de l'éducateur/l'aide-élève	15 juin <i>Éveil.</i> Karina tolérera la présence de plus d'un pair en fonction du niveau et du type d'activité. Le centre aquatique reste une zone de défi et elle y nécessite une surveillance serrée. Présentement, elle ne tolère la présence que d'un pair à la fois au centre aquatique. Continuer à travailler l'usage des stratégies d'apaisement.
Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des minuteries visuelles. • Récompenser une participation réussie aux activités collectives structurées. • Superviser les centres de jeu, particulièrement le centre aquatique et utiliser des indices verbaux pour encourager Karina à jouer avec ses pairs. • Compléter une analyse du comportement fonctionnel de tout comportement problématique se produisant au cours des activités de groupe, afin de prendre des mesures proactives pour aider Karina à mieux gérer ces activités. 		

Exemple 3 – Karina (suite)

Quatrième but à long terme : D'ici le 30 juin, Karina utilisera une stratégie auto-apaisante de manière autonome afin de diminuer le nombre de ses accès de colère à moins de deux par semaine.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 15 novembre, lorsqu'elle sera mimée par l'aide-élève et appuyée par une routine pédagogique et visuelle, comme par exemple une séance photos de comportements auto-apaisants, Karina imitera la séquence auto-apaisante dans 90 pour cent des cas.	Observation de l'éducateur/l'aide-élève Journal des accès de colère survenus en classe	15 novembre <i>Atteint.</i> Karina utilise une technique auto-apaisante à l'aide d'un animal en peluche, en imitant un adulte.
2. D'ici le 30 mars, lorsqu'elle y sera verbalement invitée et qu'elle sera appuyée par une routine pédagogique et visuelle, Karina sera à l'origine de comportements auto-apaisants réduisant les accès de colère à moins de deux par semaine.	Observation de l'éducateur/l'aide-élève Journal des accès de colère survenus en classe	30 mars <i>Atteint.</i> Karina connaît moins de deux accès de colère par semaine et est capable de recourir à des techniques auto-apaisantes avec un signe de la part d'un adulte.
3. D'ici le 30 juin, Karina passera d'une activité favorite à l'activité suivante de son emploi du temps imagé sans cri ou accès de colère, et ce, 4/5 jours pendant 2 semaines consécutives.	Observation de l'éducateur/l'aide-élève Journal des accès de colère survenus en classe	30 juin <i>Éveil.</i> Karina réussit environ 50 % des transitions. Poursuivre la formation à l'aide de séquences imagées pour favoriser les transitions entre les activités.
Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs <ul style="list-style-type: none"> • Fournir des signaux visuels pour les routines quotidiennes pédagogiques. • Enseigner des comportements auto-apaisants (caresser son animal en peluche fétiche). 		

Exemple 3 – Karina (suite)

Planification de la transition

- Karina s’entraînera à utiliser son album de photos à chaque visite à sa nouvelle école afin d’interagir avec l’enseignant de 1^{re} année.
- Karina se rendra en classe de 1^{re} année une fois par semaine, et ce, du mois de mars jusqu’en juin.
- La famille de Karina organisera 2 visites à l’école au cours du mois d’août avant la première semaine d’école.

Compte rendu de fin d’année

Concepts préscolaires

- suit des consignes simples et familières en trois étapes
- plusieurs de ses imitations sont appropriées aux situations
- continue à faire des modèles et réalise des correspondances numériques 1/1
- réalise des projets artistiques élémentaires
- s’habille seule

Karina participe à la majorité des activités d’apprentissage de la maternelle et a augmenté le nombre de ses interactions positives avec les pairs. Elle gère de manière efficace les transitions de base et a eu moins de 3 crises de colère au cours des 2 derniers mois de l’année scolaire. Elle utilise son carnet de correspondance avec les adultes et a recours spontanément à des mots simples pour communiquer avec ses pairs.

Signatures

Je comprends et j’accepte l’information contenue dans ce plan d’intervention personnalisé.

_____	_____	_____	_____
Parents	Date	Éducateur (si différent du coordonnateur du PIP)	Date
_____	_____	_____	_____
Coordonnateur du PIP	Date	Administrateur du programme ou de l’école	Date

Exemple 4 – Hugo

Plan d'intervention personnalisé – Autorité scolaire X**Renseignements sur l'enfant**

Enfant : Hugo T.	Âge au 1^{er} septembre 20xx : 4 ans, 1 mois
Date de naissance : 3 août 20XX	Date d'élaboration du PIP : 30 sept. 20XX
Parents : Daniel et Sandra T.	Code d'admissibilité : 43 (incapacité multiple grave)
Année préscolaire : 1 ^{re}	

Renseignements généraux : Contexte de classe

École/Programme : Programme préscolaire, école élémentaire X Placement en classe d'adaptation scolaire avec un éducateur des services au préscolaire et 2 aides-élèves à temps plein. Cette classe regroupe 8 enfants ayant des besoins spéciaux et 8 enfants présentant un développement normal. La programmation de ce centre a lieu le matin, à raison de 2 heures et demie par jour.	
Coordonnateur du PIP et éducateur titulaire de la classe :	Jean Enseigne
Autres membres de l'équipe du PIP :	Wendy Help et Jean Aide, aides-élèves Gloria Emploi, ergothérapeute Allison Jase, orthophoniste Marc Physio, physiothérapeute Lucie Parent, conseillère en soutien familial
Nombre d'heures de programmation du centre :	500 heures
Nombre de séances de programmation des services au préscolaire axée sur la famille : 10 séances (15 heures au total) par an, le premier mercredi du mois (afin d'aider la famille à repérer les ressources nécessaires, de garantir la généralisation des habiletés et la continuité de la programmation entre l'école et la maison et enfin d'examiner les progrès réalisés)	

Exemple 4 – Hugo (suite)

Renseignements généraux : Contribution et participation des parents

27 septembre 0x – M. et Mme T. ont défini comme principaux domaines de préoccupation les habiletés à communiquer de Hugo et sa capacité à interagir avec ses pairs. Ils aimeraient également que son habileté à marcher seul soit l'un des domaines principaux de la programmation. La famille s'intéresse à l'étude des technologies d'assistance pour aider Hugo à communiquer et à participer. L'équipe a accepté d'utiliser un carnet de correspondance quotidien à la maison et à l'école afin de partager certains renseignements sur les activités de Hugo.

15 mars 0X – Pour permettre à Hugo de partager des renseignements au quotidien de manière autonome, l'équipe a décidé de programmer à l'avance son **appareil de sortie vocale avec de courtes phrases, contenant des messages de correspondance entre la maison et l'école**. Les parents constatent que Hugo fait preuve de plus d'enthousiasme pour aller à l'école le matin et qu'il monte beaucoup plus facilement et rapidement dans l'autobus qu'au mois de septembre.

14 juin 0X – La famille a partagé certains renseignements sur le programme d'été auquel Hugo participera. Il semble aimer la piscine, et sa famille espère que la partie aquatique du programme sera bénéfique à sa mobilité.

Forces

- fait des progrès en matière d'apprentissage de la marche à l'aide d'un déambulateur
- montre de l'enthousiasme et de la motivation pour les interactions et la socialisation avec les adultes et les pairs, que ce soit au domicile ou à l'école
- réagit bien aux amorces verbales des adultes
- manifeste de l'intérêt pour les trains
- s'exprime à l'aide d'expressions faciales et corporelles

Besoins

- motricité globale (mobilité, stabilité du tronc)
- habiletés à la communication expressive et réceptive
- habiletés au jeu
- habiletés à l'autonomie
- motricité fine
- suivi des routines quotidiennes de la classe

Exemple 4 – Hugo (suite)

Problèmes médicaux ayant une incidence sur les études

- infirmité motrice cérébrale; se sert presque exclusivement de sa main gauche
- légère perte auditive bilatérale
- Baclofen (10 mg) par voie orale, administré à la maison le matin et le midi, afin de réduire la tonicité musculaire

Données d'évaluation (résultats de l'évaluation spécialisée)

Date et spécialiste	Test	Résultats
13 novembre 20xx M. A. L'Écoute, audiologiste Région de santé X	Évaluation de l'audition	Légère perte auditive bilatérale spontanée (26–40 db) pour la meilleure oreille, sur une plage de parole normale
12 mai 20xx D ^r Louis L'enfant, pédiatre. Service d'évaluation préscolaire X		Diagnostic : infirmité motrice cérébrale triplégique spastique avec un sérieux retard du développement général
12 mai 20xx B. Développe, psychologue	Échelle de Bayley sur le développement des enfants en bas âge - II	Sérieux retard cognitif, âge de développement de 16 mois, avec quelques réussites par rapport à la tranche d'âge de 20 à 22 mois
12 mai 20xx Denise Parle, orthophoniste	Barème d'évaluation du langage au niveau préscolaire - IV (PLS-IV) Évaluation clinique des fondamentaux du langage P2 (CELF-P2)	Retard sérieux du langage expressif et réceptif, <1 centile

Exemple 4 – Hugo (suite)

Niveau de rendement et de réussite actuels

L'évaluation du programme de la Caroline (septembre 20xx) indique :

- un sérieux retard quant aux habiletés à l'autonomie et au développement socioaffectif

L'observation des activités et des routines montre que :

- Hugo est incapable de participer de manière efficace aux activités en cercle ou à l'heure du conte.
- Hugo est incapable de communiquer de manière efficace avec ses pairs pendant les activités de jeu libre au centre.
- Chaque jour, Hugo a besoin d'occasions plus nombreuses d'utiliser le déambulateur.

Services de soutien coordonnés

- consultation continue en collaboration avec l'équipe de l'école : thérapie avec des orthophonistes, des ergothérapeutes et des physiothérapeutes
- 15-20 minutes de physiothérapie individuelle intégrée au cours habituel de gymnastique
- recommandations et orientations concernant la maison où Hugo reçoit des soins de relève, à la demande des parents

Adaptations et stratégies pédagogiques

Les adaptations et les stratégies générales de la classe comprennent :

- un système de diffusion à modulation de fréquences présent dans la classe
- un équipement adapté : déambulateur, orthétique pour les deux pieds, sièges adaptés, plan incliné, ustensiles modifiés, appareils de sortie vocale (ex. : Big Mack)
- des places assises privilégiées pour s'adapter à la perte auditive
- des places assises soutenues pour permettre la participation
- des aides visuelles pour les écrans linguistiques et communicationnels à l'aide de pictogrammes
- du temps et une aide supplémentaires pour réaliser des tâches de motricité, selon les besoins
- l'usage d'éléments sensoriels (ex. : jouet en peluche) pour aider Hugo à gérer son anxiété

Exemple 4 – Hugo (suite)

Premier but à long terme : D'ici le 30 juin, Hugo aura une meilleure habileté à communiquer avec les adultes et ses pairs à l'aide d'une approche de communication totale (ex. : les vocalisations, les gestes, les pictogrammes et les dispositifs de sortie vocale).		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Hugo utilisera, par lui-même, des stratégies de communication adaptées pour attirer l'attention des adultes si nécessaire, au moins 10 fois par semaine pendant deux semaines.	L'éducateur ou l'aide-élève note la fréquence des indices verbaux, physiques ou gestuels au cours des pauses collation, toilettes et habillage.	22 novembre <i>Atteint.</i> Hugo a réagi à un renforcement naturel de son comportement et cela l'a aidé à atteindre son but au début du mois de novembre.
2. D'ici le 30 mars, Hugo utilisera des vocalisations, des approximations lexicales ou son appareil de sortie vocale Big Mack au cours des activités en cercle ou des pauses collations, pour demander son tour, et ce, au moins deux fois par jour pendant deux semaines.	L'éducateur ou l'aide-élève note la fréquence et le type des indices vocaux produits au cours des heures de collation et d'activités en cercle.	22 mars <i>Atteint.</i> Hugo préfère utiliser des approximations lexicales.
3. D'ici le 30 juin, Hugo utilisera des vocalisations, des approximations lexicales ou son appareil de sortie vocale Big Mack afin de rechercher l'interaction avec un pair pendant les heures de jeu libre, et ce, au moins une fois par jour pendant deux semaines.	L'éducateur ou l'aide-élève note la fréquence et le type de réponses données au cours des activités de jeu libre.	22 juin <i>Atteint.</i> Hugo demande sans cesse à l'un de ses pairs de « venir jouer » à l'aide de son Big Mack pendant les activités de jeu libre.
<p>Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Surveiller Hugo afin d'anticiper ses désirs de communication avec les autres et lui fournir des messages adaptés sur son Big Mack afin de favoriser son interaction au cours des heures de collations et d'activités en cercle, comme par exemple, « Viens jouer avec moi », « C'est mon tour », « Du jus, s'il vous plaît », « Bonjour », etc. • Hugo doit connaître les messages enregistrés sur son Big Mack avant de l'utiliser. Dès que possible, lui faire choisir ses messages à partir de son écran de communication et les lui faire écouter comme indice afin de l'encourager à l'utiliser et à participer. • N'accepter les réponses verbales ou les réponses gestuelles appropriées que lorsqu'elles sont clairement compréhensibles. 		

Exemple 4 – Hugo (suite)

Deuxième but à long terme : D'ici le 30 juin, Hugo augmentera sa participation active à l'heure du cercle et aux activités de jeu libre.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Hugo choisira une chanson à l'heure du cercle deux fois par semaine, parmi 4 choix illustrés sur les pictogrammes.	L'éducateur/l'aide-élève note sur le tableau de surveillance du groupe le choix de Hugo et sa réaction au choix.	22 octobre <i>Atteint.</i> Hugo a choisi une chanson chaque fois qu'on lui a demandé de le faire. Cela lui a parfois pris trois minutes et il a semblé être influencé par les suggestions de ses pairs.
2. D'ici le 30 mars, Hugo répondra aux activités en cercle et commentera à l'aide d'un dispositif de communication à 4 éléments, et ce, 2 fois sur 3 par jour pendant un mois à l'heure du cercle.	L'éducateur/l'aide-élève note l'usage du dispositif de communication et le caractère approprié et l'exactitude de la réponse.	22 mars <i>Atteint.</i> La réponse favorite de Hugo à l'activité en cercle est « Amusant! »
3. D'ici le 30 juin, en arrivant en classe, Hugo partagera, avec un adulte ou un pair de son choix (désigné du doigt ou verbalement), un message enregistré chez lui sur son appareil de sortie vocale.	Le personnel l'accueille et le note présent sur la feuille d'appel de la matinée. Une fois dans son environnement, Hugo parvient à communiquer avec un pair, à prendre des initiatives et à transmettre un message correctement.	22 juin <i>Atteint.</i> Hugo semble aimer partager un message avec trois pairs sélectionnés. La majorité de ses messages parlent du chiot de la famille.
<p>Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • À l'heure du cercle, les activités linguistiques seront appuyées par des pictogrammes pour tous les enfants. • S'assurer qu'à chaque heure du cercle, Hugo dispose d'au moins deux occasions de répondre aux questions et une occasion de faire un commentaire. Lui fournir des mots de vocabulaire appropriés et amener Hugo à prendre conscience de la signification de tout nouveau symbole. • Mimer l'usage des écrans de communication en correspondant avec Hugo, ex. : « c'est drôle » en montant le symbole « drôle ». • Offrir à Hugo des occasions de prolonger son usage des pictogrammes de l'heure du cercle aux choix des activités de jeu libre. • Donner à Hugo une période de réflexion suffisante pour traiter une demande et achever une tâche. • Éliminer, si possible, les éléments perturbateurs éventuels. 		

Exemple 4 – Hugo (suite)

Troisième but à long terme : D'ici le 25 juin, Hugo augmentera le nombre de ses interactions avec ses pairs à raison d'au moins 3 interactions par jour.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Hugo rejoindra ses pairs au cours de jeux parallèles avec un jouet commun (ex. : des cubes, un train, une boîte à sable), et ce, au moins une fois par jour pendant 5 jours, à l'aide d'indices verbaux, si nécessaire.	L'éducateur/l'aide-élève note la fréquence des jeux parallèles au cours des heures passées au centre.	22 novembre <i>Atteint.</i> Hugo ne nécessite qu'un minimum d'indices verbaux pour jouer avec ses pairs.
2. D'ici le 30 mars, Hugo choisira un partenaire pour des activités choisies (ex. : pour se mettre en rang à la porte ou pendant les jeux), et ce, au moins deux fois par jour pendant 5 jours, à l'aide d'un indice verbal si nécessaire.	L'éducateur/l'aide-élève relève les situations de choix d'un partenaire au cours de la journée	22 mars <i>En voie d'acquisition.</i> Bien qu'il choisisse un partenaire pour se mettre en rang à la porte, il nécessite de nombreux rappels de la part des adultes pour sélectionner un partenaire de jeu pour d'autres activités au cours de la journée.
3. D'ici le 30 juin, Hugo rejoindra et imitera ses pairs ou des adultes au cours de jeux parallèles (ex. : empiler et entrechoquer les cubes), et ce au moins une fois par jour pendant 4/5 jours, à l'aide de rappels verbaux si nécessaire.	L'éducateur/l'aide-élève note la fréquence des imitations au cours des heures passées au centre.	22 juin <i>Éveil.</i> Bien qu'il joue souvent parallèlement à ses pairs, il n'imité pas leurs jeux.
<p>Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Limiter le nombre de jouets mis à la disposition des enfants afin d'augmenter la probabilité que les enfants jouent ensemble. Donner les jouets préférés de Hugo (ex. : des trains) à ses pairs afin qu'il soit plus motivé à se joindre à eux. • Au cours des transitions et des périodes de jeu non structurées, demander à Hugo de choisir un partenaire en s'adressant à un partenaire potentiel, en lui tendant la main, en créant un contact visuel, tout lui en parlant et en se dirigeant vers l'activité avec lui. • Utiliser des indices verbaux tels que « Regarde ce que font tes amis! » pendant les périodes de jeu non structurées. 		

Exemple 4 – Hugo (suite)

Quatrième but à long terme : D'ici le 30 juin, Hugo utilisera son déambulateur pour aller de la classe vers d'autres endroits de l'école.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Hugo marchera seul sur différentes surfaces entre les activités de la classe, à l'aide de son déambulateur, et ce, au moins 3 fois par jour pendant 5 jours consécutifs.	L'éducateur/l'aide-élève note la fréquence des transitions.	22 novembre <i>Atteint.</i> Il rencontre généralement moins de difficultés à marcher sur du linoléum que sur des surfaces recouvertes de moquette.
2. D'ici le 30 mars, Hugo marchera seul sur différentes surfaces pour passer d'une activité à une autre, en s'aidant des éléments et des meubles présents dans la classe pour assurer sa stabilité (ex. : tables, murs), et ce, au moins 3 fois par jour pendant 5 jours consécutifs.	L'éducateur/l'aide-élève note ses observations sur la façon dont Hugo se déplace lors des transitions au cours de la journée.	22 mars <i>Atteint.</i> En dépit de sa réussite, il continue de faire preuve d'une certaine anxiété et d'une hésitation dans sa démarche, sans déambulateur. Il bénéficiera d'un entraînement continu à l'école et à la maison.
3. D'ici le 30 juin, Hugo marchera seul sur différentes surfaces pour aller et revenir du gymnase, à l'aide de son déambulateur et d'une pause repos dans chaque direction, et ce, 3 fois par semaine pendant un mois.	L'éducateur/l'aide-élève note ses observations sur les façons dont Hugo se rend au gymnase au cours de la journée.	22 juin <i>En progression.</i> Il est capable de marcher jusqu'au gymnase à l'aide de son déambulateur, mais sa performance varie selon son niveau de fatigue et l'heure de la journée (plus il est tard, plus c'est difficile pour lui); il a besoin de 2 pauses repos environ la plupart du temps.
<p>Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afin d'assurer sa sécurité, faire en sorte que Hugo commence à gérer les transitions quelques minutes avant ses pairs. • Encourager Hugo à marcher pour passer d'une activité à une autre à l'aide des meubles et des équipements présents dans la classe pour assurer sa stabilité et son équilibre au lieu d'utiliser son déambulateur. • Offrir une pause à Hugo sur le banc du couloir à mi-chemin de chaque trajet afin d'être certain qu'il ne s'épuise pas. • Surveiller la fatigue et la capacité de Hugo à puiser de son énergie pour d'autres activités au cours de la journée. Le temps passé avec le déambulateur pourrait être révisé et diminué s'il est trop fatigué pour participer à d'autres activités. 		

Exemple 4 – Hugo (suite)

Cinquième but à long terme : D'ici le 30 juin, Hugo augmentera son niveau d'autonomie à l'école en rejoignant volontairement ses pairs au début de la journée et en essayant d'accomplir des tâches par lui-même avant de demander de l'aide.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Hugo se séparera des membres de sa famille sans incident (ex. : sans pleurer ni s'accrocher) en arrivant à l'école, et rejoindra ses pairs de son plein gré au moins 4 jours par semaine sur une période d'un mois, avec une aide minimale de la part du personnel.	L'éducateur/l'aide-élève note la fréquence des transitions opérées seul en arrivant chaque jour à l'école .	22 novembre <i>Atteint.</i> Hugo rejoint volontiers ses pairs en arrivant à l'école. Sa mère doit à présent lui rappeler de lui dire au revoir!
2. D'ici le 30 mars, Hugo tentera d'effectuer certaines tâches seul avant de rechercher l'aide d'un adulte, et ce, au moins 3 fois par jour pendant une semaine, à l'aide d'indices verbaux, si nécessaire.	L'éducateur/l'aide-élève note la fréquence de ses tentatives d'effectuer seul certaines tâches désignées, au cours de la journée.	22 mars <i>En voie d'acquisition.</i> Hugo continue à regarder les autres pour résoudre ses problèmes et accomplir ses tâches. Un adulte attendra en permanence qu'il accomplisse certaines tâches seul, si possible, dans tous les milieux.
3. D'ici le 30 juin, Hugo tentera d'effectuer certaines tâches seul avant de rechercher l'aide d'un adulte, et ce, au moins 5 fois par jour pendant une semaine, à l'aide d'indices minimaux de la part des adultes.	L'éducateur/l'aide-élève note la fréquence de ses tentatives d'effectuer seul certaines tâches désignées, au cours de la journée.	22 juin <i>En progression.</i> Hugo accomplit des tâches seul, au moins 3 fois par jour. Il est plus apte à faire preuve d'autonomie lors d'activités manuelles. Il réagit de manière positive aux indices verbaux minimaux du personnel et de ses pairs. Deux autres enfants ont commencé à lui offrir ces indices de leur plein gré; par conséquent, Hugo demande moins l'aide des adultes au cours de la journée.
Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs		
<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque les membres de sa famille le déposent à l'école le matin, les encourager à montrer à Hugo son calendrier visuel quotidien afin de lui indiquer qu'ils reviendront le chercher à la fin de la journée (comme le démontre la dernière photo de son calendrier). • Utiliser des éléments distrayants, comme un nouveau jouet, pour l'occuper lorsqu'il quitte sa famille. • Avant qu'il ne commence à ressentir de la frustration, offrir à Hugo de l'aider à accomplir sa tâche (main dans la main). 		

Exemple 4 – Hugo (suite)

Planification de la transition

- *Juin 20xx* : réviser les progrès réalisés par rapport aux buts et aux objectifs du PIP en compagnie de l'équipe d'apprentissage, afin de déterminer les domaines à développer, les domaines où les besoins se font continuellement sentir et les nouveaux domaines à développer pendant l'année à venir.
- *Mars 20xx* : aborder avec les parents toutes les options de placement possibles pour l'automne prochain.
- *Mai 20xx* : organiser pour Hugo une visite de sa nouvelle classe et une rencontre avec son nouvel enseignant.
- *Juin 20xx* : les éducateurs, d'accueil et actuel, se rencontrent afin de discuter des besoins de l'élève et des stratégies pédagogiques à mettre en œuvre, des supports et des équipements adaptés, du transfert des bilans d'évaluation de fin d'année et des équipements adaptés à l'enseignement dans l'établissement d'accueil.

Compte rendu de fin d'année

L'observation des activités et des routines quotidiennes montre que :

- Hugo commence à participer à l'heure du cercle
- Hugo commence à communiquer avec ses pairs, avec l'aide d'un adulte
- Hugo utilise son déambulateur au moins 3 fois pendant les heures de cours.

Hugo continuera à bénéficier de l'aide et de l'entraînement supplémentaires qu'il reçoit chez lui. Ses parents souhaitent mettre en œuvre des stratégies communes à la maison et à l'école y compris le fait d'accorder du temps et une attention supplémentaires aux transitions, d'utiliser des aides visuelles au langage et d'utiliser ses objets ou activités préférés comme sources de motivation (ex. : les petits trains, le renforcement des relations sociales avec ses pairs).

Autres renseignements

- Hugo reçoit actuellement des soins de relève la nuit toutes les fins de semaine. Personne-ressource : M^{me} Debbie Maison.

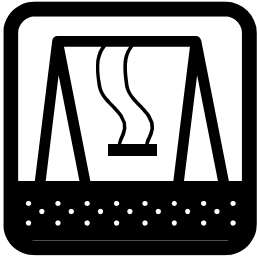
Signatures

Je comprends et j'accepte l'information contenue dans ce plan d'intervention personnalisé.

_____	_____	_____	_____
Parents	Date	Éducateur (si différent du coordonnateur du PIP)	Date
_____	_____	_____	_____
Coordonnateur du PIP	Date	Administrateur du programme ou de l'école	Date

Annexes

Partir du bon pied dans les services au préscolaire



Ces outils sont disponibles en format PDF sur le site <http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp> et sur le CD-ROM accompagnant la version imprimée de cette ressource.

Ces outils ont pour but d'enrichir le processus d'élaboration du PIP. Ils doivent être utilisés de façon sélective et peuvent être adaptés pour mieux répondre aux besoins de chaque élève. Un bon nombre de ces outils sera utilisé à titre officieux dans le cadre du processus d'élaboration et non comme produits qui s'inscrivent dans le rendement scolaire permanent de l'élève.

- 10-A Modèle de PIP
- 10-B Liste de contrôle des renseignements essentiels
- 10-C Évaluation reliée à l'observation de routines et d'activités quotidiennes
- 10-D Formulaire de consignation des réunions de planification du PIP
- 10-E Matrice pédagogique
- 10-F Tableau de surveillance collective
- 10-G Liste de contrôle de la transition des services au préscolaire



Annexe 10-A

Modèle de PIP

Plan d'intervention personnalisé

Renseignements sur l'enfant

Enfant :	Âge au 1^{er} septembre 20xx :
Date de naissance :	Date d'élaboration du PIP :
Parents :	N° de téléphone :
Adresse :	Code d'admissibilité :
Année des services au préscolaire :	

Renseignements généraux : Contexte de la programmation

École/Programme :
Éducateur responsable de la programmation :
Coordonnateur du PIP (éducateur certifié) :
Administrateur du programme :
Autres membres de l'équipe du PIP :
Nombre d'heures de programmation du centre _____
Nombre de séances de programmation des services au préscolaire axée sur la famille _____ = nombre total d'heures ____

Renseignements généraux : Contribution et participation des parents



Annexe 10-A

Modèle de PIP (suite)

Forces

Besoins

Problèmes médicaux ayant une incidence sur les études

Données d'évaluation (résultats de l'évaluation spécialisée)		
Date	Test	Résultats



Annexe 10-A

Modèle de PIP (suite)

Niveau de rendement et de réussite actuel

Services de soutien coordonnés

Adaptations et stratégies pédagogiques



Annexe 10-A

Modèle de PIP (suite)

<p>But n° ____ But à long terme :</p>		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1.		
2.		
3.		
<p>Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs</p>		



Annexe 10-A

Modèle de PIP (suite)

Planification de la transition

Empty space for transition planning.

Compte rendu de fin d'année

Empty space for end-of-year report.

Signatures

Je comprends et j'accepte l'information contenue dans ce plan d'intervention personnalisé.

_____	_____	_____	_____
Parents	Date	Éducateur (si différent du coordonnateur du PIP)	Date
_____	_____	_____	_____
Coordonnateur du PIP	Date	Administrateur du programme ou de l'école	Date



Annexe 10-B

Liste de contrôle des renseignements essentiels

Enfant : _____ Date : _____

Programme : _____

Éducateur : _____

Coordonnateur du PIP (si différent de l'éducateur) : _____

Contexte de la programmation <input type="checkbox"/> Description de la programmation peut inclure le coefficient élève(s)-éducateur, les groupes d'apprentissage, le soutien habituel, etc.	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
--	--

Renseignements essentiels	Compris (veuillez cocher)
Renseignements sur la programmation <input type="checkbox"/> Enseignant certifié responsable du PIP <input type="checkbox"/> Éducateur qui délivre la programmation (si autre que celui-ci-dessus) <input type="checkbox"/> Administrateur du programme <input type="checkbox"/> Aide-élève (le cas échéant) <input type="checkbox"/> Nombre d'heures de programmation du centre <input type="checkbox"/> Nombre de séances de programmation des services au préscolaire axée sur la famille et nombre d'heures au total	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
Participation des parents <input type="checkbox"/> La participation des parents est consignée (y compris les réunions) <input type="checkbox"/> Le PIP est signé ou les tentatives d'obtenir la signature des parents sont documentées <input type="checkbox"/> Les programmes axés sur la famille sont documentés	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
Forces <input type="checkbox"/> Domaines sur le plan linguistique/communicationnel, social, affectif ou physique qui influencent positivement l'apprentissage <input type="checkbox"/> Éveil à la littératie et à la numératie <input type="checkbox"/> Prise en considération des intérêts de l'enfant <input type="checkbox"/> Participation des parents	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
Besoins <input type="checkbox"/> Domaines langagier/communicationnel, social, affectif ou physique <input type="checkbox"/> Éveils à la littératie et à la numératie adaptés au développement <input type="checkbox"/> Expression positive des besoins <input type="checkbox"/> Participation des parents	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails

Cette annexe est adaptée avec la permission de Edmonton Public Schools, *Individualized Program Plan Guidebook*, Edmonton (Alberta), 2005, p. 75-77 et Alberta Education, *Normes en matière d'adaptation scolaire des programmes préscolaires*, 2006.



Annexe 10-B

Liste de contrôle des renseignements essentiels (suite)

Renseignements essentiels	Compris (veuillez cocher)
<p>Renseignements médicaux pertinents pour l'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Diagnostic médical <input type="checkbox"/> Renseignements médicaux ayant une incidence sur l'apprentissage <input type="checkbox"/> Médicaments <input type="checkbox"/> Sans objet ou aucun renseignement médical ayant une incidence sur l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
<p>Évaluation(s) du/des spécialiste(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Évaluations actuelles de spécialistes : noms des instruments d'évaluation, types d'observations et date d'administration <input type="checkbox"/> Nom du/des spécialiste(s) et domaine(s) de spécialisation <input type="checkbox"/> Résumé des conclusions du rapport 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
<p>Évaluation(s) et vérification des progrès du programme</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Évaluations actuelles avant et après la classe : nom de l'instrument ou type d'observation et date d'administration <input type="checkbox"/> Résumé des conclusions <input type="checkbox"/> Niveau actuel de fonctionnement de l'enfant <input type="checkbox"/> Des méthodes d'évaluation pour surveiller et évaluer les progrès de l'enfant dans les buts du PIP sont établies (ex. : observations, échantillons de travail, diagnostic ou tests normalisés, évaluations du développement, listes de contrôle) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
<p>Services de soutien coordonnés (Personnel, organismes, spécialistes et services supplémentaires)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Type et format des services de soutien offerts dans le cadre de ce programme <input type="checkbox"/> Type et format des services de soutien offerts en dehors du cadre de ce programme <input type="checkbox"/> Temps pendant lequel les services ont été offerts (niveau de soutien) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
<p>Adaptations pédagogiques Adaptations et stratégies pédagogiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> personnalisées (ex. : attentes particulières, documents spécialisés, ressources, installations, équipement, technologie d'assistance, personnel) <input type="checkbox"/> harmonisées avec les forces personnelles, les domaines à développer et les énoncés des objectifs de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails



Annexe 10-B

Liste de contrôle des renseignements essentiels (suite)

Renseignements essentiels	Compris (veuillez cocher)
<p>Buts et objectifs mesurables et significatifs</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cohérents avec les domaines à développer de l'enfant et nettement liés aux données d'évaluation <input type="checkbox"/> Significatifs pour l'enfant et sa famille <input type="checkbox"/> Cohérents avec le niveau de développement de l'enfant <input type="checkbox"/> Reflétant une habileté ou un comportement réel dont l'enfant aura besoin pour participer activement à son apprentissage actuel ou futur <input type="checkbox"/> Objectifs à court terme mesurables et/ou observables <input type="checkbox"/> Description du comportement attendu <input type="checkbox"/> Conditions dans lesquelles l'enfant accomplira la tâche <input type="checkbox"/> Critères d'évaluation <input type="checkbox"/> Date à laquelle l'objectif doit être atteint <input type="checkbox"/> Reposant sur la participation des éducateurs et des parents <input type="checkbox"/> Énumération des buts et des objectifs gérables <input type="checkbox"/> Nouveaux objectifs ajoutés ou révisés pendant que les objectifs actuels sont passés en revue et/ou atteints <input type="checkbox"/> Langage positif qui tient compte des besoins de la famille 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
<p>Planification de la transition</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Commence en septembre et continue <input type="checkbox"/> Décrit les besoins de transition de l'enfant pour passer d'un milieu à un autre <input type="checkbox"/> Examine un résumé des mesures prévues pour préparer l'enfant à la réussite dans les prochains changements qui seront apportés au milieu <input type="checkbox"/> Fait participer la famille au plan de transition <input type="checkbox"/> Fait participer d'autres spécialistes, le cas échéant au plan de transition 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails
<p>Compte rendu de fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Le compte rendu de fin d'année inclut les stratégies les plus efficaces, les domaines de préoccupation continus et les recommandations pour l'année prochaine 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Nécessite plus de détails



Annexe 10-E

Matrice pédagogique

Plan d'intervention personnalisé

Enfant	Comportements ciblés dans les buts et les objectifs	Programme de routines et d'activités quotidiennes				



Annexe 10-F

Tableau de surveillance collective

Enfant	Motricité fine	Motricité globale	Domaines cognitifs	Langage expressif	Langage réceptif	Personnel/Social	Autonomie
	/	/	/	/	/	/	/
	/	/	/	/	/	/	/
	/	/	/	/	/	/	/
	/	/	/	/	/	/	/
	/	/	/	/	/	/	/
	/	/	/	/	/	/	/

AMP : Assistance manuelle progressive – un certain niveau d’assistance physique offert, mais systématiquement diminué au fur et à mesure de l’autonomisation de l’enfant.

M : Modèle – un adulte montre à l’enfant comment réaliser une tâche ou acquérir une habileté.

AV : Assistance verbale – un adulte offre une assistance ou une consigne verbale pour aider l’enfant à réaliser une tâche ou acquérir une habileté.

I : Indépendant – l’enfant réalise la tâche sans l’aide d’un adulte, là où il avait précédemment besoin d’aide.

Adapté de « Monitoring Child Progress in Early Childhood Special Education Settings » par Sharon A. Raver, *Teaching Exceptional Children*, vol. 36, n° 6 (2004), p. 54, Figure 1. Copyright 2004. The Council for Exceptional Children. Adaptation autorisée.



Annexe 10-G

Liste de contrôle de la transition des services au préscolaire

Voici une liste d'activités visant à aider l'équipe d'apprentissage à préparer l'enfant et sa famille à des changements anticipés, associés aux programmations et aux cadres futurs.

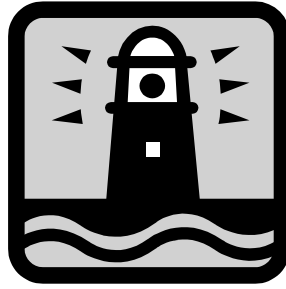
Atteint	Activité	Échéance
		Début de l'année scolaire en cours
<input type="checkbox"/>	Aborder le processus de transition avec les parents et le personnel.	
<input type="checkbox"/>	Définir des habiletés susceptibles d'être requises dans les futurs milieux et s'y intéresser.	
<input type="checkbox"/>	Mettre en œuvre les buts et les objectifs du PIP pour répondre aux besoins futurs.	
<input type="checkbox"/>	Mener des évaluations complètes afin de déterminer l'admissibilité à la programmation de la première année, le cas échéant.	
<input type="checkbox"/>	Discuter des résultats et des implications des évaluations, le cas échéant.	
<input type="checkbox"/>	Communiquer avec le directeur de l'école du quartier, le cas échéant.	
<input type="checkbox"/>	Commencer à explorer d'éventuelles options possibles de cadres et de programmations.	
<input type="checkbox"/>	Choisir un cadre et une programmation appropriés en fonction de la disponibilité, de l'admissibilité au programme et des préférences de la famille.	
<input type="checkbox"/>	Confirmer un placement dans un programme donné.	
<input type="checkbox"/>	Passer en revue les exigences en matière d'aides et de services dans le nouveau cadre en question, telles que les changements du milieu physique afin de s'assurer de l'accessibilité à certains éléments essentiels (ex. : rampes, table à langer, places assises, besoin d'un aide-élève).	
<input type="checkbox"/>	Organiser des visites de l'enseignant d'accueil dans le cadre de la programmation actuelle et/ou de l'enfant et des parents dans le cadre du futur placement.	
<input type="checkbox"/>	Préparer le bagage pédagogique en fin d'année incluant les livrets et/ou dossiers scolaires et les acheminer à l'éducateur d'accueil.	
<input type="checkbox"/>	Confirmer l'organisation du transport, si nécessaire.	
<input type="checkbox"/>	Appel téléphonique aux parents pour assurer un suivi.	

Adapté avec la permission de C. Martin, M. Mohs et S. Wheaton, *Hazeldean Early Education Transition Handbook*, Edmonton (Alberta), Edmonton Public Schools, 1998.

BIBLIOGRAPHIE

- Alberta Education. *Individualized Program Plans*. Livre 3 de la série *Programming for Students with Special Needs*, Edmonton (AB), 1995.
- Alberta Education. *Normes en matière d'adaptation des programmes préscolaires*, Edmonton (AB), 2006.
- Alberta Learning. *Les normes en matière d'adaptation scolaire, modifié en juin 2004*, Edmonton (AB), 2004.
- Alberta Learning. *L'équipe d'apprentissage : Guide destiné aux parents d'enfants ayant des besoins spéciaux*, Edmonton (AB), 2004.
- Bricker, Diane, Kristie Pretti-Fontczak et Natalya McComas. *An Activity-based Approach to Early Intervention*, 2^e éd., Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 1998.
- Bundy, Anita C. « Assessment and Intervention in School-based Practice: Answering Questions and Minimizing Discrepancies », *Occupational and Physical Therapy in Educational Environments*, vol. 10, n^o 15 (1995), p. 69-88.
- Edmiaston, Rebecca et collab. « Developing Individualized Education Programs for Children in Inclusive Settings: A Developmentally Appropriate Framework », *Young Children*, vol. 55, n^o 4 (2000), p. 36-41.
- Edmonton Public Schools. *Individualized Program Plan Guidebook*, Edmonton (AB), Edmonton Public Schools, 2005.
- Grisham-Brown, Jennifer et collab. « Teaching IEP Goals and Objectives in the Context of Classroom Routines and Activities », *Young Exceptional Children*, vol. 6, n^o 1 (2002), p. 18-27.
- Horn, Eva et collab. « Supporting Young Children's IEP Goals in Inclusive Settings through Embedded Learning Opportunities », *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 20, n^o 4 (2000), p. 208-223.
- Martin, C., M. Mohs et S. Wheaton. *Hazeldean Early Education Program: Transition Handbook for Parents*, Edmonton (AB), Edmonton Public Schools, 1998.
- McWilliam, Robin, Beth Clingenpeel et Allison Uhl. *National Individualizing Preschool Inclusion Project*. Key Practices for Individualizing Preschool Inclusion, avril 2004, CEC Annual Convention and Expo, New Orleans (LA), Council for Exceptional Children, 2004.

- Neel, Richard S. et Felix F. Billingsley. *Impact: A Functional Curriculum Handbook for Students with Moderate to Severe Disabilities*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 1989.
- Niemeyer, Judith A. et collab. « Facilitating Individual Planning for Young Children with Disabilities in Developmentally Appropriate Classrooms », *Early Childhood Education Journal*, vol. 26, n° 4 (1999), p. 255-262.
- North Dakota Interagency Coordinating Council – Program Standards Subcommittee (NDICC). *Early Childhood Special Education for Children with Disabilities, Ages Three through Five: Program Planning*, North Dakota Department of Public Instruction, 1999.
- Pretti-Frontczak, Kristie et Diane Bricker. « Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives », *Journal of Early Intervention*, vol. 23, n° 2 (2000), p. 92-105.
- Puckett, Margaret B. et Janet K. Black. *Authentic Assessment of the Young Child*, Columbus (OH), Merrill/Prentice Hall, 2000.
- Raver, Sharon A. « Monitoring Child Progress in Early Childhood Special Education Settings », *Teaching Exceptional Children*, vol. 36, n° 6 (2004), p. 52-57.
- West, Lynda L. et collab. *Integrating Transition Planning into the IEP Process*, Reston (VA), The Council for Exceptional Children, 1992.



Élaborer de
nouvelles solutions

Chapitre 11

Planifier la programmation pour l'élève doué

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.

Plan d'intervention personnalisé : Maternelle – 12^e année.

Version anglaise : Individualized program planning : ECS to grade 12.

Série : Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

ISBN 978-0-7785-6158-3

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Jeunes en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. 3. Adolescents en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. I. Titre. II. Série.

LC3984.2.A3.A333 2007

371.9

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Plusieurs sites Web sont énumérés dans le présent document. Alberta Education n'est aucunement responsable du maintien de ces sites externes et le fait de les nommer ne constitue ni n'implique une approbation de leur contenu. L'utilisateur a la responsabilité d'évaluer ces sites.

Pour de plus amples renseignements, communiquez avec :

Alberta Education

Direction de l'éducation française

44 Capital Boulevard, 9^e étage

10044, 108^e Rue N.-O.

Edmonton, Alberta T5J 5E6

Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou

composer sans frais en Alberta le numéro 310-0000

Télécopieur : 780-422-1947

Cette publication est destinée au/aux :

Enseignants	✓
Administrateurs	✓
Professionnels de la santé	✓
Conseillers	✓
Élèves	
Parents	
Grand public	



Une version PDF de cette ressource est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse
<www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp>



Il est possible d'acheter des versions imprimées de cette ressource en s'adressant au Learning Resources Centre. Commander en ligne à l'adresse <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou téléphoner au 780-427-5775.

Copyright ©2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108^e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tous les efforts ont été déployés pour exprimer les remerciements appropriés aux sources originales. S'il existe des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en aviser Alberta Education afin que les mesures correctives appropriées puissent être prises.

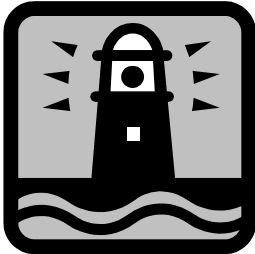
Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

TABLE DES MATIÈRES

Commencer par le programme d'études	2
Différentiation pédagogique	2
Contenu	2
Processus	3
Produits	6
Milieu	7
Évaluation	8
Tenir compte des questions reliées au développement	9
Perfectionnisme	9
Sous-performance	10
Développement asynchrone	11
Difficultés d'apprentissage	12
Plan de métacognition	12
Envisager la planification de carrière	13
Renseignements essentiels	15
Données d'évaluation	15
Niveau actuel de rendement et de réussite	16
Détermination des forces et des besoins	16
Buts et objectifs mesurables	18
Évaluation des progrès de l'élève	20
Services coordonnés	21
Renseignements médicaux	21
Adaptations et stratégies en classe	21
Planification des transitions	22
Compte rendu de fin d'année	22
Modèles de PIP	22
Exemple 1 – Raphaëlle	23
Exemple 2 – Claire	29
Annexes	35
11-A Exemple de questions à l'intention des parents	36
11-B Adaptations d'apprentissage et d'enseignement différenciés à l'intention de l'élève doué	39
11-C Modèle de PIP	45
Bibliographie	51

Chapitre 11

Planifier la programmation pour l'élève doué



Tous les élèves ont le droit de recevoir une éducation adaptée à leurs capacités, y compris l'élève dont les *forces* génèrent des besoins pédagogiques exceptionnels. Aux fins de la programmation, l'élève doué dans les domaines cognitifs et scolaires est considéré comme ayant des besoins scolaires spéciaux et nécessitent un Plan d'intervention personnalisé.

Pour obtenir de plus amples renseignements sur les critères spéciaux du codage scolaire d'Alberta Education, consulter l'adresse suivante : www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp.

L'élève doué mérite et requiert des adaptations et des programmes différenciés pour répondre à ses besoins pédagogiques exceptionnels.

Pour être classé comme doué, l'élève doit répondre aux critères précisément définis pour cette catégorie particulière par Alberta Education et l'autorité scolaire. En règle générale, l'élève inscrit à un programme alternatif de sport ou de discipline artistique ou à un programme scolaire spécialisé tel que le Baccalauréat International (ou l'équivalence de cours) n'est pas classé comme doué.

Pour de plus amples renseignements

Plusieurs autres chapitres de cette ressource contiennent des renseignements, des exemples de stratégies et d'outils utiles à la programmation destinée à l'élève doué. Vous trouverez des sections pertinentes dans les chapitres suivants :

Chapitre 1 : *Travailler le processus d'élaboration du PIP*

Chapitre 2 : *Encourager la participation des parents*

Chapitre 3 : *Appuyer la participation de l'élève*

Chapitre 7 : *Rendre les buts significatifs, mesurables et gérables.*

Toutefois, le processus d'élaboration du PIP pour l'élève doué est quelque peu unique. Comparé au processus adopté pour l'élève ayant d'autres besoins scolaires spéciaux, le processus d'élaboration du PIP pour l'élève doué présente généralement les caractéristiques suivantes :

- contient moins de buts affichés;
- se concentre davantage sur les forces et les champs d'intérêt;
- utilise différents types d'adaptations et de différenciations;
- suscite une meilleure participation des élèves.

Ce chapitre met l'accent sur certains éléments uniques du PIP pour l'élève doué, ainsi que sur la façon de planifier la différenciation, les préoccupations liées au développement, la métacognition et la planification de carrière.

Commencer par le programme d'études

La programmation destinée à l'élève ayant des besoins scolaires spéciaux repose sur le programme d'études provincial soit les connaissances, les habiletés et les attitudes qu'un élève est censé maîtriser pour chaque année. À l'aide d'une planification bien pensée, le programme d'études peut stimuler l'élève doué. Cependant, le contenu, les activités pédagogiques et/ou l'enseignement peuvent nécessiter des adaptations afin de correspondre au niveau d'habileté et aux besoins pédagogiques d'un élève. Il est recommandé de rechercher des résultats pédagogiques précis pouvant créer des occasions pour l'élève doué, d'étudier un concept ou une habileté de manière plus approfondie et/ou plus large.

Différentiation pédagogique

L'apprentissage différencié destiné à l'élève doué ne se contente pas d'augmenter la charge de travail, mais lui offre également de meilleures occasions de penser et d'apprendre. La différenciation pédagogique comprend une modification bien pensée des éléments suivants :

- le contenu
- le processus
- les produits
- le milieu
- l'évaluation.

Bien que ces éléments soient interdépendants et qu'ils s'influencent mutuellement, il est utile de les étudier séparément.

Contenu

Le *contenu* est ce que l'élève étudie et est censé apprendre. L'élève faisant preuve de la maîtrise d'une partie du contenu ou possédant un rythme d'apprentissage plus rapide que ses pairs de classe bénéficiera d'une différenciation du contenu. Différencier le contenu pour l'élève doué signifie que certains sujets seront étudiés de façon plus approfondie ou plus élaborée. Par exemple, l'élève pourrait utiliser des textes et des ressources plus approfondis. Le contenu différencié peut être l'un des objectifs d'un PIP ou peut être une adaptation.

Il existe plusieurs façons de différencier un contenu pour l'élève doué, dont le fait de le rendre plus :

- abstrait
- complexe
- interdépendant
- restreint (Harvey, 2000, p. 70-71).

Rendre le contenu plus abstrait

Le contenu abstrait se concentre moins sur les renseignements concrets et précis et davantage sur les concepts et les généralisations. Créer une abstraction suppose d'encourager l'élève à concevoir les idées en général et de laisser plus de fluidité entre les faits et les interprétations plus larges.

Par exemple, un élève doué en mathématiques pourrait rapidement passer au-delà des manipulations de chiffres pour définir les modèles et les relations en jeu. Penser en termes plus abstraits peut être un défi stimulant et représenter un défi pour l'élève doué.

Rendre le contenu plus complexe

Le contenu peut être rendu plus complexe par l'introduction de variables supplémentaires, d'autres considérations, des sources différentes et d'autres points de vue sur une tâche d'apprentissage. Le contenu original demeure le même, mais est comparé, contrasté ou mêlé à d'autres renseignements ou concepts. Par exemple, une activité de base consistant à mener une enquête dans la classe pour découvrir combien d'élèves viennent à l'école à pied, à vélo, en autobus ou en voiture, peut être rendue plus complexe en demandant à l'élève de rassembler des renseignements supplémentaires à l'occasion de cette enquête et de les utiliser pour comparer la distance parcourue en fonction des différents modes de transport adoptés.

Rendre le contenu interdépendant

L'élève doué révèle souvent son potentiel en transposant des idées ou des méthodes d'un champ d'études à un autre. L'enseignant peut s'appuyer sur cette habileté en cherchant d'éventuelles connexions entre différentes matières et lancer un défi à l'élève à utiliser des connaissances, des processus et des compétences en les combinant de différentes façons. Par exemple, l'élève pourrait se servir de connaissances scientifiques d'ordre climatique et météorologique en études sociales lors d'un travail ou d'une discussion sur les modes d'adaptation des personnes à leur environnement.

L'interdépendance peut également être étudiée dans l'espace et/ou dans le temps. Par exemple, l'élève pourrait être mis au défi de réfléchir aux modes d'adaptation des êtres humains à leur environnement physique dans diverses régions géographiques, ou encore réfléchir aux significations que l'être humain a attribué aux conditions climatiques au fil des âges.

Rendre le contenu plus restreint

Rendre le contenu plus restreint peut parfois présenter des défis intéressants et complexes. En réduisant le degré de liberté d'une activité, il est possible de concentrer l'attention de l'élève et de l'encourager à approfondir un aspect précis du programme. Par exemple, une activité de base consistant à écrire un poème sur la circulation aux heures de pointe peut être canalisée de manière plus restreinte par l'écriture d'un poème sur les sons de la circulation aux heures de pointe.

Processus

Le *processus* est l'étude des mécanismes mis en place par l'élève pour arriver à comprendre les concepts, les généralisations et les résultats d'apprentissage. Ce sont également les mécanismes d'adaptation de l'enseignant appliqués à sa stratégie d'enseignement, ainsi que le type de stratégies pédagogiques utilisées par l'élève. Un processus différencié se concentre sur des éléments tels que des capacités de raisonnement plus développées,

une ouverture d'esprit et une habileté à la résolution de problèmes et à une capacité d'apprendre à des niveaux plus complexes. Le processus peut par exemple, être différencié de plusieurs façons, par exemple en créant des situations de choix, de collaboration et de recherche significative. L'élève profite de ces situations pour faire des choix, définir des objectifs, engager une réflexion personnelle et participer à un processus d'autoévaluation. De nombreux élèves doués bénéficieront de ces processus permettant de faire des études efficaces et de développer des compétences organisationnelles et interpersonnelles. Rythme de déroulement flexible, techniques de questionnement, anomalies et paradoxes, tâches progressives et projets indépendants sont autant de stratégies efficaces dans un processus de différenciation.

Exemple de stratégies

Rythme de déroulement flexible

Cette stratégie qui permet à l'élève d'évoluer au sein du programme de la classe à un rythme différent peut revêtir différentes formes. En voici quelques exemples :

- Permettre à l'élève d'atteindre certains résultats plus rapidement et de passer du temps supplémentaire à des activités plus exigeantes.
- Permettre à l'élève d'approfondir certains apprentissages précis particulièrement importants à ses yeux.
- Situer l'élève à l'aide de tests diagnostiques à un point de départ qui lui convient dans le programme d'études.
- Résumer ou rationaliser le programme de la classe afin d'éviter les répétitions d'apprentissages déjà effectués.
- Permettre à l'élève de sauter un niveau dans une ou plusieurs matières.

L'objectif de toutes ces stratégies reliées au rythme de déroulement flexible est d'offrir à l'élève des occasions de passer plus de temps sur des résultats ou des activités qui enrichiront son apprentissage. En étudiant les différentes options d'un rythme de déroulement flexible, on s'aperçoit qu'un processus progressif peut s'avérer plus efficace. L'enseignant pourrait, par exemple, commencer par accélérer le rythme de l'élève pour des petites parties du programme avant de l'élargir à d'autres parties à la suite d'un certain nombre d'expériences concluantes.

Techniques de questionnement

Les questions faisant appel à des niveaux d'information élevés demandent une réflexion poussée et mettent la pensée de l'élève à l'épreuve. Les questions ouvertes invitent la pensée critique, créatrice et stimulent la capacité de l'élève à formuler ses propres interrogations.

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements sur l'usage de la taxonomie de Bloom adaptée à l'élève doué, se reporter aux pages 6 et 7 de ce chapitre.

Anomalies et paradoxes

Le fait de mettre en évidence les anomalies et les paradoxes peut également accroître l'intérêt de l'élève doué. De petits accros dans un raisonnement logique remet en question une vue étroite du monde et créent des occasions

pour l'élève de s'engager dans une recherche approfondie, de se plonger au cœur des principes actifs et de développer une interprétation plus claire d'un aspect particulier d'un champ d'études (Harvey, 2000, p. 70).

Travaux adaptés au niveau

Les tâches progressives sont des tâches parallèles dotées de différents niveaux de complexité, d'approfondissement, d'abstraction et d'accompagnement. L'élève travaille à différents niveaux sur des activités centrées autour du même concept essentiel ou des mêmes résultats d'apprentissage. Ces types de travaux permettent à l'élève doué de travailler à un niveau supérieur et plus complexe. Le niveau de complexité des tâches progressives doit varier, mais il ne s'agit pas de demander à l'élève plus ou moins de travail.

La conception des tâches progressives suppose la sélection d'une habileté ou d'un concept, la mise en place d'activités pédagogiques de base avant de passer à des variations d'un niveau supérieur, par le recours à différentes variables comme l'usage de matériaux plus élaborés, le passage à un concept plus abstrait, la diminution de soutien apporté, donnant lieu à des questions ouvertes et/ou à l'accélération du rythme.

Exemple

Une tâche progressive lors d'un cours de sciences en deuxième année où l'on étudie les communautés pourrait par exemple donner lieu aux activités suivantes.

Phase 1

- Décrire une communauté de fourmis à l'aide d'images ou de mots.
- Utiliser un diagramme de Venn pour comparer une communauté de fourmis à votre communauté.

ou

ou

Phase 2

- Décrire une communauté de fourmis à l'aide d'au moins trois phrases, comportant chacune au moins trois termes descriptifs.
- Faire une présentation PowerPoint afin d'expliquer comment ce que vous avez appris sur les communautés de fourmis vous aide à comprendre les règles de vie et de travail en commun dans une communauté d'êtres humains

Projets autonomes

Les projets autonomes permettent à l'élève d'identifier un problème ou des champs d'intérêt, de mettre au point une méthode de recherche et de synthétiser ses conclusions. Ces projets peuvent offrir un enrichissement et un engagement significatifs à de nombreux élèves doués. Il est important de savoir que certains élèves ont parfois besoin qu'on leur enseigne les habiletés nécessaires à la réalisation de ce type de travail autonome.

Produits

Les *produits* de l'apprentissage sont les façons dont l'élève explore et démontre son interprétation du contenu et du processus. En différenciant les produits, on offre des occasions à l'élève de démontrer sa pensée et son apprentissage de façons différentes : l'écrit, l'oral, la manipulation, la discussion, l'exposition, la dramatisation, le sens artistique, la représentation graphique et l'apprentissage par le service.

Par exemple, les travaux conventionnels d'écriture ne sont pas toujours le meilleur moyen, pour certains élèves, de mettre en évidence leur apprentissage. Certains élèves développent leur pensée trop rapidement par rapport à leur vitesse d'écriture. Des produits d'activité, telle qu'une présentation PowerPoint, une vidéoconférence ou une performance, pourraient constituer de meilleures expériences d'apprentissage pour ces élèves.

L'élève doué ressent souvent le besoin de produire ce que M. Joseph Renzulli appelle « des produits concrets » destinés à un public réel. Ces produits vont bien au-delà de l'article de recherche habituel puisqu'ils ont trait à des produits pour développer les talents et la curiosité de chaque élève et peuvent être partagés et utilisés par d'autres. Les objectifs principaux de la conception de produits alternatifs consistent à :

- élargir l'éventail des expériences vécues par l'élève;
- varier les modes d'apprentissage et d'expression de l'élève;
- offrir un défi à l'élève dans ses domaines de force;
- créer des occasions pour l'élève d'explorer ses talents cachés et d'utiliser les dons qu'il n'utilise pas forcément dans d'autres situations;
- permettre à l'élève d'apprendre de manière plus approfondie et plus élaborée, en ayant recours à son mode d'apprentissage préféré;
- créer des occasions pour l'élève de développer ses habiletés d'organisation et de gestion du temps.

Raisonnement de niveau supérieur

La taxonomie de Bloom (Bloom, 1956) offre un cadre utile à la conception d'activités pédagogiques favorisant des niveaux plus élevés de raisonnement, liés à la fois au processus et au produit. Selon Bloom, on enregistre des connaissances et des méthodes de compréhension même au niveau le plus élémentaire. Aux niveaux supérieurs, on apprend donc à maîtriser les méthodes d'application de ces principes ainsi qu'à analyser, évaluer et synthétiser. À supposer qu'un élève n'ait aucun acquis dans un domaine de recherche, il passera de la connaissance et de la compréhension à l'application avant de travailler avec des habiletés plus élevées d'analyse, d'évaluation et de synthèse. Ces trois niveaux sont associés à l'esprit critique. On doit donc penser à la façon dont le tableau de cette taxonomie peut être utilisé pour planifier la différenciation des produits et des processus pour l'élève doué.

Taxonomie de la pensée¹

Catégorie	Définition	Termes déclencheurs	Produits
Synthèse	Reformer chaque partie afin de former un nouveau tout.	Composer • Concevoir • Inventer • Créer • Conjecturer • Articuler • Prévoir • Réorganiser certaines parties • Imaginer	Plan de leçon pour les autres élèves • Chant • Poème • Histoire • Publicité • Invention • Autres produits créatifs
Évaluation	Évaluer la valeur d'une chose selon des critères définis. Accompagner le jugement.	Juger • Évaluer • Donner son opinion • Donner un point de vue • Hiérarchiser • Recommander • Critiquer	Décision • Évaluation • Éditorial • Débat • Critique • Défense • Verdict • Jugement
Analyse	Saisir l'interdépendance des parties et du tout. Comprendre la structure et les motivations. Repérer les fausses conclusions.	Rechercher • Classifier • Classer • Comparer • Contraster • Résoudre	Sondage • Questionnaire • Projet • Solution à un problème ou à une énigme • Rapport • Prospectus
Application	Transfert des connaissances acquises d'une situation à une autre.	Démontrer • Utiliser des guides, des cartes, des tableaux, etc. • Construire • Cuisiner	Recette • Modèle • Œuvre d'art • Démonstration • Artisanat
Compréhension	Faire preuve d'une compréhension de base des concepts et du programme d'études. Traduire en d'autres termes.	Reformuler • Donner des exemples • Expliquer • Résumer • Traduire • Symboliser • Modifier	Dessin • Diagramme • Réponse à une question • Révision • Traduction
Connaissance	Habilité à se souvenir d'un apprentissage acquis au préalable.	Dire • Réciter • Énumérer • Mémoriser • Se souvenir • Définir • Situer	Quiz ou test • Travail d'habileté • Vocabulaire • Faits

Milieu

Le *milieu* fait référence au cadre physique et social de l'apprentissage, ainsi qu'aux conditions de travail de l'élève. L'élève doué profite de milieux d'apprentissage dans lesquels il a l'occasion :

- de développer une meilleure compréhension de lui-même et des autres;
- d'étudier ses forces et ses besoins d'apprentissage;
- d'apprendre à développer ses capacités d'adaptation qui contribuent à sa croissance et à son développement;
- de prendre des risques et de considérer ses erreurs comme des sources d'apprentissage;
- de développer sa pratique du leadership et du service au sein de son milieu scolaire.

1. Adaptation de Benjamin S. Bloom et collab., *Taxonomie des objectifs pédagogiques : Volume 1, Domaine cognitif*, publié par Allyn and Bacon, Boston (MA), Copyright © 1956, Pearson Education, traduit et publié par les Presses universitaires du Québec en 1975 et adapté avec l'autorisation de l'éditeur de l'ouvrage intitulé : *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented*, édition revue et augmentée, p. 133, par Susan Winebrenner ©2001. Utilisée avec l'autorisation de Free Spirit Publishing Inc., Minneapolis (MN); 1-866-703-7322; <www.freespirit.com>. Tous droits réservés.

Pour certains élèves, un milieu pédagogique enrichi peut être offert au sein de la salle de classe habituelle en remplaçant ou en élargissant les programmes d'études habituels par des activités sollicitant des capacités de raisonnement et de résolution de problèmes plus élevées. Ce type de programmation individualisée peut répondre aux besoins d'apprentissage, sans prêter une attention induite aux différences. L'enseignant peut également choisir des stratégies d'enseignement et des activités pédagogiques mettant au défi l'élève doué, tout en profitant aux autres élèves de la classe. Par exemple, des activités telles que les débats qui engagent les élèves dans des apprentissages créatifs et exigeants, peuvent être directement reliées à d'autres résultats d'apprentissage dans diverses matières.

D'autres élèves bénéficieront de programmes mettant en jeu un ou plusieurs milieu(x) pédagogique(s) comme ceux proposés ci-dessous.

- *Regroupements* : de petits groupes d'élèves reçoivent un enseignement avancé en lecture, en mathématiques ou autre, alors que d'autres groupes travaillent sur d'autres tâches.
- *Classes recomposées* : l'élève assiste à des cours différents sur des domaines spéciaux destinés aux élèves partageant les mêmes centres d'intérêt et ayant les mêmes habiletés.
- *Accélération* : l'élève est placé dans l'année supérieure dans certaines matières comme en langues, en mathématiques et/ou en sciences.
- *Cours en ligne ou à distance* : l'élève a accès à des cours en ligne à l'aide de l'informatique, du courriel, de la conférence vidéo et/ou d'un contact direct avec un enseignant.
- *Séminaires et projets spéciaux* : l'élève participe à des études interdisciplinaires, à des groupes d'intérêts spéciaux et/ou à d'autres projets.
- *Mentorats* : l'élève est jumelé à un enseignant-ressource, un spécialiste, un parent bénévole ou un membre de la communauté afin de travailler sur son projet, de développer ses habiletés dans un champ d'études particulier et de le guider dans son orientation de carrière.
- *Baccalauréat International (BI)* : l'élève participe à des programmes scolaires spéciaux élaborés à l'échelle internationale et reconnus pour leur rigueur éducative.
- *Équivalence (de cours)* : l'élève participe à des cours du secondaire deuxième cycle et suit le programme prescrit par l'équivalence (de cours). S'il réussit les examens, il peut se qualifier pour l'obtention d'un crédit ou d'un surclassement dans les établissements postsecondaires.
- *Cours postsecondaires/double inscription* : l'élève suit des cours de niveau supérieur dans un collège ou une université, en plus de sa scolarité régulière au secondaire.

Évaluation

Une évaluation différenciée de l'élève doué peut permettre de rendre cet élève plus actif dans son processus d'autoévaluation. L'enseignant peut faire participer un élève à l'élaboration et/ou à l'utilisation de critères ou de rubriques qui permettront à cet élève de réfléchir sur son propre travail et de s'adapter au fil de son processus d'apprentissage. Les portfolios et autres

stratégies multidimensionnelles peuvent également servir à différencier le processus d'évaluation. L'objectif est de générer des données riches et dynamiques pour éclairer les décisions de programmation de chaque élève.

Tenir compte des questions reliées au développement

Les questions relatives au comportement auxquelles font face tous les élèves, existent également pour l'élève doué. Ces questions sont parfois complexes en raison des besoins scolaires exceptionnels et des caractéristiques que démontrent de nombreux élèves doués, particulièrement à l'adolescence. L'élève doué peut se retrouver confronté à divers défis dont le perfectionnisme, la sous-performance, le développement inégal ou asynchrone et les difficultés d'apprentissage.

L'élève susceptible d'être plus vulnérable au risque émotionnel, social ou scolaire est :

- le penseur divergent qui suggère des idées logiques selon lui, mais étranges pour ses pairs;
- le créateur de haut niveau, particulièrement celui doué de talents artistiques, peut ressentir un sentiment d'isolement ou de dépression, et être sujet à l'anxiété, à l'insomnie, au sentiment d'inutilité, de perte d'énergie ou d'une baisse de capacité de concentration.

Perfectionnisme

Le perfectionnisme est un modèle de comportement caractéristique incluant le caractère compulsif des habitudes de travail, un souci exagéré du détail, des normes irréalistes et des routines rigides (Kerr, 1991, p. 141). Le perfectionnisme peut se développer à des étapes différentes, pour diverses raisons, mais pour de nombreux élèves, cela ne révèle qu'un aspect de leur personnalité. On suppose trop souvent que les parents sont à l'origine du perfectionnisme de leur enfant, à cause de leurs propres attentes irréalistes. Cependant, de nombreux enfants perfectionnistes sont le produit de parents détendus, accommodants, ayant des attentes réalistes. Il semble possible que certaines personnes soient tout simplement nées avec ce type de tempérament qui mène à des tendances perfectionnistes.

Tous les genres de perfectionnisme ne sont pas négatifs. Linda Silverman, une scientifique menant des recherches sur les dimensions sociales et émotionnelles des personnes douées, pense que le perfectionnisme est l'aspect le moins bien compris de la douance. Il est souvent perçu comme un problème à régler. Silverman suggère que le perfectionnisme appartient à la personnalité même des personnes douées et qu'il a le potentiel surprenant et ambivalent de mener un individu vers l'épanouissement ou vers la déprime. Il ne serait pas sage d'essayer de décontextualiser complètement le perfectionnisme, car il peut être utilisé de façon positive et mener à l'excellence

Cependant, le perfectionnisme peut devenir un problème sérieux pour certains élèves doués. Pour contrôler les effets du perfectionnisme, l'équipe d'apprentissage doit poser des questions telles que « Ces comportements représentent-ils des obstacles pour cet élève? » et « Empêchent-ils cet élève de connaître la réussite et le bonheur? »

Les parents et les enseignants de l'élève peuvent également être à l'affût des signes avant-coureurs d'un perfectionnisme problématique, par exemple si l'élève :

- est incapable d'être satisfait, car selon lui, il ne fait jamais assez bien les choses;
- se fixe des normes irréalistes fondées sur sa capacité de raisonnement plus élevée même s'il est possible que d'autres domaines de compétences ne soient pas assez développés;
- se sent inférieur ou en échec s'il ne parvient pas à respecter les normes établies;
- craint de mal faire les choses et ne désire plus tenter de nouvelles aventures bien qu'il fasse en réalité, peu de choses;
- dans les cas extrêmes, développe des comportements compulsifs nécessitant l'assistance médicale ou psychologique d'un professionnel.

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements et des exemples de stratégies pouvant être utilisées par les enseignants et les parents pour aider l'élève doué à faire face au perfectionnisme, consulter *Le voyage – Guide à l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux* (Alberta Learning, 2004), à l'adresse : www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/voyage.pdf

Sous-performance

En ce qui concerne la douance, le terme de « sous-performance » décrit les performances de l'élève exprimant sa douance à travers des activités parascolaires ou à la maison, mais dont le rendement scolaire a chuté à un niveau très inférieur à ses capacités cognitives. Cette divergence n'est pas le fruit d'une difficulté d'apprentissage sous-jacente ou de troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité ou de tout autre trouble susceptible de nuire au rendement de cet élève. Ce dernier n'obtient pas les résultats scolaires escomptés pour différentes raisons.

Il est bien connu que l'ennui provoqué par le travail scolaire est la cause principale de la sous-performance et que la solution suppose d'augmenter les difficultés et la charge de travail de l'élève. Cela peut être improductif pour un élève qui s'est déjà complètement désengagé. Il est important que l'équipe pédagogique tienne compte des nombreux facteurs pouvant influencer le comportement d'un élève.

Les causes spécifiques de sous-production chez l'élève doué sont parmi les suivantes :

- une mauvaise opinion de soi;
- l'absence de perspectives futures ou de buts dans le travail;

- des problèmes au sein de la famille, qui détournent l'attention et amoindrissent les efforts de l'élève;
- des sentiments d'anxiété;
- le désir d'appartenir au groupe;
- l'envie de se rebeller;
- le désir d'éviter de participer à un programme spécial;
- les sentiments de stress fondés sur le besoin de plaire aux autres ou ses propres attentes irréalistes;
- l'indifférence à l'égard de certaines matières et activités d'apprentissage connexes;
- le travail trop facile ou trop difficile;
- le travail répétitif dépourvu de sens qui pousse l'élève à faire peu d'efforts;
- la peur de l'échec.

L'élève sous-performant risque de devenir un élément perturbateur ou d'être exclu de la classe. Il s'engage parfois dans des rapports de force avec ses enseignants. Il peut également devenir indifférent, abandonnant toute passion pour l'apprentissage et cessant de faire ses devoirs. La sous-performance a pour grave conséquence de faire échouer cet élève au diplôme d'études secondaires. Il est donc important, à l'école, de donner à l'élève des tâches qui soient claires et stimulantes et qu'à la maison, il existe des conseils et un soutien appropriés.

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements et des exemples de stratégies susceptibles d'aider les élèves à surmonter leur sous-performance, consulter *Le voyage – Guide à l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux* (Alberta Learning, 2004), à l'adresse suivante : www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/voyage.pdf.

Développement asynchrone

L'asynchronie est un développement irrégulier sur les plans intellectuel, émotionnel et physique. Le développement asynchrone peut être une caractéristique chez l'élève doué. Cela signifie que l'élève peut :

- être plus complexe et intense que ses pairs;
- se sentir déphasé par rapport à ses pairs dans le cadre de sujets et d'activités d'apprentissage appropriés à son âge;
- faire preuve de niveaux de maturité différents dans des situations diverses, ce qui peut susciter des troubles créant des difficultés d'adaptation sociale et émotionnelle.

Ces tendances peuvent prendre de l'ampleur en fonction du degré de douance de l'élève et peuvent le rendre vulnérable à des sentiments de frustration et/ou d'isolement social. L'enfant qui connaît un développement asynchrone requiert une approche d'enseignement souple et sensible, qui lui permet de développer son potentiel. Son plus grand besoin est un milieu où il peut exprimer sa différence en toute sécurité.

Difficultés d'apprentissage

Certains élèves doués souffrent également de difficultés d'apprentissage telles que l'hyperactivité avec déficit de l'attention et le syndrome d'Asperger. Ces élèves sont exceptionnels à deux pôles : ils ont souvent du mal à atteindre un niveau scolaire adapté à la mesure de leur potentiel et leur douance risque de ne pas être identifiée ou d'être ignorée.

L'élève doué et souffrant d'une difficulté d'apprentissage peut représenter un défi particulier pour les enseignants et les parents. Il est important que l'équipe d'apprentissage tente de comprendre sa double particularité et s'assure que le processus d'élaboration du PIP développe le soutien dont l'élève a besoin pour travailler au maximum de ses capacités. Il est important que cet élève ait des objectifs susceptibles de répondre à ses forces et à ses besoins exceptionnels.

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements et des exemples de stratégies à l'attention des élèves doués représentant des défis d'apprentissage, consulter *Le voyage – Guide à l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux* (Alberta Learning, 2004), à l'adresse suivante : www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/voyage.pdf.

Plan de métacognition²

En participant à l'élaboration de son propre PIP, l'élève peut :

- faire des choix, fixer des objectifs et s'engager dans un processus d'autoévaluation;
- acquérir une prise de conscience de sa réflexion sur divers contextes d'apprentissage;
- faire preuve de responsabilité sur le plan de son apprentissage.

Dans son ouvrage *The School as a Home for the Mind*, Art Costa décrit la métacognition comme étant « notre capacité de savoir ce que nous savons et ce que nous ignorons. Il s'agit de notre capacité de prévoir une stratégie qui produit les renseignements nécessaires, de prendre conscience de nos propres démarches et stratégies pendant la résolution des problèmes, de réfléchir et d'évaluer la productivité de notre propre pensée... Lorsque les élèves éprouvent le besoin de stratégies de résolution des problèmes, encouragez-les à en concevoir, discutez-en et mettez-les en application jusqu'à ce qu'elles soient spontanées et inconscientes et que leur métacognition semble s'améliorer » (1991, p. 87-88).

La métacognition met en jeu trois aspects fondamentaux liés à la réflexion ou à la prise de conscience en pensée personnelle. Ces trois aspects sont : la planification, le suivi et l'évaluation. La participation de l'élève à l'établissement de ses propres objectifs lui permet d'explorer et d'appliquer tous les processus métacognitifs. Les listes suivantes montrent comment la planification du PIP est liée à chacun de ces aspects fondamentaux de la pensée.

2. Adapté de Janet Thomas, *Programming for High Ability Learners*, Edmonton Public Schools, Edmonton (Alberta), juin 2004.

Planification :

- définir un objectif;
- déterminer les actions permettant d'atteindre cet objectif;
- organiser les actions;
- préciser les défis potentiels;
- prévoir les résultats.

Suivi :

- garder l'objectif à l'esprit;
- maintenir sa place dans l'organisation;
- savoir quand un objectif à court terme a été atteint;
- décider du moment où il faut passer à la prochaine action et choisir l'action appropriée;
- tenir un journal des erreurs ou des défis relevés;
- savoir se remettre des erreurs et surmonter les obstacles.

Évaluation :

- évaluer la réalisation des objectifs;
- évaluer l'exactitude et le niveau de compétence que démontrent les résultats;
- évaluer l'adéquation des mesures prises;
- évaluer le traitement des défis;
- juger de l'efficacité du plan.

Exemple de stratégies

Il existe différentes manières d'encourager la pensée métacognitive de l'élève au cours du processus d'élaboration du PIP, telles que les stratégies suivantes.

- Permettre à l'élève de faire des choix plausibles sur les matières et les méthodes d'apprentissage.
- Structurer les activités d'apprentissage de sorte que l'élève puisse prévoir des stratégies avant l'activité, partager les progrès effectués au cours de l'activité et évaluer la stratégie au terme de l'activité.
- Encourager l'élève à réfléchir sur ses expériences d'apprentissage et à les évaluer.
- Encourager l'élève à définir ses réussites et à s'attribuer le mérite de ses efforts et de ses réalisations.
- Encourager l'élève à reformuler ce type de pensée : « Je ne peux pas » en une pensée plus proactive telle que « Ce que je dois faire... »

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements et des stratégies sur la différenciation de l'enseignement s'adressant aux élèves doués, consulter *Enseigner aux élèves doués et talentueux* (Alberta Learning, 2002).

Envisager la planification de carrière

Le besoin d'occasions précoces en matière de plans de carrière est souvent mentionné dans les ouvrages de recherche sur l'enseignement de l'élève doué. Il existe un certain nombre de questions stimulantes aux yeux des

élèves doués sur son perfectionnement professionnel, telles que les suivantes :

- *Compétences multiples*
De nombreux jeunes gens doués ont plusieurs passions ou talents et il est difficile de définir ou de décider d'un plan de carrière adapté à leurs champs d'intérêt diversifiés.
- *Investissement personnel*
Les types de carrière auxquels aspirent de nombreuses personnes douées nécessitent souvent une longue formation postsecondaire. Ce long cheminement entraîne souvent des coûts personnels, sociaux et financiers importants.
- *Mobilités géographique et socioéconomique*
Pour de nombreux jeunes doués, en particulier pour ceux issus des milieux ruraux, convoiter des métiers qui les intéressent suppose l'obligation de quitter leur cadre de vie. Cela peut susciter des sentiments contradictoires.
- *Attentes des autres*
Les attentes des parents, des enseignants et des pairs en termes de carrière, peuvent exercer une pression énorme sur les jeunes gens doués.
- *Créativité*
Plusieurs nouvelles options de carrière sont le résultat direct de l'ingéniosité de personnes douées. Par exemple, le domaine de l'ingénierie biomécanique n'existait pas avant qu'un individu n'associe son intérêt pour la biologie à la mécanique et à l'ingénierie. Les percées technologiques rendent régulièrement de nouveaux plans de carrière possibles. Parfois, la personne douée devra être prête à « inventer » sa propre carrière. Cependant, l'association de plusieurs disciplines dans un plan de carrière exige davantage d'investissement que la concentration sur une discipline unique.

M. Michael Pyryt, Ph. D., du Centre for Gifted Education de la University of Calgary, propose à l'élève doué un certain nombre de composantes essentielles en matière de perfectionnement professionnel. En voici quelques exemples :

- *Développement de la conscience et de la connaissance de soi-même*
La personne douée peut faire des choix de carrière réfléchis en prenant progressivement conscience de ses habiletés et de ses champs d'intérêt personnels. Les outils susceptibles d'encourager cette conscience de soi sont les inventaires standards liés à la personnalité, à l'exemple de l'Inventaire des préférences professionnelles de Holland ou des questionnaires informatifs, tels que le Career Issues Survey.
- *Surmonter les stéréotypes sexuels*
Il est important de permettre aux jeunes gens doués, en particulier aux jeunes femmes, d'avoir des espoirs de réussite dans leurs futurs plans de carrière. Un certain nombre de techniques visent à encourager les filles à ouvrir leur esprit à différentes options de carrière, en favorisant les rencontres avec des mentors et en organisant des journées professionnelles pour personnes du même sexe à l'intention des jeunes femmes.

- *Résolution créative de problèmes*
La formation des jeunes gens à la résolution créative de problèmes peut les aider à renforcer leur habileté à relever les défis liés à leur carrière.
- *Interactions efficaces*
Ce mode efficace de communication permet à la personne douée de gérer les nombreuses situations sociales et professionnelles auxquelles elle sera confrontée au cours de sa carrière. Elle doit développer une certaine confiance en elle-même, de la flexibilité, de l'empathie et une prise de conscience de ses propres sentiments.
- *Gestion du temps et du stress*
Ces habiletés peuvent aider la personne douée à faire face aux questions d'investissement personnel, de mobilité géographique et d'attentes des autres. Les jeunes gens doivent apprendre à maîtriser une variété de stratégies leur permettant de choisir ce qui leur convient le mieux.
- *Accélération des contenus*
L'autorisation accordée aux jeunes gens doués d'accélérer leur éducation est une façon de réduire la charge d'un programme et les engagements financiers découlant de leur intérêt pour diverses professions. Les modes d'accélération possibles sont : une inscription anticipée à l'université, des cours universitaires à temps partiel, un enseignement à distance, une équivalence de cours et une accélération dans le cadre d'une matière ou à un niveau scolaire précis.

Ces composantes essentielles du perfectionnement professionnel aident les jeunes gens doués à surmonter certains défis auxquels ils sont confrontés. Ces composantes doivent être prises en considération lors de la planification des transitions et l'élaboration des objectifs pour l'élève doué à l'école secondaire premier cycle et deuxième cycle.

Renseignements essentiels

Le PIP de l'élève doué doit comporter les mêmes composantes essentielles que le PIP d'un élève ayant d'autres besoins scolaires spéciaux. Cependant, l'objet et le contenu effectifs de ces renseignements seront différents.

Pour de plus amples renseignements

Pour lire une discussion détaillée sur les renseignements essentiels, voir Chapitre 1 : *Travailler le processus d'élaboration du PIP*

Données d'évaluation

Les données d'évaluation mentionnées dans cette section du PIP doivent directement répondre aux besoins d'apprentissage exceptionnels de l'élève, ainsi qu'aux types de programmes et de soutiens requis. Les évaluations spécialisées d'un élève doué sont généralement effectuées par des psychologues et des spécialistes en pédagogie. Chaque évaluation spécialisée doit être mentionnée dans le PIP, ainsi que la date et la source de l'évaluation (outil et personne à l'origine de l'évaluation).

Au moment de remplir les données d'évaluation, il est important de mentionner les renseignements relatifs au QI ainsi que d'autres types de renseignements. Il est préférable de ne mentionner que la gamme d'habiletés (ex. : moyen, moyen plus, supérieur, très supérieur), sans inclure de résultats chiffrés ou de rang centile.

Niveau actuel de rendement et de réussite

Il est nécessaire d'inscrire les niveaux de compétence dans chaque domaine ou comportement lié à un objectif du PIP. Les enseignants peuvent également choisir d'inclure en guise de référence, des renseignements sur les compétences de l'élève dans d'autres matières de base.

Il faut éviter d'interpréter les notes de bulletin scolaire de l'élève, car elles risquent de ne pas refléter les compétences supérieures de certains élèves dans la mesure où la plupart des tests ne sont pas exploitables et ne sont pas conçus pour évaluer des résultats d'apprentissage au-delà d'un niveau scolaire unique.

Cette section doit également prévoir des synthèses des évaluations pertinentes telles que des échantillons de rédaction, des relevés d'habiletés en mathématiques, des exemples de portfolios, ainsi que des observations de l'enseignant et de l'élève, qui sont directement liées aux objectifs du PIP.

Détermination des forces et des besoins

Il est fondamental que l'équipe d'apprentissage utilise des sources variées d'information pour déterminer les forces et les besoins de l'élève. Dans la mesure du possible, il faut essayer de faire participer l'élève à ce processus pour lui permettre de définir et de comprendre ses forces et ses champs d'intérêt. Il s'agit de chercher des moyens de déterminer non seulement ses besoins scolaires, mais aussi sociaux, émotionnels et psychologiques.

Il faut considérer des questions telles que :

- Quels sont les forces et les talents démontrés par cet élève?
- Que se passe-t-il à présent dans la programmation éducative de l'élève?
- Comment a-t-on déterminé que cet élève était doué?
- Quelles sont les modifications nécessaires ou souhaitables?
- Quel type de données nous donnera une image plus complète de cet élève (sur le plan scolaire, émotionnel et psychologique)?
- Quels renseignements peut-on tirer des champs d'intérêt particuliers et des réussites de cet élève pour mieux définir ses besoins d'apprentissage?
- Quel est l'impact des habiletés, des champs d'intérêt et des motivations de l'élève sur la planification de l'enseignement?

Pour l'élève doué, les besoins sont souvent davantage liés à ses forces qu'à ses faiblesses. Un besoin peut être le prolongement d'une force ou peut mettre en jeu l'apprentissage d'une adaptation ou d'une stratégie pour soutenir cette force. Certaines autorités scolaires préfèrent utiliser l'expression « Domaines à développer » dans les PIP pour l'élève doué au lieu de

l'expression plus généralement employée de « Domaines où les besoins se font sentir ».

Certains élèves possèdent des forces et des talents dans des domaines qui ne sont pas prévus au programme, mais qui peuvent être exploités en dehors du système scolaire. Même si l'école ne possède pas les moyens précis pour encourager ces talents, elle peut aider l'élève par d'autres moyens, tels que l'aménagement d'horaires flexibles pour permettre un encadrement individuel et la participation à des concours; l'expérience professionnelle connexe et/ou la participation à d'autres programmes.

Le tableau suivant illustre un échantillon des caractéristiques d'un élève et de ses besoins d'apprentissage. Les enseignants peuvent partir de ces renseignements pour mettre en œuvre des buts individuels ou déterminer des adaptations et des soutiens appropriés.

Caractéristique ³	Besoin d'apprentissage
• capacité de mémorisation inhabituelle...	• exposition à des quantités de renseignements
• compréhension avancée...	• accès à des activités d'apprentissage exigeantes
• champs d'intérêt divers...	• exposition à de nombreux sujets
• niveau supérieur d'habiletés verbales...	• occasions de mener une réflexion et une discussion approfondies
• vitesse de réflexion accélérée...	• apprentissage à son rythme
• flexibilité des processus de pensée...	• résolutions de problèmes exigeants et variés
• comportements axés sur les buts...	• tâches effectuées sur des périodes plus longues
• apprentissage autonome...	• apprentissage plus autonome
• pensée analytique...	• occasions de réflexion à un niveau plus élevé
• auto-motivation...	• participation active à l'apprentissage
• sensibilité émotionnelle...	• occasions d'étudier son apprentissage affectif et d'y réfléchir
• intérêt pour les sujets adultes...	• exposition à des sujets concrets
• pensée globale...	• approche intégrée de l'apprentissage
• lecteur passionné...	• accès à des ressources diversifiées

Une grande variété d'outils et de stratégies peut permettre à l'élève de

3. Tableau fourni par le Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australie, à partir de l'ouvrage intitulé : *Bright Futures Resource Book: Education of Gifted Students*, p. 30, par Department of Education, State of Victoria, Melbourne (Australie), 1996.

définir et d'évaluer ses forces, ses besoins et ses champs d'intérêt. Les occasions offertes à l'élève de participer à cette partie du processus d'élaboration du PIP lui permettront d'apprendre à se connaître et de mieux faire valoir ses besoins scolaires exceptionnels.

Pour de plus amples renseignements

Voir Chapitre 3 : *Appuyer la participation de l'élève*, pour obtenir de plus amples renseignements et des outils types à ce sujet.

Les parents devraient participer à la définition des forces et des besoins de leur enfant. Ils sont souvent en mesure de fournir des renseignements et un aperçu des caractéristiques suivantes :

- traits de personnalité;
- antécédents familiaux et scolaires ayant des répercussions sur l'apprentissage actuel de l'enfant;
- champs d'intérêt, talents et désirs;
- aspirations et buts de la famille pour l'enfant;
- aide que la famille peut offrir à la maison pour renforcer et développer les habiletés et les concepts;
- participation dans sa communauté, par exemple des cours de musique qui pourraient appuyer et enrichir l'apprentissage de l'élève.

Annexes

Voir l'annexe 11-A pour obtenir une série de questions s'adressant aux parents.

Pour de plus amples renseignements

Voir *Le voyage – Guide à l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux* (Alberta Learning, 2004), disponible à l'adresse : www.education.gov.ab.ca/k_12/french/adt_scol/voyage.pdf, pour obtenir les renseignements et les stratégies que les parents peuvent utiliser pour participer au processus d'élaboration du PIP de leur enfant doué.

Buts et objectifs mesurables

L'élève doué a généralement moins de buts relatifs au PIP qu'un autre élève ayant des besoins scolaires spéciaux. Les élèves de 1^{re} et 2^e année peuvent n'avoir qu'un seul but, alors que les élèves de la 3^e à la 11^e année auront parfois deux ou trois objectifs. Finalement, les élèves en dernière année d'école secondaire n'ont souvent qu'un seul objectif axé sur la transition. De nombreux objectifs à court terme ont souvent tendance à être plus interdépendants que séquentiels.

Pour de plus amples renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements sur la détermination des buts, consulter le Chapitre 7 : *Rendre les buts significatifs, mesurables et gérables*.

Si, en plus de sa douance, l'élève présente une incapacité quelconque, il pourrait avoir besoin d'un plus grand nombre de buts qu'un autre élève doué. En élaborant ces buts, l'équipe d'apprentissage doit s'inspirer des buts fondés sur les forces avant d'aborder les buts d'accompagnement.

En élaborant ces buts, l'équipe d'apprentissage doit être sensible aux éven-

telles disparités qui peuvent surgir parmi les attentes et les habiletés. Par exemple, un très jeune élève doué peut posséder de grandes habiletés à inventer des histoires et des arguments à caractère persuasif, mais son expression écrite peut être entravée par son incapacité à écrire ou à taper sur le clavier. Dans ce cas, les habiletés de motricité fine de l'élève sont bien liées au développement et ce sont ses habiletés narratives précoces qui sont à l'origine des disparités. Par conséquent, pousser cet élève à devenir meilleur en écriture ou à la frappe sur le clavier ne serait pas approprié sur le plan du développement. Il serait plus approprié d'axer le but sur la définition de moyens efficaces qui permettraient à l'élève de noter et de communiquer, tels que le recours aux aides techniques ou à la représentation graphique. Dans la même veine, un élève doué dans un domaine précis tel que les mathématiques, risque de moins maîtriser d'autres matières telles que les langues ou l'expression artistique. Le rendement moyen dans une matière précise ne doit pas être jugé comme une faiblesse, ni être au centre du but d'un PIP.

Exemple

Pour consulter des exemples de buts et d'objectifs mesurables, voir l'exemple de PIP 1, aux pages 23-28 et l'exemple de PIP 2, aux pages 29-33.

Dans la mesure du possible, il est important de faire participer l'élève doué à l'établissement des buts du PIP et au suivi de son progrès. La participation de l'élève doué à l'établissement des buts lui permet :

- de mettre en pratique sa capacité de raisonnement plus élevée;
- d'engager une réflexion métacognitive;
- de s'approprier davantage son apprentissage;
- de définir des attentes réalistes et de mesurer son perfectionnisme;
- de célébrer et de valoriser ses acquis et ses progrès;
- de se motiver et de prendre davantage de responsabilités dans son apprentissage futur.

Pour de plus amples renseignements

Pour consulter des exemples de stratégies et d'outils de participation des élèves, voir Chapitre 3 : *Appuyer la participation de l'élève*.

L'élève a besoin de différentes occasions d'apprendre et d'étudier l'établissement des buts ainsi que le processus d'élaboration du PIP.

La participation de l'élève à la définition de ses objectifs personnels doit être encouragée :

- dans le cadre d'un processus continu;
- dans les carnets pédagogiques, les journaux et les carnets de communication;
- au moyen de réunions élève-enseignants;
- en classe, dans le cadre de matières ou d'activités pédagogiques précises (ex. : orthographe, frappe, techniques d'étude, mathématiques, projets de recherche, éducation physique, musique) ou dans des domaines de développement personnel (ex. : habiletés de leadership, maîtrise de soi, organisation);
- lors de discussions de classe et de célébrations des réussites individuelles

et collectives;

- par des enseignants et d'autres adultes expliquant comment ils utilisent le processus d'établissement des buts dans leur propre travail et dans leur vie personnelle.

Au fur et à mesure de sa participation active à l'établissement des buts, l'élève apprend que pour en tirer parti, ces objectifs doivent être réalistes et positifs. L'élève performant et doué lutte parfois pour atteindre l'excellence ou des buts qui sembleraient insensés à une autre personne, mais qui sont parfaitement abordables pour lui.

Il est utile de se concentrer sur des buts précis et mesurables, en particulier pour l'élève qui participe pour la première fois à l'établissement des buts et qui a des attentes personnelles irréalistes. Par exemple, il faut aider un élève à transformer un but vague tel que « Je veux apprendre à taper vite » en un but plus mesurable comme « D'ici le 31 janvier, je pourrai taper 25 mots à la minute en trois essais sur Superkey ».

Lorsque l'élève comprend le processus et le langage reliés à l'établissement des buts, il découvre également que ces buts peuvent être :

- révisés à tout moment, en fonction des circonstances;
- liés à différents aspects de la vie, notamment personnels, sportifs, financiers et organisationnels;
- suivis à travers des graphiques, des carnets et d'autres stratégies d'enregistrement des données;
- établis à court ou à long terme (les buts à long terme peuvent être divisés en objectifs à court terme, tels que des plans pour un projet de recherche à long terme);
- établis individuellement ou en groupe.

Évaluation des progrès de l'élève

L'élève peut tirer une grande satisfaction en relevant ses défis ou en dirigeant toute son attention sur le processus nécessaire pour atteindre un tel but. Pour certains élèves doués, l'investissement personnel dans le processus de poursuite d'un but est si gratifiant que la réalisation de ce but semble secondaire.

Au moment d'évaluer les progrès, il est important d'étudier les buts du point de vue de l'élève. Par exemple, un élève enclin à une longue réflexion, qui a besoin de temps pour planifier avant de démarrer un projet, peut étayer des idées et des buts avec détermination, mais en dépassant les délais généralement accordés. Inversement, un apprenant curieux, qui se lance dans une tâche sans grande préparation, est susceptible de revenir plus tard, sans avoir achevé sa tâche, mais en ayant appris bien d'autres choses insoupçonnées en se lançant dans la tentative de réalisation de cette tâche.

Dans la mesure du possible, l'élève doué doit participer à l'évaluation de ses progrès. Souvent, un projet achevé sera évalué en fonction de la mani-

festation de certaines habiletés ou interprétations liées à tel but. L'élève peut participer à l'élaboration de critères ou de rubriques susceptibles d'évaluer le produit et de mesurer ses progrès personnels.

Il faut éviter d'utiliser les notes obtenues aux tests ou pendant les sessions comme les principaux indicateurs de progrès de l'élève doué. La plupart des élèves doués ont parfois déjà des niveaux supérieurs à la moyenne (ex. : dans la tranche des 90-98 pour cent). Il est par conséquent inutile de vouloir augmenter une note d'un ou de deux points seulement. Il serait plus productif et gratifiant de mettre l'accent sur un autre type d'indicateur.

Services coordonnés

La plupart des élèves doués ne nécessitent pas de services de santé coordonnés. Le cas échéant, cette information devrait être mentionnée dans le PIP. Si un élève bénéficie de ces services, le PIP doit comporter une brève description des services coordonnés, notamment leur fréquence et leur durée.

Certains élèves peuvent avoir accès à un enrichissement complémentaire auprès de la communauté; il n'est pas nécessaire de mentionner cette information dans le PIP, sauf si l'école coordonne ce service. Il s'agit notamment de services spécialisés tels que des programmes de mentorat ou de vidéoconférence.

Renseignements médicaux

Cette section du PIP doit contenir des renseignements pertinents aux besoins d'apprentissage de l'élève. Par exemple, on pourrait y inclure le résumé d'un rapport confirmant un diagnostic tel qu'un déficit de l'attention ou un trouble d'hyperactivité et indiquer si l'élève prend des médicaments quotidiennement. *Seuls les renseignements médicaux directement pertinents pour les besoins pédagogiques de l'élève doivent être inclus dans le PIP.*

Il est important d'inclure dans le PIP un diagnostic, comme un déficit de l'attention, un trouble d'hyperactivité ou encore des problèmes de santé mentale. Un élève peut ne pas avoir la maturité nécessaire pour comprendre le diagnostic, mais peut avoir une idée de base de ses besoins. Cette information doit être traitée avec délicatesse selon le cas. On doit également indiquer quand il n'y a aucun problème médical connu.

Adaptations et stratégies en classe

Les adaptations nécessaires en classe doivent être inscrites dans le PIP. L'élève doué bénéficie généralement de l'utilisation des adaptations et des stratégies conçues spécialement pour développer ses forces et ses préférences particulières en matière d'apprentissage. La plupart de ces stratégies ont été discutées dans la section sur la différenciation pédagogique de ce chapitre, aux pages 2 à 9.

Annexes

Voir l'annexe 11-B pour obtenir une liste des exemples d'adaptations et de stratégies destinées à l'élève doué.

Planification des transitions

La planification des transitions commence en septembre, à tous les niveaux scolaires; le processus est continu et s'étend sur toute l'année scolaire. Cette planification exige de définir les transitions éventuelles, petites et grandes et de développer des stratégies à l'intention de l'élève et des enseignants qui assureront de la souplesse et de l'efficacité de ces transitions.

Compte rendu de fin d'année

Le but du compte rendu de fin d'année est de permettre à l'élève de consolider ses réussites d'une année scolaire à l'autre. Il faut tenir compte des questions ouvertes suivantes :

- Quels sont les points saillants et les victoires de cette année?
- Quels sont les points qui ont bien fonctionné?
- Quels sont les points qui se sont avérés inefficaces?
- Quels sont les objectifs nécessitant une attention continue l'année prochaine?
- Quels sont les nouveaux objectifs à explorer l'année prochaine?

À l'instar de nombreux aspects du processus d'élaboration du PIP, le compte rendu de fin d'année peut être considéré comme un effort de collaboration qui englobe les enseignants, l'élève et les parents.

Modèles de PIP

Ce chapitre s'achève sur deux exemples complets de PIP qui illustrent comment on pourrait présenter des renseignements dans le PIP d'un élève doué.

Le premier exemple s'applique à une élève qui excelle en sciences et qui est dans une classe mixte de 5^e/6^e année dans l'école de son quartier. Cette élève a participé activement au processus d'élaboration du PIP et a étudié l'atteinte de tous ses buts personnels; d'ailleurs, ses commentaires apparaissent ici en écriture manuscrite.

Le second exemple s'applique à une élève de 11^e année qui gère elle-même son PIP selon un exemple de PIP partagé par Maria Pistotnik, Edmonton Catholic Schools. En travaillant avec un enseignant-conseiller, elle a défini son but qui insiste sur la planification de la transition, et elle a enregistré ses progrès personnels.

Annexes

Voir l'annexe 11-C pour consulter un modèle de PIP à l'intention de l'élève doué.

Exemple de PIP 1 – Raphaëlle

Plan d'intervention personnalisé**Renseignements personnels**

Élève : Raphaëlle	Âge au 1^{er} septembre 20xx :
Date de naissance : 1 ^{er} janvier 19xx	Date de création du PIP : septembre 20xx
Parents : Laure et Alix	Code d'admissibilité : 80 (élèves doués et talentueux)
Année : 5 ^e	

Renseignements généraux : contexte de classe

Coordonnateur du PIP et titulaire de classe :	M ^{me} Prof
Autres membres de l'équipe du PIP :	M ^{me} Lire (enseignante-bibliothécaire)
Raphaëlle est inscrite à l'école de son quartier. Elle est dans une classe multiâge de 5 ^e /6 ^e année comptant 22 élèves.	

Renseignements généraux : participation de l'élève et des parents

28 septembre – Raphaëlle a présidé sa première réunion relative au PIP de l'année et a présenté un arbre conceptuel mettant en évidence les 5 sujets scientifiques de la cinquième année ainsi que les sujets connexes sur lesquels elle aimerait effectuer des recherches cette année.

15 février – Raphaëlle a fait une présentation PowerPoint de 20 minutes lors de la réunion de l'équipe d'apprentissage, dont le sujet était une recherche en chimie. Son équipe d'apprentissage lui a posé de nombreuses questions intéressantes!

15 juin – La dernière réunion relative au PIP de l'année était une conférence téléphonique avec Raphaëlle, ses parents, M^{me} Prof et M^{me} Lire. Raphaëlle a exprimé sa satisfaction par rapport au niveau du défi relevé cette année et ses parents étaient ravis qu'elle ait pu poursuivre sa passion pour les sciences de manière plus rigoureuse, grâce à des recherches menées de façon autonome.

Exemple de PIP 1 – Raphaëlle (suite)

Forces		
<ul style="list-style-type: none"> – élève enthousiaste et motivée – participe activement aux activités de groupe, particulièrement en sciences – applique des apprentissages précédents à de nouvelles situations – maîtrise l'utilisation des technologies – aime lire des productions scientifiques complexes 		
Domaines à développer		
<ul style="list-style-type: none"> – stratégies d'utilisation d'une approche de recherche afin de pouvoir travailler davantage de façon autonome sur des sujets et projets scientifiques auxquels elle s'intéresse – occasions d'apprendre et de se montrer patiente avec les élèves apprenant différemment ou plus lentement qu'elle 		
Problèmes médicaux ayant une incidence sur les études		
<input checked="" type="checkbox"/> Aucun problème médical ayant une incidence sur les études		
Services de soutien coordonnés		
<input checked="" type="checkbox"/> Aucun service n'est requis pour l'instant		
Données d'évaluation (résultats de l'évaluation spécialisée)		
Date	Test	Résultats
Novembre 20xx en clinique M. Brillant	WISC-IV	– tranche largement supérieure dans les quatre échelles secondaires

Exemple de PIP 1 – Raphaëlle (suite)

Niveau actuel de rendement et de réalisation	Compte rendu de fin d'année
<p>septembre</p> <p>Raphaëlle définit clairement les sciences comme la matière qui la passionne. Elle a obtenu plus de 80 % de réussite aux tests préalables effectués dans les cinq unités scientifiques de l'année. Elle exprime un intérêt marqué pour la poursuite de ses recherches de sciences de façon autonome, comme une solution à certaines activités menées en classe.</p> <p><i>Inventaire de lecture non officiel de Burns et Roe</i></p> <p style="text-align: right;">équivalent au niveau de l'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – reconnaissance des mots 8,2 – compréhension de la lecture 7,5 <p><i>Résultats du bulletin de la 4^e année :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Langues (4^e année) A – Mathématiques (5^e année) A – Études sociales (4^e année) A – Sciences (4^e année) A – Français (4^e année) B 	<p>juin</p> <p>Elle a réalisé au moins deux recherches personnelles pour chaque unité scientifique et les entrées de son carnet indiquent qu'elle développe de fortes habiletés au questionnement, qu'elle est capable d'émettre des hypothèses et de réfléchir sur son apprentissage. Elle a reçu des commentaires positifs de son groupe d'étude et celui-ci lui a posé de nombreuses questions pendant ses présentations. Voir également l'examen de juin de Raphaëlle pour l'objectif n° 1.</p> <p>Raphaëlle dit rencontrer des difficultés en études sociales et en langues.</p> <p><i>Résultats du bulletin de la 5^e année :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Langues (5^e année) A – Mathématiques (6^e année) A – Études sociales (5^e année) A – Sciences (5^e année) A – Français (5^e année) B
<p>Compte rendu de fin d'année de l'élève</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quels sont les points saillants et les réussites de cette année? 2. Quels sont les points qui ont bien fonctionné? 3. Quels sont les points qui se sont avérés inefficaces? 4. Quels sont les points qui nécessitent une attention continue l'année prochaine? 5. Quels seront les nouveaux objectifs à explorer l'année prochaine? <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>J'ai présenté ma recherche sur les avertissements météorologiques à mon groupe d'étude.</i> 2. <i>Je n'ai pas vérifié l'orthographe et le vocabulaire afin de me donner plus de temps pour mes recherches.</i> 3. <i>J'ai parfois souhaité faire des recherches sur des sujets qui n'étaient pas au programme de la 5^e année – c'était frustrant!</i> 4. <i>J'aimerais continuer à faire plus de recherches scientifiques.</i> 5. <i>J'aimerais avoir un mentor en sciences à l'université.</i> <p><i>Raphaëlle</i></p>	

Exemple de PIP 1 – Raphaëlle (suite)

Premier but à long terme : D'ici le 30 juin 20xx, en consultant son carnet d'apprentissage, Raphaëlle sera capable d'appliquer les six étapes du processus de recherche scientifique.		
Buts à court terme	Procédures d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 octobre, Raphaëlle démontrera sa compréhension de la définition d'un sujet de recherche en créant une liste d'éventuels sujets de recherche liés aux unités scientifiques à l'étude.	– liste de sujets de recherche comparés aux critères de la classe de pensée »	15 octobre 20xx <i>J'ai dressé une liste de 20 questions importantes pour l'unité des zones humides.</i> <i>Raphaëlle</i>
2. D'ici le 28 février, Raphaëlle nous montrera sa compréhension des six étapes du processus de recherche scientifique en élaborant des projets pour au moins une recherche scientifique dans chaque unité de sciences à l'étude au cours de cette période.	– deux plans d'action de recherche scientifique confrontés aux critères de la classe concernant « les plans d'action de recherche »	15 février 20xx <i>J'ai réalisé trois projets de recherche détaillés ce trimestre.</i> <i>Raphaëlle</i>
3. D'ici le 20 juin, Raphaëlle nous démontrera sa capacité de réfléchir et d'analyser les résultats en créant et en tenant à jour un journal pédagogique pour chacune de ses recherches scientifiques.	– analyse conjointe de trois carnets de bord préparés par Raphaëlle et M ^{me} Lire, à l'aide de critères générés par les élèves – commentaires de son groupe d'étude en sciences	15 mai 20xx <i>J'ai partagé mes trois carnets de bord avec mon groupe d'études en sciences – ils m'ont dit qu'ils avaient appris beaucoup grâce à mes travaux.</i> <i>Raphaëlle</i>
Adaptations et stratégies visant à soutenir cet objectif		
<ul style="list-style-type: none"> – Enseignement et pratique guidée dans un processus de recherche scientifique en six étapes : <ol style="list-style-type: none"> 1. Définir le problème 2. Formuler une hypothèse 3. Développer et mener à bien un projet 4. Recueillir des données 5. Analyser et interpréter les résultats 6. Réfléchir sur l'apprentissage – Réunions régulièrement planifiées pour étudier les carnets de bord avec l'enseignant-conseiller (ex. : 1/semaine) – Espace désigné dans la salle de projets scientifiques – Participation à un groupe d'étude scientifique par mois, en classe croisée – Occasions de partager avec ses pairs les apprentissages réalisés de ses recherches 		

Exemple de PIP 1 – Raphaëlle (suite)

Deuxième but à long terme : D'ici le 30 juin 200X, Raphaëlle choisira ou proposera au moins trois tâches plus exigeantes dans chaque unité, en études sociales et en langues.		
Buts à court terme	Procédures d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 octobre, Raphaëlle choisira des devoirs demandant les capacités de raisonnement les plus élevées pour chacune des tâches progressives.	– Rapport de l'élève sur les tâches exigeantes en études sociales et en langues	30 octobre <i>J'aime l'activité de tic-tac-toe de M^{me} Prof en langues et en études sociales. Je trouve toujours au moins une tâche intéressante.</i> <i>Raphaëlle</i>
2. D'ici le 30 mars, Raphaëlle utilisera la taxonomie de Bloom pour générer des activités pédagogiques d'un niveau plus élevé qui mettront au défi son intelligence	– Suggestions de modifications des tâches apportées par les élèves – à aborder avec les enseignants au cours de la conférence 1:1	15 mars <i>Il est parfois difficile de trouver une nouvelle façon d'aborder les choses. Je trouve qu'il est utile de dresser une liste des « questions importantes ».</i> <i>Raphaëlle</i>
3. D'ici le 30 juin, Raphaëlle rencontrera un enseignant au début de son unité et identifiera trois stratégies « d'approfondissement » des résultats d'apprentissage sélectionnés pour cette unité.	– liste des stratégies élève/enseignant pour deux unités	5 juin <i>J'ai beaucoup aimé rencontrer M^{me} Prof au début des unités en langues et en études sociales afin de découvrir comment je pouvais « approfondir » mon apprentissage.</i> <i>Raphaëlle</i>
Adaptations et stratégies visant à soutenir ce but		
<ul style="list-style-type: none"> – Niveau avancé d'une étude de roman (8^e année) et accès à des ressources à un niveau de lecture plus élevé – Accès à une salle d'informatique et aux ressources de la bibliothèque – Enseignement et occasion de travailler avec la taxonomie de Bloom – Usage régulier de tâches progressives 		

Exemple de PIP 1 – Raphaëlle (suite)

Stratégies et adaptations supplémentaires			
<ul style="list-style-type: none"> • Réduire le temps d'enseignement de l'orthographe afin d'allouer du temps supplémentaire aux projets autonomes • Travailler avec le groupe de la 6^e année en mathématiques 			
Planification de la transition			
<ul style="list-style-type: none"> • L'année prochaine, Raphaëlle suivra le cours à distance de 7^e année en mathématiques et continuera à participer à des activités de résolution de problèmes avec ses pairs de 6^e année. • Au cours de la 6^e année, Raphaëlle et ses parents étudieront les options proposées pour le surclassement des élèves du secondaire premier cycle, afin de définir celles qui seront le mieux adaptées à ses besoins scolaires exceptionnels. 			
Signatures			
Je déclare comprendre et accepter les renseignements contenus dans ce plan d'intervention personnalisé.			
_____	_____	_____	_____
Élève	Date	Parents	Date
_____	_____	_____	_____
Coordonnateur/enseignant du PIP	Date	Directeur	Date

Exemple de PIP 2 – Claire

Plan d'intervention personnalisé**Renseignements personnels**

Élève : Claire S.	Âge au 1^{er} septembre 20xx : 16 ans, 4 mois
Date de naissance : 28 avril 19xx	Date de création du PIP : 30 sept. 20xx
Parents : Luc et Marie	Code d'admissibilité : 80 (élèves doués et talentueux)
Année : 11 ^e	

Renseignements généraux : contexte de classe

École :	École secondaire deuxième cycle
Coordonnateur du PIP et titulaire de classe :	M ^{me} Futur
Autres membres de l'équipe du PIP :	M ^{me} Recherche (enseignante-bibliothécaire) et M ^{me} Conseil (conseillère) apporteront leur soutien si nécessaire.

Renseignements généraux : participation de l'élève et des parents

J'ai rencontré M^{me} Futur le 12 septembre et nous avons travaillé sur l'étude d'un plan de carrière. Nous nous verrons 30 minutes une fois par mois (à 11 h 30 chaque premier mardi du mois) afin d'aborder mon perfectionnement professionnel. C.S.

J'ai présenté mon dossier professionnel (en tant que copie de travail!) lors de ma réunion pédagogique en mars. C.S.

Exemple de PIP 2 – Claire (suite)

Forces
<ul style="list-style-type: none"> – élève motivée – aime travailler de façon autonome – a de nombreux champs d'intérêt – maîtrise l'utilisation des technologies – relève les bons défis dans les matières principales du BI

Domaines à développer
<ul style="list-style-type: none"> – stratégies de cadrage des choix de carrières afin de commencer la recherche et le choix des éventuels programmes postsecondaires

Problèmes médicaux ayant une incidence sur les études
<ul style="list-style-type: none"> – allergies saisonnières pouvant influencer sur son assiduité

Services de soutien coordonnés
<input checked="" type="checkbox"/> Aucun service n'est requis pour l'instant

Données d'évaluation (résultats de l'évaluation spécialisée)		
Date	Test	Résultats
Avril 20xx en clinique M. Brillant	WISC-IV	– tranche largement supérieure dans les quatre textes secondaires

Exemple de PIP 2 – Claire (suite)

Niveau actuel de rendement et de réalisation		Compte rendu de fin d'année	
septembre		juin	
<p>Perfectionnement professionnel <i>Je me sens un peu dépassée par les choix de carrière et je n'ai aucune idée des programmes universitaires qui m'intéressent! C.S.</i></p> <p>Scolarité Notes finales – 10^e année <i>Je conserve une moyenne de 94 %.</i></p>		<p>Perfectionnement professionnel <i>J'ai une idée beaucoup plus claire de ma future carrière et je me limite à quatre choix universitaires. C.S.</i></p> <p>Scolarité Notes finales – 11^e année <i>Ma moyenne trimestrielle actuelle est de 94 %.</i></p> <p>1. Quels sont les points saillants et les réussites de cette année? <i>J'ai réuni de nombreux renseignements dans mon dossier que je pourrai utiliser dans mes demandes de bourses à l'automne prochain.</i></p> <p>2. Quels sont les points qui ont bien fonctionné? <i>Il m'a été très utile de pouvoir consulter des exemples de dossiers réalisés par d'autres élèves.</i></p> <p>3. Quels sont les points qui se sont avérés inefficaces? <i>Parfois, tous les ordinateurs de la bibliothèque étaient occupés – c'était frustrant.</i></p> <p>4. Quels sont les points qui nécessiteront une attention continue et quels seront les nouveaux objectifs à explorer l'année prochaine? <i>J'aimerais avoir un mentor en linguistique et/ou en anthropologie l'année prochaine à l'université. Je pense que cela m'aiderait à avoir une meilleure idée du type de professions rendues possibles par ces champs d'études. C.S.</i></p>	
Adaptations d'enseignement et d'apprentissage différenciés			
Contenu	Processus	Produits	Contexte
Le rendre plus <input type="checkbox"/> abstrait <input checked="" type="checkbox"/> complexe <input checked="" type="checkbox"/> interdépendant <input type="checkbox"/> restreint Évaluation <input type="checkbox"/> rubrique élaborée en collaboration <input checked="" type="checkbox"/> <u>Critères du dossier élaborés par l'élève</u>	<input checked="" type="checkbox"/> Rythme de déroulement flexible <u>programme du BI</u> <input type="checkbox"/> Résumé sélectionné	<input checked="" type="checkbox"/> <u>autonomes</u> <u>projet de recherche</u> <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> Répartition par groupe <input type="checkbox"/> Classes recomposées <input type="checkbox"/> Surclassement <input type="checkbox"/> Cours en ligne <input checked="" type="checkbox"/> Projets spéciaux <u>Perfectionnement professionnel</u> <input type="checkbox"/> Mentorat

Exemple de PIP 2 – Claire (suite)

Premier but à long terme : <i>D'ici le 30 juin, je ferai preuve d'une compréhension approfondie des forces de mon apprentissage, de mes éventuels choix de carrières et des programmes postsecondaires qui y sont liés grâce à mon dossier professionnel.</i>		
Buts à court terme	Procédures d'évaluation	Examen des progrès
1. <i>D'ici le 30 novembre, je démontrerai ma compréhension des forces et des intérêts de mon apprentissage grâce à mes réflexions personnelles sur l'inventaire des intérêts et des apprentissages approfondis réalisés.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – inventaires des apprentissages acquis – réunion 1:1 en compagnie d'un enseignant/conseiller professionnel 	<p>15 novembre</p> <p><i>J'ai trouvé de nombreux sites Web utiles et reliés à l'inventaire de mes apprentissages. J'ai trouvé cela très intéressant et j'en suis même agréablement surprise. C.S.</i></p>
2. <i>D'ici le 30 mars, je définirai quatre à six carrières potentielles à partir de mon parcours pédagogique. Je commencerai à faire des recherches sur chacune de ces carrières éventuelles.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – liste de quatre à six carrières potentielles et réflexions sur leur degré de correspondance avec mes forces, mes champs d'intérêt et mes passions. – réunion 1:1 en compagnie d'un enseignant/conseiller professionnel 	<p>30 mars</p> <p><i>J'ai réussi à limiter mes choix à six carrières potentielles (bien que trois d'entre elles soient des titres à trait d'union et allient deux ou trois carrières!) C.S.</i></p>
3. <i>D'ici le 30 juin, je définirai quatre programmes postsecondaires potentiels pouvant être cohérents avec mes choix de carrières actuels.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – liste de quatre programmes postsecondaires potentiels et explication de la cohérence de chacun avec mes objectifs de carrières définis – réunion 1:1 en compagnie d'un enseignant/conseiller professionnel 	<p>30 juin</p> <p><i>Je suis très motivée par les quatre programmes d'études postsecondaires que j'ai définis! Je commencerai à envoyer des candidatures aux programmes d'admission et de bourses d'études à l'automne prochain. C.S.</i></p>
<p>Examen final du but</p> <p>La présentation du dossier professionnel de Claire indique qu'elle a une vision claire de ses éventuels choix de carrières et des besoins de formations nécessaires à ces choix. Les réflexions énoncées dans son dossier démontrent qu'elle est capable de mener une réflexion critique sur ses champs d'intérêt et ses expériences et de la relier à ses éventuels choix de carrières. Son dossier est un modèle et une source d'inspiration pour les autres élèves. M^{me} Futur</p>		

Exemple de PIP 2 – Claire (suite)

Planification de la transition

- *L'année prochaine, je devrai envoyer des dossiers de candidature aux programmes d'admission et de bourses d'études universitaires. C.S.*

Compte rendu de fin d'année de l'enseignant-conseiller

De nos discussions mensuelles 1:1 de cette année, il est clairement ressorti que les cours du BI ont offert à Claire des défis et des occasions appropriés d'approfondir un contenu de manières complexes et interdépendantes. Elle a appris à élaborer des critères d'évaluation mesurables et significatifs à l'occasion de ses projets autonomes. Elle reconnaît que cette stratégie d'autoévaluation l'aide à élaborer de meilleurs projets et à mener une réflexion critique sur son apprentissage.

La totalité du processus d'élaboration du portfolio de carrière l'a aidée à cerner ses projets d'études postsecondaires. Je soutiens sa demande de mentorat pour l'année prochaine et l'aiderai à définir un éventuel placement pour le début du trimestre.

Signatures

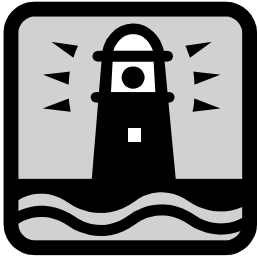
Je déclare comprendre et accepter les renseignements contenus dans ce plan d'intervention personnalisé.

_____	_____	_____	_____
Élève	Date	Parents	Date
_____	_____	_____	_____
Coordonnateur/enseignant-conseiller du PIP	Date	Directeur	Date

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Annexes

Planifier la programmation pour l'élève doué



Ces outils sont disponibles en format PDF sur le site <http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp> et sur le CD-ROM accompagnant la version imprimée de cette ressource.

Le but de ces exemples d'outils est d'enrichir le processus d'élaboration du PIP. Ces outils doivent être utilisés de façon sélective et peuvent être adaptés pour mieux répondre aux besoins de chaque élève. Un bon nombre de ces outils sera utilisé à titre officieux dans le cadre du processus d'élaboration du PIP et non comme produits qui s'inscrivent dans le rendement scolaire permanent de l'élève

- 11-A Exemple de questions à l'intention des parents
- 11-B Adaptations d'apprentissage et d'enseignement différenciés à l'intention de l'élève doué
- 11-C Modèle de PIP



Annexe 11-A

Exemple de questions à l'intention des parents

Nom de l'élève : _____

Date : _____

Année : _____

Enseignant : _____

Nom des parents : _____

En tant que membre de l'équipe d'apprentissage de votre enfant, vous pouvez nous fournir des renseignements utiles au processus d'élaboration de son plan d'intervention personnalisé (PIP). Veuillez considérer les questions ci-dessous comme le début d'un processus de quête d'information et ramener ce formulaire à la réunion relative au PIP de votre enfant. Merci.

1. Selon vous, quels sont les dons exceptionnels et les forces de votre enfant?

2. Selon vous, quels sont les principaux domaines dans lesquels votre enfant doit s'efforcer de progresser cette année? (Y a-t-il des domaines scolaires, sociaux ou émotionnels dans lesquels il a besoin de progresser?)

3. Veuillez décrire les compétences que votre enfant utilise régulièrement à la maison (ex. : la lecture, le travail manuel, l'usage de l'ordinateur, etc.).

Annexe adaptée avec l'autorisation de la Red Deer Catholic Regional Division 39, « Individual Program Planning–Sheet for Parents », Red Deer (Alberta).



Annexe 11-A

Exemple de questions à l'intention des parents (suite)

4. Votre enfant affiche-t-il des comportements préoccupants selon vous ou l'un des membres de votre famille? Si c'est le cas, veuillez les décrire ici.

5. Quelles sont les activités préférées de votre enfant?

6. Quels sont les talents ou les loisirs particuliers de votre enfant?

7. Quels sont vos principaux espoirs pour votre enfant cette année?



Annexe 11-A

Exemple de questions à l'intention des parents (suite)

Plan d'intervention personnalisé

8. Quels sont les objectifs et les rêves de votre enfant pour l'avenir?

9. Y a-t-il d'autres renseignements qui pourraient nous aider à mieux comprendre votre enfant?

10. Aimerez-vous aborder des sujets précis au cours de la prochaine réunion relative au PIP?



Annexe 11-B

Adaptations d'apprentissage et d'enseignement différenciés à l'intention de l'élève doué

	Mathématiques	Français	Sciences	Études sociales	
✓	✓	✓	✓	✓	Contenu
					Rendre les activités plus complexes (ex. : études comparatives, plus de variables)
					Accélérer le rythme des activités, passer du concret à l'abstrait, passer rapidement
					Modifier les résultats d'une année supérieure
					Étendre les activités au-delà du programme d'études habituel
					Élargir l'éventail et la variété des sujets disponibles
					Multiplier le nombre de renseignements disponibles
					Augmenter la variété des renseignements disponibles
					Utiliser les tâches progressives en fonction des habiletés de l'élève
					Rechercher des thématiques ou des idées issues de plusieurs disciplines
					Étudier les questions éthiques pertinentes
					Faire une étude approfondie sur un sujet personnel
					Développer des habiletés élargies de recherche en bibliothèque
					Développer des habiletés élargies de recherche dans Internet

Annexe adaptée avec l'autorisation de David Harvey, Elk Island Public Schools Regional Division 14, Sherwood Park (Alberta), 2005.



Annexe 11-B

Adaptations d'apprentissage et d'enseignement différenciés à l'intention de l'élève doué (suite)

Plan d'intervention personnalisé

	Mathématiques	Français	Sciences	Études sociales	
✓	✓	✓	✓	✓	Processus
					Utiliser des tests diagnostiques pour réduire ou éliminer certaines activités pédagogiques inutiles
					Réduire la quantité des examens
					Diminuer la quantité des répétitions
					Organiser des mini-séances de tutorat
					Élaborer un contrat pédagogique
					Résumer le programme (ex. : au niveau individuel, par petits groupes ou en classe entier)
					Utiliser l'enseignement assisté par ordinateur (ex. : apprentissage à distance, l'équation de l'apprentissage)
					Créer des occasions d'utiliser des habiletés de raisonnement plus élevées
					Augmenter la durée des tâches
					Multiplier les occasions de recherche primaire et de collecte de données
					Augmenter les occasions de discussions approfondies
					Multiplier les occasions de réflexions approfondies
					Augmenter et diversifier les occasions de résolution de problèmes
					Insister sur les processus de recherche
					Utiliser le mentorat
					Créer des occasions de se montrer créatif (ex. : fluidité, flexibilité, originalité, élaboration)
					Organiser des simulations
					Augmenter les occasions d'application à des situations concrètes



Annexe 11-B

Adaptations d'apprentissage et d'enseignement différenciés à l'intention de l'élève doué (suite)

	Mathématiques	Français	Sciences	Études sociales	
✓	✓	✓	✓	✓	Processus (suite)
					Utiliser davantage la pensée inductive (ex. : passer du particulier au général)
					Utiliser davantage la pensée déductive (ex. : passer du général au particulier)
					Renforcer l'utilisation des activités de raisonnement (ex. : accompagnement, opinions, débats)
					Rendre les activités plus ouvertes (ex. : centres pédagogiques, menu tic-tac-toe, contrats pédagogiques)
					Créer des occasions plus nombreuses pour la réflexion, l'évaluation et la prise de décisions critiques
					Allouer du temps pour la recherche et l'étude
					Étudier les possibilités de conférence vidéo
					Organiser des partenariats grâce aux technologies de communication (ex. : courrier électronique, babillard électronique, mentor en ligne)
					Créer des occasions d'enseigner aux autres



Annexe 11-B

Adaptations d'apprentissage et d'enseignement différenciés à l'intention de l'élève doué (suite)

	Mathématiques	Français	Sciences	Études sociales	
✓	✓	✓	✓	✓	Contexte physique
					Créer des champs d'intérêt disponibles toute la journée
					Améliorer l'accès à la salle d'informatique
					Améliorer l'accès à la bibliothèque
					Améliorer l'accès à diverses ressources matérielles
					Partager les exemples d'excellence et de réussite exceptionnelles
					Améliorer l'accès aux ressources de la collectivité (ex. : collèges, universités, laboratoires)
✓	✓	✓	✓	✓	Environnement social et psychologique
					Groupement flexible
					Travail en binômes et par petits groupes
					Groupements par habiletés pour certaines tâches
					Groupements par champs d'intérêt pour certaines tâches
					Travail de façon autonome
					Créer des occasions d'échange et de partage d'idées
					Encourager la prise de risque intellectuel
					Élaborer des occasions d'apprentissage adaptées au rythme personnel de l'élève
					Créer des occasions de réflexion personnelle
					Offrir le choix
					Encourager la prise de risque et l'expérimentation
					Organiser un apprentissage personnel intégrant la poursuite de ses champs d'intérêt personnels
					Explorer les occasions de leadership



Annexe 11-B

Adaptations d'apprentissage et d'enseignement différenciés à l'intention de l'élève doué (suite)

Plan d'intervention personnalisé

	Mathématiques	Français	Sciences	Études sociales	
✓	✓	✓	✓	✓	Évaluation, Examen et Rapport
					Créer des occasions de démontrer sa maîtrise précoce
					Intégrer l'autoévaluation de l'élève, y compris sa réflexion sur les progrès réalisés, les réussites et les défis relevés
					Créer des évaluations fondées sur le rendement
					Programmer des conférences régulières entre élève et enseignant
					Intégrer des critères et des standards élaborés par l'élève
					Mettre en œuvre une évaluation fondée sur l'application des habiletés à des problèmes concrets
					Intégrer la créativité comme un critère important
					Élaborer des critères d'évaluation de la pensée, de l'évaluation elle-même et de la prise de décision critique
					Élaborer des critères d'évaluation des habiletés relatives à la prise de décision
					Prévoir un véritable auditoire pour le travail de l'élève
					Prévoir l'examen du travail de l'élève par un expert



Annexe 11-C

Modèle de PIP

Plan d'intervention personnalisé

Renseignements personnels

Élève :	Âge au 1^{er} septembre 20xx :
Date de naissance :	Date de création du PIP :
Parents :	N^o de téléphone :
Année :	Code d'admissibilité :

Renseignements généraux : contexte de classe

École :
Coordonnateur/Enseignant-conseiller du PIP :
Autres membres de l'équipe du PIP :

Renseignements généraux : participation de l'élève et des parents

--



Annexe 11-C

Modèle de PIP (suite)

Forces

Domaines à développer

Problèmes médicaux ayant une incidence sur les études
<input type="checkbox"/> Aucun problème médical ayant une incidence sur les études

Services de soutien coordonnés
<input type="checkbox"/> Aucun service n'est requis pour l'instant

Données d'évaluation (résultats de l'évaluation spécialisée)		
Date	Test	Résultats



Annexe 11-C

Modèle de PIP type (suite)

Niveau actuel de rendement et de réalisation	Compte rendu de fin d'année
septembre	juin
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quels sont les points saillants et les réussites de cette année? 2. Quels sont les points qui ont bien fonctionné? 3. Quels sont les points qui se sont avérés inefficaces? 4. Quels sont les points qui nécessitent une attention continue l'année prochaine? 5. Quels seront les nouveaux objectifs à explorer l'année prochaine?

Adaptations d'enseignement et d'apprentissage différenciés			
Contenu	Processus	Produits	Contexte
Le rendre plus <input type="checkbox"/> abstrait <input type="checkbox"/> complexe <input type="checkbox"/> interdépendant <input type="checkbox"/> restreint	<input type="checkbox"/> Rythme de déroulement flexible _____ <input type="checkbox"/> Résumé sélectionné _____	<input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> Répartition par groupe <input type="checkbox"/> Classes recomposées <input type="checkbox"/> Surclassement <input type="checkbox"/> Cours en ligne <input type="checkbox"/> Projets spéciaux <input type="checkbox"/> Mentorat
Évaluation			
<input type="checkbox"/> rubrique élaborée en collaboration <input type="checkbox"/> _____ _____			



Annexe 11-C

Modèle de PIP (suite)

Objectif n° __ Objectif à long terme :		
Buts à court terme	Procédures d'évaluation	Examen des progrès
1.		
2.		
3.		
Adaptations et stratégies visant à soutenir cet objectif		
Examen final des objectifs		



Annexe 11-C

Modèle de PIP type (suite)

Planification de la transition

Compte rendu de fin d'année du coordonnateur ou de l'enseignant-conseiller du PIP

Signatures

Je déclare comprendre et accepter les renseignements contenus dans ce plan d'intervention personnalisé.

Élève	Date	Parents	Date
Coordonnateur/enseignant du PIP	Date	Directeur	Date

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

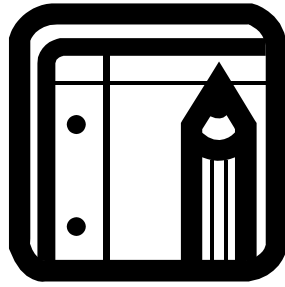
BIBLIOGRAPHIE

- Alberta Learning. *Enseigner aux élèves doués et talentueux*, Edmonton (AB), 2002.
- Alberta Learning. *Le voyage – Guide à l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux*, Edmonton (AB), 2004.
- Bireley, Marlene. *Crossover Children: A Sourcebook for Helping Children Who Are Gifted and Learning Disabled*, 2^e éd., Reston (VA), Council for Exceptional Children, 1995.
- Bloom, Benjamin S. (éd.) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, New York (NY), David McKay, 1956.
- Ministère de l'éducation de la Colombie Britannique. « Process », *Gifted Education – A Resource Guide for Teachers*.
<<http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/gifted/process.htm>> (consulté en mars 2004).
- Costa, Arthur L. *The School as a Home for the Mind*, Palantine (IL), Skylight Publishing, 1991.
- Department of Education, State of Victoria. *Bright Futures Resource Book: Education of Gifted Students*, Melbourne (Australie), 1996.
- Harvey, David. *The Progressive Approach: A Model for Gifted Programming in Regular Classrooms*, Edmonton (AB), Open Mind Educational Resources, 2000.
- Heacox, Diane. *Up From Underachievement: How Teachers, Students, and Parents Can Work Together to Promote Student Success*, Minneapolis (MN), Free Spirit Publishing Inc., 1991.
- Kanevsky, Lannie. *The Tool Kit for Curriculum Differentiation*, édition d'octobre, Burnaby (CB), Auteur, 1999.
- Kerr, Barbara. *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*, Alexandria (VA), American Association for Counseling and Development, 1991.
- Pyryt, Michael C. « Career Education for the Gifted: Complexities and Recommendations », *The Alberta Counsellor*, vol. 24, n° 1 (1998), p. 13-17.

Schmitz, Connie C. et Judy Galbraith. *Managing the Social and Emotional Needs of the Gifted: A Teacher's Survival Guide*, Minneapolis (MN), Free Spirit Publishing Inc., 1985.

University of Calgary. « Understanding Giftedness: Generalizations from the Research And Resources for Educators and Parents », <http://www.education.gov.ab.ca/k_12/special/aisi/pdfs/UofC_Literature_Synopsis.pdf> (consulté le 1^{er} novembre 2005).

Winebrenner, Susan. *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented*, édition revue et augmentée, Minneapolis (MN), Free Spirit Publishing Inc., 2001.



Élaborer de
nouvelles solutions

Chapitre 12

Pratiques prometteuses
pour l'école secondaire

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.

Plan d'intervention personnalisé : Maternelle – 12^e année.

Version anglaise : Individualized program planning : ECS to grade 12.

Série : Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

ISBN 978-0-7785-6158-3

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Jeunes en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. 3. Adolescents en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. I. Titre. II. Série.

LC3984.2.A3.A333 2007

371.9

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Plusieurs sites Web sont énumérés dans le présent document. Alberta Education n'est aucunement responsable du maintien de ces sites externes et le fait de les nommer ne constitue ni n'implique une approbation de leur contenu. L'utilisateur a la responsabilité d'évaluer ces sites.

Pour de plus amples renseignements, communiquez avec :

Alberta Education

Direction de l'éducation française

Édifice 44 Capital Boulevard, 9^e étage

10044, 108^e Rue N.-O.

Edmonton, Alberta T5J 5E6

Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou

composer sans frais en Alberta le numéro 310-0000

Télécopieur : 780-422-1947

Cette publication est destinée au/aux :

Enseignants	✓
Administrateurs	✓
Professionnels de la santé	✓
Conseillers	✓
Élèves	
Parents	
Grand public	



Une version PDF de cette ressource est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse
<www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp>



Il est possible d'acheter des versions imprimées de cette ressource en s'adressant au Learning Resources Centre. Commander en ligne à l'adresse <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou téléphoner au 780-427-5775.

Copyright ©2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108^e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tous les efforts ont été déployés pour exprimer les remerciements appropriés aux sources originales. S'il existe des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en aviser Alberta Education afin que les mesures correctives appropriées puissent être prises.

Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

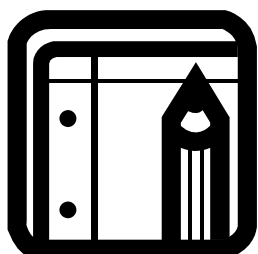
TABLE DES MATIÈRES

Dotation en personnel	1
Engagement à l'égard d'un milieu inclusif	1
Liens avec les enseignants	2
Système de consultation des enseignants	2
Perfectionnement professionnel	3
Solutions de communication	3
Planifier les transitions	3
Buts significatifs	4
Évaluation sur mesure	5
Révision continue	6
Participation de l'élève	6
Exemples de stratégies visant à encourager les habiletés d'autonomie sociale	6
Exemple de PIP	7
Annexes	15
12-A Exemples d'habiletés cibles pour les buts interdisciplinaires au secondaire premier et deuxième cycles	16
12-B Matrice de programme éducatif	18
12-C Adaptations pour l'élève au secondaire premier et deuxième cycles	19

Plan d'intervention personnalisé

Chapitre 12

Pratiques prometteuses pour l'école secondaire



Quand un élève ayant des besoins scolaires spéciaux passe de l'élémentaire au secondaire premier et deuxième cycles, on doit tenir compte de certains facteurs additionnels tels que des enseignants multiples, des effectifs de classe plus importants, des exigences plus complexes du programme d'études, des examens en vue de l'obtention d'un diplôme et des enseignants dont l'expérience peut être limitée dans le domaine de l'éducation spéciale étant donné qu'ils sont spécialisés dans des domaines pédagogiques précis. Cela veut dire qu'il faudra peut-être modifier les processus d'élaboration du PIP généralement utilisés dans les années d'études élémentaires. Des pratiques prometteuses visant à appuyer le processus d'élaboration du PIP ont surgi dans trois domaines-clés :

- dotation en personnel;
- planification de la transition;
- participation de l'élève.

Le présent chapitre décrit plusieurs exemples de stratégies et de soutiens dans chacun de ces domaines qui peuvent rendre le processus d'élaboration du PIP aussi facile à gérer et utile que possible.

Dotation en personnel

Lorsque l'élève entre dans un milieu d'apprentissage où l'enseignement est dispensé par plusieurs enseignants, il est important que :

- tous les membres du personnel scolaire s'engagent à créer un milieu inclusif;
- l'élève et les parents aient la possibilité de communiquer avec les enseignants;
- les enseignants perfectionnent leur capacité professionnelle et leur compréhension des besoins en adaptation scolaire;
- la communication entre les différents membres de l'équipe d'apprentissage soit maintenue.

Engagement à l'égard d'un milieu inclusif

Au secondaire premier et deuxième cycles, tous les membres du personnel scolaire ont une influence sur les élèves de l'école. Même si certains membres du personnel ne font pas directement partie de l'équipe d'apprentissage d'un élève en particulier, tous les membres du personnel doivent s'engager à créer un milieu d'apprentissage inclusif qui appuie tous les élèves, y compris celui qui a des besoins en adaptation scolaire. Cet engagement peut être solidifié par des activités de sensibilisation et par le partage de pratiques exemplaires lors des réunions de personnel.

Liens avec les enseignants

Il est essentiel que tous les enseignants s'occupant d'un élève fassent partie de l'équipe d'apprentissage, et ce, dans la mesure du possible. En participant à l'élaboration du PIP de l'élève, tous les membres de l'équipe deviennent plus conscients des catégories de besoins de l'élève, de ses buts et de ses objectifs. Les enseignants sont alors en mesure d'utiliser les PIP comme guide pédagogique et de contribuer à l'élaboration des buts et des objectifs ainsi qu'à la sélection d'adaptations grâce à leur connaissance du programme d'études et des difficultés liées à l'établissement d'un programme correspondant au niveau scolaire.

Certaines écoles possèdent un coordonnateur de l'adaptation scolaire ou un enseignant-ressource. Il arrive souvent que ces membres du personnel élaborent les PIP pour un grand nombre d'élèves de l'école qu'ils ne connaissent pas très bien et avec qui ils ont des rapports limités. Dans plusieurs écoles secondaires premier et deuxième cycles, le rôle du coordonnateur de l'adaptation scolaire ou de l'enseignant-ressource passe d'une collaboration directe avec l'élève à une collaboration avec les enseignants. Ce changement peut contribuer grandement au perfectionnement de la capacité du personnel de l'école. Dans ce genre de modèle, le coordonnateur de l'adaptation scolaire assume un rôle de consultation, en offrant un encadrement en matière d'élaboration des PIP, de stratégies d'évaluation et de services internes.

Système de consultation des enseignants

Pour que chaque élève ayant des besoins d'apprentissage spéciaux reçoive l'attention personnalisée d'un enseignant dans le cadre du processus d'élaboration du PIP, plusieurs écoles secondaires premier et deuxième cycles mettent sur pied des systèmes de consultation des enseignants. La façon précise dont chaque système est mis sur pied peut varier, mais la prémisse de base veut que chaque école s'organise pour jumeler chaque élève ayant des besoins d'apprentissage spéciaux avec un enseignant-conseiller. Par exemple, chaque enseignant pourrait avoir un groupe de trois à dix élèves ayant des besoins scolaires spéciaux qu'il rencontre régulièrement afin d'élaborer, de mettre en œuvre et d'assurer le suivi des PIP. L'enseignant-conseiller communique ensuite les progrès réalisés par l'élève aux parents, aux autres enseignants et à la direction de l'école, au besoin. L'enseignant-conseiller traite également des questions qui touchent aux besoins de l'élève et contribue au perfectionnement des habiletés d'autonomie sociale.

Un système de consultation des enseignants offre plusieurs avantages, y compris les suivants :

- les enseignants établissent un lien personnel avec l'élève et sont en mesure d'examiner, de façon régulière, les programmes destinés à l'élève ainsi que ses buts et objectifs;
- l'élève profite d'un lien plus soutenu avec l'enseignant et d'une attention personnalisée;
- les enseignants-conseillers agissent en tant qu'intermédiaires entre l'élève et le coordonnateur de l'adaptation scolaire ou l'enseignant-ressource;

- les parents ont un point de contact clair et stable;
- la participation des enseignants-conseillers permet d'augmenter la capacité et de renforcer la perception selon laquelle le PIP est un document de travail et une composante utile au programme de l'élève.

Perfectionnement professionnel

Étant donné le nombre grandissant de personnes participant à l'éducation de l'élève ayant des besoins en adaptation scolaire, il est de plus en plus important et pratique de prévoir un perfectionnement professionnel continu. L'augmentation des capacités du personnel peut s'effectuer comme suit :

- temps consacré régulièrement lors des réunions du personnel à partager de l'information liée au processus d'élaboration du PIP, à évaluer les besoins de l'élève, à choisir des adaptations et à acquérir des habiletés d'autonomie sociale;
- services de formation structurés dispensés à l'interne;
- communication informelle entre les membres du personnel.

Solutions de communication

La communication entre les membres de l'équipe d'apprentissage est indispensable pour le succès du processus d'élaboration du PIP. L'équipe d'apprentissage doit prendre le temps de se réunir afin d'établir les buts et objectifs du PIP et de fournir des commentaires sur les éléments essentiels traités dans le PIP. Une participation active de la part de tous les membres permet d'obtenir des résultats plus positifs et de procurer à tous les membres de l'équipe un sens de responsabilité en ce qui a trait aux progrès et au succès du plan.

Parallèlement, il peut être difficile d'organiser des réunions avec tous les membres de l'équipe d'apprentissage. Cela n'est pas toujours nécessaire, car la communication ne dépend pas seulement de ces réunions. Les courriels et les appels téléphoniques ainsi que des stratégies créatives telles que l'autogestion par l'élève, les listes de vérification et les matrices de programmes peuvent favoriser la communication, tout en imposant un minimum de contraintes de temps aux membres de l'équipe.

Planifier les transitions

La planification de la transition à l'école secondaire premier et deuxième cycles est essentielle pour l'élève ayant des besoins en adaptation scolaire. Pour ce faire, le processus d'élaboration du PIP doit refléter un plan complet et bien coordonné qui doit durer plus d'une année et faire plus que de simplement préparer l'élève à l'obtention d'un diplôme. La planification de la transition doit préciser les cours et les activités de l'élève, en plus de prévoir un plan visant à le préparer à la vie après l'école secondaire deuxième cycle. Dans le cadre de cette planification, l'équipe d'apprentissage doit procéder de la façon suivante :

- cerner et planifier les programmes d'études et les expériences éducatives auxquels l'élève participera de la 9^e année jusqu'à la fin du secondaire

deuxième cycle;

- dresser un plan en prévision de la vie postscolaire lorsque l'élève sera adulte, selon ses buts et ses champs d'intérêt personnels;
- commencer à établir et à coordonner les services, les programmes et les soutiens requis avant que l'élève ne quitte l'école secondaire deuxième cycle.

Lorsque l'élève se prépare à entreprendre l'école secondaire premier et deuxième cycles, il doit commencer à explorer des possibilités de développement de carrière et à établir les ressources et les services dont il aura besoin afin de réaliser ses objectifs. Dans le cadre de la planification de la transition, on doit encourager l'élève à exprimer ses objectifs personnels par rapport à ce qu'il veut faire lorsqu'il quittera l'école. Il se peut même qu'un élève connaisse le type d'activités, de ressources et de services dont il a besoin. Cette information fera partie de la planification de la transition dans le cadre du processus d'élaboration du PIP.

Pour de plus amples renseignements

Pour de plus amples renseignements sur la planification de la transition à l'école secondaire premier et deuxième cycles, consulter le Chapitre 8 : *Planifier les transitions*.

Buts significatifs

L'établissement de buts et d'objectifs représente l'un des éléments les plus importants du processus d'élaboration du PIP à l'école secondaire premier et deuxième cycles. L'élève peut aider à définir ses propres objectifs en faisant connaître ses points forts et ses besoins. Les enseignants titulaires de classe peuvent faire appel à leur connaissance du programme d'études et des difficultés liées à l'établissement d'un programme correspondant au niveau secondaire afin d'aider à établir des objectifs réalistes. Les parents peuvent contribuer en ajoutant leur propre perspective à l'égard des points forts et des besoins de leur enfant.

Pour être significatifs, les buts doivent être personnalisés. Au moyen de l'évaluation et de la discussion, l'équipe doit cerner les besoins précis de l'élève pour qu'il réussisse à apprendre et à comprendre que ses besoins peuvent être bien différents de ceux d'un autre élève. Les buts peuvent être applicables tout au long de l'année scolaire; cependant, ils doivent être évalués et mis à jour de façon continue et régulière.

Pour établir des buts significatifs à l'école secondaire premier et deuxième cycles, il faut mettre l'accent sur la planification de la transition. Ils doivent être :

- menés par l'élève et dans la mesure du possible, évalués par lui;
- interdisciplinaires;
- centrés sur les habiletés et les comportements dont l'élève aura besoin dans des environnements futurs;
- en mesure d'aider l'élève à devenir plus indépendant dans le milieu d'apprentissage actuel et dans un environnement futur.

Les buts interdisciplinaires et recoupant divers milieux contribuent à faire du PIP un document plus utile, fonctionnel et axé sur l'avenir, pour l'élève comme pour les enseignants. Plus les buts et objectifs pourront servir dans un grand nombre d'environnements, plus ils seront susceptibles d'être réalisés. De la même façon, plus les buts pourront être abordés dans un grand nombre d'environnements, plus ils seront fonctionnels. Voici des exemples de buts interdisciplinaires et recoupant divers milieux.

- Habiletés en matière d'études et d'examens
- Habiletés d'autonomie sociale
- Habiletés sociales et comportement positif

Annexes

Consulter l'annexe 12-A pour obtenir une liste d'exemples d'habiletés dans le cadre des buts interdisciplinaires.

L'une des façons efficaces d'établir et de suivre de près les buts au niveau secondaire premier et deuxième cycle est d'utiliser une matrice de programme – un tableau qui fixe tous les buts et objectifs dans le PIP de l'élève, avec un renvoi aux cours et aux environnements de l'élève. Une matrice de programme fournit un sommaire visuel de cours et d'environnements où les buts et les objectifs sont abordés. Elle peut servir de guide afin d'assurer que les buts et les objectifs sont interdisciplinaires, recoupent divers milieux et sont abordés tout au long du programme scolaire de l'élève. Une matrice de programme peut appuyer l'élève en l'amenant à se concentrer sur les buts et les objectifs traités au cours d'une journée et d'une semaine scolaires. Cette matrice peut également servir d'outil d'évaluation pour l'élève et les enseignants en notant la fréquence à laquelle l'objectif est abordé ainsi que les progrès accomplis en vue de sa réalisation.

Annexes

Consulter l'annexe 12-B pour obtenir un exemple de modèle de matrice de programme éducatif.

Évaluation sur mesure

Les évaluations en classe peuvent procurer une rétroaction utile et concrète à l'élève lorsqu'elles sont nettement liées aux buts et lui fournissent des possibilités de réfléchir à son propre apprentissage. Par exemple, une liste de vérification des habiletés à l'étude ou une rubrique de participation en classe peut être développée en collaboration et remplie par au moins deux enseignants et l'élève. On peut ensuite comparer les résultats et en discuter pour qu'ils forment la base d'un nouveau but.

Une évaluation spécialisée au niveau secondaire doit mettre l'accent sur l'information et la documentation dont l'élève aura besoin afin d'être admissible à des services et à des soutiens dans des établissements d'enseignement postsecondaire. Par exemple, un élève ayant des difficultés d'apprentissage aura peut-être besoin de présenter de la documentation attestant s'être soumis à une évaluation formelle au cours de la dernière année afin d'être admissible à des services tels que la technologie d'aide.

Révision continue

Une révision continue des pratiques fait partie du processus d'élaboration du PIP au niveau élémentaire. Il est important que cette révision se poursuive au niveau secondaire premier et deuxième cycles afin de s'assurer que les buts et les objectifs sont réalisés ou modifiés, que les adaptations et les méthodes d'enseignement sont efficaces et que d'autres options d'apprentissage telles que la technologie d'aide sont considérées et étudiées.

Annexes

Consulter l'annexe 12-C pour obtenir un exemple de liste de vérification des adaptations que les enseignants peuvent utiliser afin de partager de l'information au sujet des adaptations interdisciplinaires requises et utilisées par chaque élève individuellement.

Participation de l'élève

Plusieurs élèves ayant un PIP participent au processus dès le début de leur formation. Lorsque l'élève passe au niveau secondaire premier et deuxième cycles, il est de plus en plus important qu'il prenne une part active à la prise de décision. L'élève de niveau secondaire deuxième cycle, en particulier, a besoin de démontrer une plus grande autonomie et de sentir qu'il exerce une maîtrise sur ses apprentissages. Puisque le processus d'élaboration du PIP est la pierre angulaire de sa formation, il doit, dans la mesure du possible, être le principal contributeur à ce processus.

Une participation continue et graduelle au processus d'élaboration du PIP est également indispensable pour créer la base sur laquelle ériger les habiletés d'autonomie sociale. Au niveau secondaire deuxième cycle et au-delà, la capacité de l'élève d'expliquer et de défendre ses besoins en matière d'éducation peut être un élément déterminant de sa réussite. L'élève qui possède des habiletés d'autonomie sociale bien assises :

- fait preuve d'une plus grande confiance, d'une plus grande indépendance et d'un sentiment de maîtrise plus grand à l'égard de sa formation;
- est en mesure de transférer ces habiletés dans des plans de carrière et des cadres de vie après le secondaire deuxième cycle, de façon à connaître une plus grande réussite et une plus grande autonomie en tant qu'adulte.

Exemples de stratégies

Exemples de stratégies visant à encourager les habiletés d'autonomie sociale

- Continuer à enseigner, à donner l'exemple et à favoriser les occasions de mettre en pratique les habiletés d'autonomie sociale que l'élève a commencé à acquérir au niveau élémentaire, y compris la connaissance de ses points forts et de ses catégories de besoins, les habiletés reliées à la communication et à la collaboration ainsi que des stratégies de résolution de problèmes. La ressource d'Alberta Education *Mieux réussir à l'école* (2002) peut aider davantage l'élève à établir les habiletés requises afin d'atteindre la réussite en matière d'apprentissage et d'autonomie sociale.

- Encourager l'élève, dans la mesure du possible, à surveiller ses propres progrès vers l'atteinte des buts et des objectifs en utilisant des listes de vérification personnalisées, des fiches d'établissement de buts et des matrices de programme (voir à la page 18).
- Fournir l'accès à des mentors par les pairs – d'autres élèves ayant des besoins en adaptation scolaire qui font dorénavant preuve d'autonomie sociale.

Exemple de PIP

Le présent chapitre se termine par un exemple de PIP complété d'un élève du niveau secondaire deuxième cycle. Ce PIP a été élaboré par un élève de 10^e année et par son enseignante-conseillère qui lui enseigne également le français.

Exemple de PIP – David

Plan d'intervention personnalisé

Renseignements personnels

Élève : David L.	Âge au 1^{er} septembre 20xx : 15 ans.
Date de naissance :	Date d'établissement du PIP : Le 5 octobre 20xx
Parents : Marie et Jean L.	Code d'admissibilité : 32 (difficulté d'apprentissage légère à modérée)
Année : 10 ^e	

Renseignements généraux : Contexte dans la classe

École :	Secondaire	
Coordonnateur PIP/Enseignant-conseiller :	M ^{me} Lecture (enseignante du français)	
Autres membres de l'équipe du PIP :	J. Compte (mathématiques) M. Monde (études sociales)	R. Actif (éducation physique) M. Proton (sciences)
David est en 10 ^e année. Il suit des cours de Français 10-1, d'Études sociales 10, de Sciences 10, de Mathématiques appliquées 10, d'Éducation physique 10 et d'Arts visuels 10. Sa classe de français compte 15 élèves et offre de l'aide supplémentaire en matière de stratégies de lecture et d'écriture.		

Renseignements généraux : Contribution et participation des parents

15 novembre – Les parents ont rempli un formulaire « Commentaires des parents » et ont signé le PIP au cours de la réunion. Ils se sont engagés à aider David à se préparer pour l'examen de mathématiques en s'assurant qu'il travaille avec un professeur particulier une fois par semaine. Ils ont demandé de recevoir des mises à jour téléphoniques (plutôt que d'assister à des réunions) tout au long de l'année. David a consenti à rencontrer son enseignant-conseiller (M^{me} Lecture) une fois par mois afin de discuter des progrès accomplis à l'égard des objectifs du PIP et de partager d'autres préoccupations.

15 mars – Conférence téléphonique. Les parents indiquent que le tutorat en mathématiques se déroule très bien et que David est satisfait de sa note du semestre. David indique qu'il utilise des stratégies de lecture (surtout l'exercice d'association d'idées) dans toutes les disciplines.

15 juin – Conférence téléphonique. David est satisfait de sa réussite cette année et ses parents l'ont félicité sur la façon dont il a bien géré sa première année au secondaire.

Exemple de PIP – David (suite)

Forces

- travaille bien avec des partenaires
- participe activement à l'éducation physique
- contribue à la discussion en classe
- participe volontiers au tutorat parascolaire en mathématiques organisé par ses parents

Catégories de besoins

- stratégies afin d'améliorer la compréhension de la lecture
- stratégies de correction d'épreuves et de révision des travaux écrits
- stratégies permettant de contrôler la frustration lors de l'apprentissage de nouvelles tâches
- assurance permettant de poser des questions lorsqu'il n'est pas certain des directives ou lorsqu'il a besoin de renseignements supplémentaires afin de mieux comprendre

Problèmes médicaux ayant une incidence sur les études

- semble être sensible à la lumière, surtout à l'éclairage fluorescent agressant

Services de soutien coordonnés

- aucun service requis pour l'instant

Données d'évaluation (résultats de l'évaluation spécialisée)

Date et évaluateur	Examen	Résultats
Janvier 20xx D ^r Éval Clinique X	WISC-III	<ul style="list-style-type: none"> • capacité intellectuelle de moyenne à supérieure à la moyenne
Janvier 20xx D ^r Éval Clinique X	WIAT-II	<ul style="list-style-type: none"> • difficultés importantes pour ce qui est de la compréhension de la lecture (ne lit pas dans le but de comprendre) et de l'expression écrite • fonctionne au niveau de la classe en mathématiques

Exemple de PIP – David (suite)

Niveau de rendement et de réalisation actuel	Compte rendu de fin d'année																												
Septembre 20xx	Juin 20xx																												
<p><i>Notes finales sur le bulletin de 9^e année</i></p> <table border="0"> <tr><td>Français 9</td><td>52 %</td></tr> <tr><td>Mathématiques 9</td><td>65 %</td></tr> <tr><td>Études sociales 9</td><td>72 %</td></tr> <tr><td>Sciences 9</td><td>68 %</td></tr> <tr><td>Arts visuels 9</td><td>72 %</td></tr> </table> <p><i>Inventaire de lecture non officiel</i></p> <table border="0"> <tr><td>Reconnaissance des mots (rythme de lecture lent)</td><td>10^e année</td></tr> <tr><td>Compréhension des mots</td><td>8^e année</td></tr> </table> <p><i>Échantillon de rédaction</i></p> <ul style="list-style-type: none"> démontre de nombreuses idées et peut rédiger assez rapidement l'orthographe est exacte à moins de 60 %, ce qui nuit à la compréhension de la lecture maîtrise limitée de la grammaire de base – tend à utiliser de longues phrases avec une ponctuation minimale son écriture est illisible, ce qui rend ses rédactions difficiles à lire <p><i>Observation en classe</i></p> <p>Selon les enseignants, David ne pose pas de questions en classe; par conséquent, ils ne savent pas quand il a besoin d'information supplémentaire.</p>	Français 9	52 %	Mathématiques 9	65 %	Études sociales 9	72 %	Sciences 9	68 %	Arts visuels 9	72 %	Reconnaissance des mots (rythme de lecture lent)	10 ^e année	Compréhension des mots	8 ^e année	<p><i>Notes finales sur le bulletin de 10^e année</i></p> <table border="0"> <tr><td>Français 10-1</td><td>68 %</td></tr> <tr><td>Mathématiques appliquées 10</td><td>68 %</td></tr> <tr><td>Études sociales 10</td><td>69 %</td></tr> <tr><td>Sciences 10</td><td>73 %</td></tr> <tr><td>Arts visuels 10</td><td>80 %</td></tr> </table> <p><i>Inventaire de lecture non officiel</i></p> <table border="0"> <tr><td>Reconnaissance des mots</td><td>10^e année</td></tr> <tr><td>Compréhension des mots</td><td>9^e année</td></tr> </table> <p><i>Échantillon de rédaction</i></p> <ul style="list-style-type: none"> l'orthographe est maintenant exacte à 80 % et plus avec le correcteur orthographique moins d'erreurs de grammaire, mais utilise encore de longues phrases lisible et bien organisé avec MS Word <p><i>Observation en classe</i></p> <p>Les enseignants remarquent que David pose plus de questions. Deux enseignants signalent que ses questions profitent aux autres élèves qui veulent peut-être poser la même question, mais n'osent pas le faire.</p> <p>David emploie des stratégies enseignées dans son cours de français; il se sent plus sûr de lui et « moins stressé », selon ses propres termes, au sujet des examens et des travaux scolaires en général.</p>	Français 10-1	68 %	Mathématiques appliquées 10	68 %	Études sociales 10	69 %	Sciences 10	73 %	Arts visuels 10	80 %	Reconnaissance des mots	10 ^e année	Compréhension des mots	9 ^e année
Français 9	52 %																												
Mathématiques 9	65 %																												
Études sociales 9	72 %																												
Sciences 9	68 %																												
Arts visuels 9	72 %																												
Reconnaissance des mots (rythme de lecture lent)	10 ^e année																												
Compréhension des mots	8 ^e année																												
Français 10-1	68 %																												
Mathématiques appliquées 10	68 %																												
Études sociales 10	69 %																												
Sciences 10	73 %																												
Arts visuels 10	80 %																												
Reconnaissance des mots	10 ^e année																												
Compréhension des mots	9 ^e année																												

Exemple de PIP - David (suite)

Premier but à long terme : D'ici le 30 juin, David repérera et répétera l'idée principale d'un texte choisi à un niveau de lecture de 10 ^e année.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, David parcourra un passage de lecture de moins d'une page à un niveau de lecture de 10 ^e année, pour ensuite repérer et répéter l'idée principale au moins 4 fois sur 5.	Lire cinq passages choisis et repérer les idées principales, une par jour, au cours d'une semaine (1:1 avec M ^{me} Lecture).	15 novembre <i>Atteint.</i> Peut repérer l'idée principale dans des passages plus courts de texte factuel; le texte narratif présente plus de difficultés pour David. Utilise le soulignement de façon autonome en études sociales et en sciences.
2. D'ici le 30 mars, David lira un chapitre photocopié d'un texte de cours pour ensuite repérer, souligner et répéter au moins 80 % des idées principales pour les sections définies par les sous-titres.	Lire le chapitre assigné, repérer l'idée principale et la répéter (1:1 avec M ^{me} Lecture).	15 mars <i>Atteint.</i> David indique qu'il accomplit avec succès les devoirs de lecture dans les arts du langage et en sciences. Les textes en études sociales continuent de présenter des difficultés, mais David utilise le soulignement, l'association d'idées et les mots-clés afin de prendre des notes.
3. D'ici le 30 juin, David fera appel au soulignement de mots-clés ou à la prise de notes afin de relever et de noter au moins 80 % des idées principales dans des ressources d'apprentissage de 10 ^e année.	Lire le passage assigné et noter les idées-clés (soumettre à M ^{me} Lecture à des fins d'évaluation).	15 juin <i>Atteint.</i> David indique que l'association d'idées l'aide vraiment à prendre des notes et à utiliser l'information recueillie à partir de textes assignés portant sur les matières de base.
Adaptations et stratégies appuyant le but à long terme		
Enseignement et pratique guidée du soulignement et du dégagement des idées principales ainsi que de l'association d'idées et d'autres stratégies de prise de notes.		

Exemple de PIP – David (suite)

Deuxième but à long terme : D'ici le 30 juin, David améliorera la qualité générale de ses devoirs de rédaction en faisant appel à la technologie de lecture d'épreuves et d'édition.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, David perfectionnera ses habiletés au clavier en atteignant 20 mots à la minute, avec un degré d'exactitude de 80 %.	<ul style="list-style-type: none"> exemple de test minuté 	15 novembre <i>Atteint.</i> David s'est exercé à l'aide de son didacticiel et peut dactylographier 20 mots la minute.
2. D'ici le 30 mars, David utilisera les correcteurs orthographique et grammatical pour tous les devoirs dactylographiés en arts du langage et en études sociales.	<ul style="list-style-type: none"> son carnet de notes indique qu'il a employé le correcteur orthographique correcteurs orthographique et grammatical pour les devoirs écrits de plus de deux pages 	15 mars <i>Atteint.</i> David fait appel au correcteur orthographique avec un degré d'exactitude d'environ 90 %, mais omet souvent d'utiliser le correcteur orthographique.
3. D'ici le 30 juin, les devoirs écrits de David seront lisibles, avec un degré d'exactitude d'orthographe d'au moins 80 % et un degré d'exactitude grammaticale d'au moins 80 %.	<ul style="list-style-type: none"> il a recueilli des exemples d'au moins quatre devoirs écrits démontrant qu'il utilise un clavier afin de soumettre un travail lisible qu'il a vérifié et dont il a corrigé l'orthographe et la grammaire 	15 juin <i>Atteint.</i> Les devoirs plus longs de David sont lisibles et le correcteur orthographique l'aide. Le correcteur grammatical l'aide à améliorer ses structures de phrases.
Adaptations et stratégies appuyant le but à long terme <ul style="list-style-type: none"> enseignement au clavier (examiner la possibilité d'un didacticiel en ligne) enseignement et pratique pour l'usage des correcteurs orthographique et grammatical 		

Exemple de PIP – David (suite)

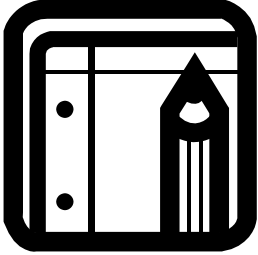
Troisième but à long terme : D'ici le 30 juin, David améliorera son efficacité en matière d'autonomie sociale en posant au moins trois questions par semaine en classe afin de préciser des directives ou d'améliorer sa compréhension.		
Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, David posera au moins trois questions par semaine, en privé, afin de préciser des directives.	<ul style="list-style-type: none"> son carnet de notes de l'élève indique le nombre de questions qu'il a posées 	15 novembre <i>Atteint.</i> David assume une plus grande responsabilité en demandant des précisions. Il préfère le faire en privé – après la classe ou par courriel.
2. D'ici le 30 mars, David posera au moins trois questions par semaine au sein d'un petit groupe, afin d'améliorer sa compréhension de la matière ou d'acquérir de nouvelles habiletés.	<ul style="list-style-type: none"> son carnet de notes indique le nombre de questions qu'il a posées 	15 mars <i>Atteint.</i> Cet objectif représentait un défi pour David, mais il a assumé la responsabilité de poser au moins une question par semaine en études sociales, en arts du langage et en sciences. Il se sent plus à l'aise au sein d'un petit groupe – surtout lorsque le groupe a collaboré à élaborer les questions.
3. D'ici le 30 juin, David continuera de poser au moins trois questions en classe et notera au moins deux questions au sujet du contenu chaque soir lorsqu'il examinera ses notes sur ses quatre matières de base.	<ul style="list-style-type: none"> son carnet de notes indique le nombre de questions qu'il a posées discuter des questions émergeant de l'examen des notes prises en classe avec l'enseignant-conseiller, une fois par mois 	15 juin <i>Atteint.</i> Le carnet de notes de David indique qu'il examine efficacement les notes prises en classe et que le fait de formuler des questions en classe au sujet de la matière l'aide à mieux se concentrer sur l'examen de ses progrès.
Adaptations et stratégies appuyant le but à long terme <ul style="list-style-type: none"> dresser un journal à des fins de discussion lors de réunions mensuelles avec l'enseignant-conseiller enseignement et pratique d'extraction de questions potentielles à partir des notes 		

Exemple de PIP - David (suite)

Planification de la transition			
<p><i>Septembre</i> Au secondaire premier cycle, David a reçu une aide individualisée de la part de l'enseignant-ressource ainsi qu'un soutien à l'écriture occasionnel de la part d'un aide-élève. Au secondaire deuxième cycle, il recevra du soutien en français au sein d'un petit groupe et son enseignement sera ciblé. David a manifesté un intérêt dans le perfectionnement de ses habiletés au clavier de sorte qu'il puisse terminer ses travaux écrits de façon plus autonome et efficace.</p> <p><i>Juin</i> David suivra un cours de Mathématiques appliquées 20 pendant l'été afin de réduire sa charge de cours pendant l'année scolaire suivante. Il pourra ainsi consacrer plus de temps à l'étude pendant la journée. Cela lui permettra de terminer ses travaux de lecture et de rédaction en français et en études sociales.</p> <p>L'an prochain, David devra commencer à explorer des choix de carrières possibles afin de planifier sa formation postsecondaire.</p>			
Renseignements supplémentaires			
Signatures			
Je comprends et j'accepte l'information contenue dans ce plan d'intervention personnalisé.			
_____	_____	_____	_____
Élève	Date	Parents	Date
_____	_____	_____	_____
Coordonnateur/enseignant du PIP	Date	Directeur d'école	Date

Annexes

Pratiques prometteuses pour l'école secondaire



Ces outils sont disponibles en format PDF sur le site <http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp> et sur le CD-ROM accompagnant la version imprimée de cette ressource.

Ces outils ont pour but d'enrichir le processus d'élaboration du PIP. Ils doivent être utilisés de façon sélective et peuvent être adaptés pour mieux répondre aux besoins de chaque élève. Un bon nombre de ces outils seront utilisés à titre informel dans le cadre du processus d'élaboration et non comme produits qui s'inscrivent dans le dossier scolaire de l'élève.

- 12-A Exemples d'habiletés cibles pour les buts interdisciplinaires au secondaire premier et deuxième cycles
- 12-B Matrice de programme éducatif
- 12-C Adaptations pour l'élève au secondaire premier et deuxième cycles



Annexe 12-A

Exemples d'habiletés cibles pour les buts interdisciplinaires au secondaire premier et deuxième cycles

Habiletés sociales

- Contrôler la frustration de façon appropriée
- Répondre de façon positive aux directives et aux demandes
- Utiliser un ton de voix agréable
- Participer de plus en plus à des activités récréatives avec des pairs
- Engager et maintenir des conversations

Autonomie sociale

- Fixer un but et élaborer un plan d'action
- Participer plus activement au processus d'élaboration du PIP
- Proposer des travaux ou des stratégies d'évaluation alternatives
- Demander des adaptations
- Rechercher de nouvelles solutions

Lecture

- Choisir des livres à un niveau de lecture approprié
- Participer activement à des activités de lecture silencieuse
- Augmenter la fluidité verbale
- Augmenter le vocabulaire de mots perçus de façon globale
- Améliorer la compréhension de la lecture avec des récits
- Améliorer la compréhension de la lecture avec des renseignements concrets
- Faire preuve d'un usage efficace des caractéristiques d'un manuel

Rédaction

- Améliorer la lisibilité
- Augmenter la quantité
- Améliorer la planification en démontrant un usage efficace des outils de planification (y compris les organisateurs graphiques)
- Faire preuve d'un usage efficace des stratégies de lecture d'épreuves
- Perfectionner les habiletés d'édition ou de révision (y compris l'usage de listes de vérification)
- Acquérir des habiletés de rédaction convaincantes



Annexe 12-A

Exemples d'habiletés cibles pour les buts interdisciplinaires au secondaire premier et deuxième cycles (suite)

Habiletés en recherche

- Formuler des questions de recherche
- Établir les sources
- Consigner et organiser l'information (y compris les organisateurs graphiques)
- Établir un synopsis
- Partager les résultats de la recherche

Travaux

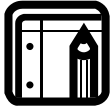
- Améliorer l'habileté à terminer ses travaux
- Accroître l'autonomie pour compléter les travaux
- Améliorer la qualité des travaux terminés

Habiletés à se préparer aux tests et à les réussir

- Élaborer un plan d'étude
- Faire preuve d'un usage efficace de stratégies d'étude
- Élaborer et utiliser des plans d'étude
- Réduire l'anxiété causée par les tests
- Faire appel à des stratégies afin d'améliorer le taux de succès aux tests
- Améliorer l'habileté de terminer les tests

Participation en classe

- Augmenter le niveau de préparation à travailler (ex. : le fait d'avoir les fournitures et les livres nécessaires); commencer à travailler sans y être incité
- Améliorer le taux de travaux complétés en classe
- Augmenter l'autonomie pour compléter ses travaux en classe
- Augmenter la participation à la discussion en classe
- Augmenter le nombre de questions posées en classe
- Faire preuve d'un usage efficace des stratégies de prise des notes
- Organiser les cartables et autres documents d'apprentissage
- Augmenter la participation aux activités d'apprentissage avec un pair
- Augmenter la participation aux activités en petits groupes



Annexe 12-B

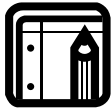
Matrice de programme éducatif

Plan d'intervention personnalisé

Utiliser cette matrice afin de lier les objectifs du PIP de l'élève avec les possibilités de les réaliser dans toutes les disciplines. Énumérer des objectifs précis dans la colonne de gauche. Utiliser des coches pour indiquer les objectifs qui peuvent être enseignés, mis en pratique et observés pendant la classe, dans chacune des disciplines ou durant les activités scolaires habituelles.

Élève : _____ Date : _____

Objectifs	Matière						Autres contextes		
	Mathématiques	Sciences	Études sociales	Français	Éducation physique	Santé	Bibliothèque	Pauses	Cafétéria
Commentaires généraux									



Annexe 12-C

Adaptations pour l'élève au secondaire premier et deuxième cycles

Nom de l'élève _____ Coordonnateur du PIP : _____

L'élève vise à obtenir un diplôme : Oui Non

Niveau en lecture : _____ Niveau en mathématiques : _____

Enseignants des matières : _____

La liste ci-dessous indique les adaptations qui peuvent favoriser l'apprentissage de l'élève. Seules les adaptations cochées s'appliquent à l'élève. Ne pas hésiter à ajouter des adaptations jugées utiles et à communiquer avec le coordonnateur du PIP des questions ou des suggestions.

A. Place assise

- à l'avant de la classe à l'arrière de la classe loin des distractions
 près de l'enseignant position debout au lieu de position assise dans une autre aire de travail

B. Présentation de l'enseignement

- adapter le rythme de la leçon diviser l'information en sections plus petites
 souligner les points clés photocopier les notes
 fournir des exemples remis par d'autres élèves prévoir du temps de révision en classe
 attribuer des codes de couleur aux documents imprimés permettre d'apprendre l'information en plus petites portions

C. Compléter les travaux

- accorder du temps supplémentaire permettre l'usage d'une calculatrice
 couvrir certaines sections de la feuille de travail fournir une liste de vérification des étapes à suivre pour terminer une activité
 augmenter l'espace en blanc réservé aux réponses réduire la quantité d'information ou de questions sur la page
 utiliser un ordinateur pour effectuer les travaux s'assurer que l'élève inscrit l'information dans son agenda

D. Soutien à l'attention

- réduire le nombre de documents sur le bureau fournir une liste de vérification pour les tâches organisationnelles
 vérifier l'omission des éléments d'information avec l'aide d'un pair utiliser un signe verbal ou non verbal pour avertir l'élève

E. Soutien au comportement

- trouver un pair pouvant servir de modèle de comportement faire appel au renforcement positif
 utiliser un agenda afin de communiquer avec d'autres enseignants utiliser une approche d'intervention discrète



Annexe 12-C

Adaptations pour l'élève au secondaire premier et deuxième cycles (suite)

F. Méthodes d'évaluation

- fournir de petites parcelles d'information ou des concepts plus simples
- utiliser des critères individuels pour évaluer les tâches
- utiliser les notes ou les manuels durant les tests
- accorder du temps supplémentaire lors des tests
- envoyer l'élève au coordonnateur du PIP pour être évalué

Réduire les contraintes de rédaction en utilisant :

- un système de traitement de texte
- un texte sous forme d'énumération au lieu des paragraphes
- des scribes

Problèmes médicaux

- Il n'y a aucun problème médical pouvant affecter l'apprentissage de l'élève.

Cette annexe est adaptée à partir du travail de January Baugh, de Deb Rawlings et de Carrie-Anne Bauche, École secondaire de Medicine Hat High School (Medicine Hat, Alberta, 2005), et ce, avec leur permission.

RÉTROACTION

Plan d'intervention personnalisé (2007) de la série Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux

Nous espérons que cette ressource contribue à appuyer le processus de planification d'une intervention personnalisée dans votre école ou dans votre autorité scolaire. Veuillez indiquer votre réponse aux énoncés suivants en cochant l'une des quatre cases-réponses.

Veuillez remplir et envoyer le présent questionnaire à l'adresse suivante :

Direction de l'éducation
française, Alberta Education
Édifice 44 Capital Boulevard
10044, 108^e Rue N.-O.
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Télécopieur : 780-422-1947

1. Cette ressource contient des renseignements pratiques auxquels les autorités scolaires peuvent avoir recours pour élaborer un processus de planification d'une intervention personnalisée efficace pour les élèves ayant des besoins en adaptation scolaire.

Tout à fait d'accord D'accord Pas d'accord En complet désaccord

COMMENTAIRES

2. Cette ressource est bien organisée et facile à lire et à utiliser.

Tout à fait d'accord D'accord Pas d'accord En complet désaccord

COMMENTAIRES

3. Les renseignements contenus dans cette ressource ont amélioré ma compréhension du processus de planification d'une intervention personnalisée.

Tout à fait d'accord D'accord Pas d'accord En complet désaccord

COMMENTAIRES

4. Tout commentaire et suggestion au sujet des ressources d'enseignement futures d'Alberta Education sont les bienvenus.

COMMENTAIRES

Plan d'intervention personnalisé

Les chapitres dans cette ressource comprennent :

Pour démarrer

Introduction

1 : Travailler le processus d'élaboration du PIP

introduction

1



Former une équipe d'apprentissage

2 : Encourager la participation des parents

3 : Appuyer la participation de l'élève

4 : Créer un réseau de soutien

2

3

4



Déterminer les besoins des élèves

5 : Utiliser les évaluations en classe pour appuyer le processus d'élaboration du PIP

6 : Identifier les adaptations et les stratégies

7 : Rendre les buts significatifs, mesurables et gérables

5

6

7



Un pas vers l'avenir

8 : Planifier les transitions

9 : Intégrer une technologie d'aide pour l'apprentissage dans le processus d'élaboration du PIP

8

9



Élaborer de nouvelles solutions

10 : Partir du bon pied au préscolaire

11 : Planifier la programmation pour l'élève doué

12 : Pratiques prometteuses pour l'école secondaire

10

11

12



Cette ressource peut être consultée à l'adresse Web suivante : www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp