

Révéler le potentiel

Éléments clés de la programmation à l'intention des élèves ayant des difficultés d'apprentissage

- 1 Collaboration
- 2 Participation significative des parents
- 3 Identification et évaluation
- 4 Évaluation continue
- 5 Plans d'intervention personnalisés (PIP)
- 6 Planification de la transition
- 7 Autonomie sociale
- 8 Adaptations
- 9 Enseignement

Éléments

CLÉS

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française.

Révéler le potentiel : éléments clés de la programmation à l'intention des élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Version anglaise : Unlocking potential: key components of programming for students with learning difficulties

Cette ressource peut être consultée à l'adresse suivante:

http://www.education/french/ad_t_scol/ressources.asp

ISBN 978-0-7785-6393-8

1. Education spéciale – Alberta. 2. Enfants handicapés – Education – Alberta. 3. Élèves à apprentissage lent – études et enseignement – Alberta. I. Titre

LC3984.2.A3.A333 2007

371.9 21

Remarque. – 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 obtenir de plus amples renseignements, communiquer avec :

Direction de l'éducation française
Alberta Education
Édifice 44 Capital Boulevard
10044, 108^e Rue, N.-O.
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Tél. : 780-427-2940 à Edmonton ou
Sans frais en Alberta en composant le 310-0000
Télec. : 780-422-1947
Courriel : DEF@edc.gov.ab.ca

Ce document est destiné aux personnes suivantes :

<i>Élèves</i>	
<i>Enseignants</i>	✓
<i>Personnel administratif</i>	✓
<i>Conseillers</i>	✓
<i>Parents</i>	
<i>Grand public</i>	
<i>Autres</i>	



Cette ressource peut être consultée à l'adresse suivante :
<www.education.gov.ab.ca/french/ad_t_scol/ressources.asp>



Des exemplaires imprimés de cette ressource sont en vente au Learning Resources Centre. Vous pouvez les acheter en ligne sur le site
<www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou par téléphone 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, N.-O., Edmonton (Alberta) T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tout a été mis en œuvre pour assurer la mention des sources originales et le respect de la loi sur le droit d'auteur. Nous prions toute personne qui relève un écart à ces principes de bien vouloir en informer la Direction de l'éducation française, Alberta Education.

Le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif, à l'exception des documents cités pour lesquels Alberta Education ne détient pas de droit d'auteur. 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.

Révéler le potentiel :
Éléments clés
de la programmation
à l'intention des élèves
ayant des difficultés
d'apprentissage

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française.

Révéler le potentiel : éléments clés de la programmation à l'intention des élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Version anglaise : Unlocking potential: key components of programming for students with learning difficulties

Cette ressource peut être consultée à l'adresse suivante:

http://www.education/french/adt_scol/ressources.asp

ISBN 978-0-7785-6393-8

1. Education spéciale – Alberta. 2. Enfants handicapés – Education – Alberta. 3. Élèves à apprentissage lent – études et enseignement – Alberta. I. Titre

LC3984.2.A3.A333 2007

371.9 21

Remarque. – 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 obtenir de plus amples renseignements, communiquer avec :

Direction de l'éducation française
Alberta Education
Édifice 44 Capital Boulevard
10044, 108^e Rue, N.-O.
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Tél. : 780-427-2940 à Edmonton ou
Sans frais en Alberta en composant le 310-0000
Télec. : 780-422-1947
Courriel : DEF@edc.gov.ab.ca

Ce document est destiné aux personnes suivantes :

<i>Élèves</i>	
<i>Enseignants</i>	✓
<i>Personnel administratif</i>	✓
<i>Conseillers</i>	✓
<i>Parents</i>	
<i>Grand public</i>	
<i>Autres</i>	



Cette ressource peut être consultée à l'adresse suivante :
<www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp>



Des exemplaires imprimés de cette ressource sont en vente au Learning Resources Centre. Vous pouvez les acheter en ligne sur le site
<www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou par téléphone 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, N.-O., Edmonton (Alberta) T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tout a été mis en œuvre pour assurer la mention des sources originales et le respect de la loi sur le droit d'auteur. Nous prions toute personne qui relève un écart à ces principes de bien vouloir en informer la Direction de l'éducation française, Alberta Education.

Le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif, à l'exception des documents cités pour lesquels Alberta Education ne détient pas de droit d'auteur. 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

Introduction	1
Éléments clés de la programmation à l'intention des élèves ayant des difficultés d'apprentissage	2
Élément clé 1 : Collaboration	5
Élément clé 2 : Participation significative des parents	9
Élément clé 3 : Identification et évaluation	13
Élément clé 4 : Évaluation continue	17
Élément clé 5 : Plan d'intervention personnalisé (PIP)	23
Élément clé 6 : Planification des transitions	27
Élément clé 7 : Autonomie sociale	31
Élément clé 8 : Adaptations	35
Élément clé 9 : Enseignement	41
• L'élémentaire	44
• L'élémentaire deuxième cycle	47
• Le secondaire premier et deuxième cycle	50
Annexes	57
Annexe 1 : Feuille de travail pour la résolution de problèmes – Plan d'action	59
Annexe 2 : Questions fréquemment posées par les parents d'enfants ayant des troubles d'apprentissage	61
Annexe 3 : Conseils destinés aux parents pour les aider à expliquer à un enfant ce qu'est un trouble d'apprentissage	62
Annexe 4 : Éléments à surveiller : certaines de ces observations peuvent démontrer des difficultés à atteindre les attentes	63
Annexe 5 : Rédaction d'une autoévaluation	64
Annexe 6 : Guide d'observation : la lecture	67
Annexe 7 : Établissement d'objectifs – Formulaire à l'intention des parents	68
Annexe 8 : Aider les élèves à communiquer pendant le processus d'élaboration du PIP	70

Annexe 9 : Plan d'action de l'élève pour réaliser les transitions.....	71
Annexe 10 : Liste de contrôle pour la transition	72
Annexe 11 : Liste de contrôle relative à l'autonomie sociale pour le premier et deuxième cycle de l'élémentaire	73
Annexe 12 : Demander de l'aide – M'exercer à utiliser le pronom « je » – Préparer un plan d'action	74
Annexe 13 : Liste d'adaptations possibles	77
Annexe 14 : Exemples d'adaptations utilisant la technologie d'aide.....	80
Annexe 15 : Guide de l'élève pour la résolution de problèmes	82
Annexe 16 : Stratégie de rédaction en 7 étapes.....	83
Annexe 17 : Stratégie pour terminer les devoirs	85
Annexe 18 : Favoriser l'écoute	86
Annexe 19 : Liste de contrôle pour l'évaluation des manuels.....	87
Ressources recommandées	89
Bibliographie.....	91

Introduction

Objectif

Le présent document contient des renseignements précis pour favoriser l'implantation d'un programme répondant aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Leur réussite repose en grande partie sur l'identification et la reconnaissance de leurs forces et de leurs besoins, ainsi que sur l'appui qui leur est offert tout au long de leur cheminement scolaire. Les éléments clés de la programmation décrits dans le présent document sont fondés sur les résultats de la recherche et sur les pratiques pédagogiques exemplaires à l'intention des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Des exemples de résultats d'apprentissage sont fournis pour chaque élément clé. Ces résultats d'apprentissage découlent de la mise en œuvre des stratégies, activités et pratiques suggérées.

Bien que les renseignements proposés ne soient pas exhaustifs, les questions et les stratégies principales sont mises en évidence. Les liens vers d'autres ressources d'Alberta Education sont offerts afin de faciliter l'accès à des renseignements plus détaillés. La bibliographie propose des ressources supplémentaires et les annexes contiennent des listes de contrôle ainsi que des outils pédagogiques complémentaires. Les stratégies, les méthodes et les résultats constituent des objectifs à atteindre et pourraient varier selon la disponibilité des ressources et les contraintes d'ordre pratique.

La programmation à l'intention des élèves ayant des troubles d'apprentissage nécessite un travail d'équipe. Le présent document s'adresse notamment aux titulaires de classe, aux spécialistes et au personnel administratif.

Les difficultés des **élèves ayant des troubles d'apprentissage** sont variées, complexes et interdépendantes. Souvent cachées ou subtiles, elles ont des répercussions sur l'apprentissage tout au long de la vie. Bien qu'il existe d'importantes variantes chez les élèves ayant des troubles d'apprentissage, ces derniers sont généralement décrits comme des personnes d'intelligence moyenne, qui éprouvent des difficultés à traiter l'information ainsi que des difficultés inattendues dans leur apprentissage scolaire. Ces difficultés ne peuvent pas s'expliquer par des conditions physiques invalidantes ou les influences du milieu. Ces élèves ont des points forts et réussissent dans d'autres domaines d'apprentissage et de traitement de l'information. Les troubles d'apprentissage durent toute la vie et peuvent varier en fonction des exigences du milieu, de sorte que leur impact lui aussi varie tout au long de la vie.

Principes directeurs

- L'élaboration des programmes doit tenir compte des besoins particuliers des élèves.
- La programmation est un processus dynamique, qui est constamment évalué et modifié en fonction des besoins de l'élève.
- Les élèves ayant des troubles d'apprentissage doivent participer, au maximum, au programme régulier.

- Plusieurs pratiques utilisées pour venir en aide aux élèves ayant des troubles d'apprentissage sont bénéfiques pour tous les élèves.
- Les éléments clés de la programmation ne sont pas isolés. Ce sont plutôt des processus qui fonctionnent comme un tout.
- La programmation :
 - comprend un processus de résolution de problèmes, elle est dynamique, interactive et en constante évolution;
 - nécessite une homogénéité entre les milieux et les années;
 - exige un travail d'équipe et de la collaboration (élève, parent et personnel de l'école);
 - nécessite une communication continue;
 - nécessite une structure organisationnelle et une culture scolaire qui appuient la mise en place progressive de ces éléments.

Éléments clés de la programmation à l'intention des élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Il est primordial que ces éléments fonctionnent de façon interdépendante et non de façon isolée.

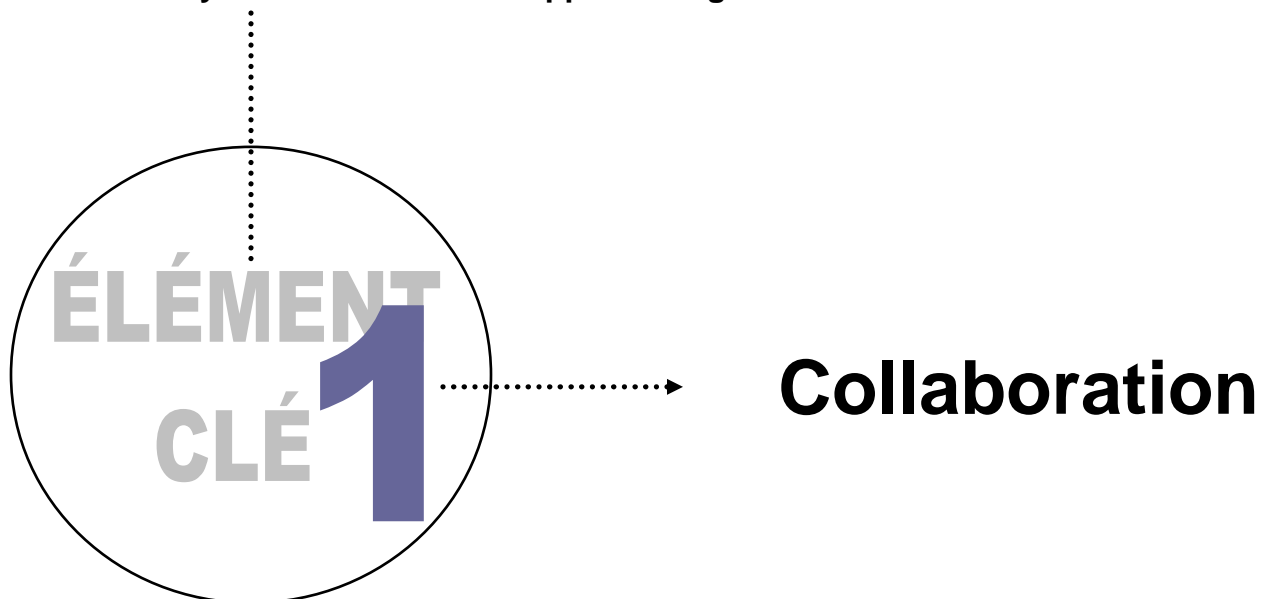
- ❶ **La collaboration** requiert un effort conjoint où la résolution concertée des problèmes occupe la place centrale. Il existe plusieurs niveaux de collaboration pour appuyer les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Il est important que les parents participent activement à l'éducation de leurs enfants. La participation des élèves à tous les aspects de leur programme améliore leur chance de réussite et leur autonomie sociale. La collaboration entre le personnel scolaire, les parents et les élèves est importante afin d'identifier les élèves ayant des troubles d'apprentissage, d'effectuer systématiquement une évaluation et un suivi, d'élaborer et de mettre en œuvre des plans d'intervention personnalisés (PIP) et de planifier les transitions, l'enseignement et les adaptations.
- ❷ **La participation significative des parents** à l'éducation de leur enfant favorise la réussite de ce dernier, ainsi que leur satisfaction à l'égard du programme offert à leur enfant. Il est important de promouvoir une relation fondée sur la collaboration entre l'école et la maison. Les parents peuvent grandement contribuer aux processus d'identification et d'évaluation. Ils sont des intervenants essentiels dans le processus d'élaboration du PIP et de la planification de la transition.
- ❸ **L'identification et l'évaluation** des élèves ayant des troubles d'apprentissage s'avèrent primordiales pour assurer que ceux-ci bénéficient de l'encadrement pédagogique requis. La meilleure manière de procéder repose sur une identification précoce suivie d'un programme de soutien. Cependant, les troubles d'apprentissage durent toute la vie et des mécanismes d'identification et d'évaluation sont nécessaires tout au long du cheminement scolaire. La collaboration entre la maison et l'école favorise l'identification des troubles d'apprentissage. Un processus d'évaluation fondé sur le travail d'équipe fournit plusieurs sources

de renseignements qui contribuent au diagnostic des troubles d'apprentissage et à l'élaboration de plans d'intervention personnalisés.

- ④ **L'évaluation continue** est importante pour la planification et le suivi du programme. L'évaluation ne se termine pas après l'identification et le diagnostic des troubles d'apprentissage. Elle est essentielle à tous les aspects du processus d'élaboration d'un PIP. L'observation systématique et fréquente du rendement de l'élève est importante et vise à recueillir des renseignements qui serviront à démontrer et à communiquer les progrès réalisés, ainsi qu'à modifier les méthodes d'enseignement afin de favoriser la réussite. La participation de l'élève au processus d'évaluation contribue au développement de son autonomie sociale.
- ⑤ **Le plan d'intervention personnalisé (PIP)** fournit le cadre nécessaire à l'élaboration de programmes qui répondent aux besoins de chaque élève. Tous les éléments de la programmation sont regroupés pendant l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi du PIP de l'élève. Le PIP nécessite la collaboration d'une équipe composée de l'élève, de ses parents, des enseignants du programme régulier et des spécialistes. La participation de l'élève favorise le développement de son autonomie sociale. Les renseignements recueillis pendant le processus d'identification permettent de mieux comprendre les points forts et les besoins des élèves et suggèrent des pistes pour l'enseignement et les adaptations. Le processus du PIP engendre une collaboration facilitant la concertation des efforts dans le but de résoudre des problèmes. La planification des transitions d'un programme à l'autre, d'une année à l'autre et d'une école à l'autre constitue également une partie importante du processus. Le suivi continu des progrès de l'élève est relaté dans le PIP. L'efficacité des adaptations est suivie de façon systématique et des changements pédagogiques sont apportés au besoin.
- ⑥ **La planification des transitions** est importante pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Ces élèves ont souvent de la difficulté à gérer les transitions dans leur vie, notamment les changements d'année, de programme ou d'école. Les transitions efficaces sont planifiées, exhaustives et effectuées de façon concertée.
- ⑦ **L'autonomie sociale** fait référence au fait d'agir dans son propre intérêt. Les adultes ayant des troubles d'apprentissage ont indiqué que leur réussite repose sur leur capacité de faire preuve d'autonomie sociale. La programmation à l'intention des élèves ayant des troubles d'apprentissage doit favoriser le développement de cette autonomie.
- ⑧ **Les adaptations** peuvent viser un grand nombre de défis auxquels les élèves ayant des troubles d'apprentissage sont confrontés. Une adaptation est en quelque sorte une altération de la façon habituelle dont un élève est censé apprendre, faire ses devoirs ou participer en classe. Les adaptations doivent être équilibrées avec d'autres considérations pédagogiques et être intégrées au processus d'élaboration d'un PIP. Les adaptations sont fondées sur une bonne compréhension des forces et des besoins de l'élève. Elles doivent être définies dans le cadre d'un processus de collaboration et faire l'objet d'un suivi pour en évaluer l'efficacité.

- ⑨ **L'enseignement** visant à faciliter l'apprentissage est essentiel à la programmation à l'intention des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Les élèves ont besoin d'un enseignement détaillé et exhaustif qui varie en fonction de la sévérité et de la nature de leurs troubles d'apprentissage. Le mariage de l'enseignement direct et de l'enseignement stratégique convient à tous les niveaux scolaires. L'enseignement s'appuie sur le PIP et mise sur les forces et les besoins de chaque élève. La collaboration facilite la planification, la mise en œuvre et le suivi de l'enseignement.

**Éléments clés
de la programmation à l'intention
des élèves ayant des difficultés d'apprentissage**



Personne ne possède toutes les connaissances et l'expertise nécessaires pour comprendre et répondre aux besoins d'apprentissage complexes des élèves ayant des troubles d'apprentissage. La collaboration est essentielle à un enseignement réussi, notamment pour les élèves ayant des besoins spéciaux. Essentiellement, la collaboration est un processus où la résolution concertée des problèmes occupe la place centrale. Le travail de collaboration des équipes peut se dérouler à bien des niveaux. Les titulaires de classes font équipe avec d'autres intervenants afin d'appuyer les élèves ayant des troubles d'apprentissage, et ce, de nombreuses façons. Étant donné les contraintes de temps et de ressources des écoles, il est important de tenir compte des avantages de la collaboration énumérés ci-dessous :

- une meilleure compréhension de l'élève grâce au partage de l'expertise et d'une variété de points de vue;
- une gamme d'expertises afin de viser une plus grande variété de besoins chez l'élève;
- un répertoire élargi de stratégies d'enseignement pour les membres de l'équipe;
- une banque d'idées sur la façon de répondre aux besoins de l'élève;
- une communication et une cohérence accrues;

- une utilisation optimale du temps d'enseignement grâce au travail de collaboration de l'équipe et à l'organisation du personnel et des ressources;
- une prise de décision partagée;
- une responsabilité partagée.

Une méthode basée sur la résolution de problèmes est essentielle à une collaboration efficace, peu importe la taille, petite ou grande, ou le statut, officiel ou non, de l'équipe. La démarche de résolution de problèmes vise d'abord à cerner et à définir le problème. Ensuite, des solutions sont proposées et évaluées et un plan d'action est formulé. Un calendrier de mise en œuvre et une méthode d'évaluation du plan sont établis et définis. Il est important de planifier une rencontre pour évaluer le plan. Fonctionne-t-il? Si nécessaire, la démarche de résolution de problèmes doit être exécutée de nouveau. (Pour de plus amples renseignements au sujet de la résolution des problèmes, voir l'annexe 1 aux pages 59 et 60.)

Moyens facilitant la collaboration

Les nombreux avantages de la collaboration peuvent être réalisés en tenant compte des moyens suivants.

- Envisager les démarches organisationnelles nécessitant la collaboration de tous les intervenants au sein de l'équipe et à la concertation au niveau de la résolution de problèmes. De nombreux termes sont utilisés pour décrire les équipes de collaboration, ex. : équipe d'aide aux élèves, équipe d'apprentissage; le modèle d'équipe de soutien des élèves est un exemple précis d'une démarche de collaboration au sein des équipes d'intervenants. (Voir les pages 4 à 7 du chapitre 4 dans *Plan d'intervention personnalisé* [Alberta Education, 2007]). Cette manière de procéder peut s'avérer un moyen efficace dans le but d'aider les titulaires de classe à résoudre les problèmes auxquels un élève se heurte avant l'évaluation officielle ou les procédures de diagnostic. L'équipe peut être constituée d'un administrateur scolaire, d'un titulaire de classe, d'un enseignant spécialisé, d'un des parents de l'élève et, s'il y a lieu, de l'élève. Les membres de l'équipe peuvent varier à différents moments du processus de planification du programme. L'équipe se regroupe et prend part au processus concerté de résolution des problèmes.
- Mettre l'accent sur les interventions précédant la référence à un spécialiste (occasions pour les enseignants d'exprimer leurs préoccupations au sujet des progrès réalisés par un élève et de prendre part à la résolution de problèmes) avant que la recommandation officielle ne soit formulée. Offrir à chaque enseignant l'occasion de participer et de recevoir un appui.
- Impliquer les parents dès que des préoccupations au sujet d'un élève font surface. Accueillir les parents en tant que membres importants de l'équipe. Reconnaître et respecter l'information qu'ils peuvent fournir au sujet de leur enfant ainsi que leur contribution à ses programmes.
- Faire participer l'élève. L'élève peut fournir de l'information importante au sujet de son apprentissage et il est plus activement engagé dans son programme s'il participe à l'élaboration des objectifs. Il peut acquérir ainsi de précieuses compétences d'autonomie sociale.

- Faire participer les membres du personnel administratif. Leur appui est essentiel à la réussite. Le leadership est indispensable pour favoriser une prise de responsabilité par l'ensemble de l'école concernant la réussite de tous les élèves. Les structures de soutien sont nécessaires pour planifier un processus systématique permettant la planification concertée des programmes et pour s'assurer que du temps est disponible pour la collaboration.
- Nommer un membre du personnel scolaire pour favoriser le processus, explorer l'appui supplémentaire que peuvent offrir certains experts, ex. : un psychologue, un orthophoniste, et pour s'occuper de l'organisation et de la coordination globale des ressources.
- Permettre un regroupement flexible faisant appel à tous les experts de l'école. Ne pas limiter la collaboration aux interactions officielles d'une équipe désignée. Encourager la tenue de réunions périodiques de résolution concertée des problèmes pour les plus petites équipes responsables de la mise en œuvre et du suivi des plans éducatifs.
- Respecter l'emploi du temps des membres de l'équipe. Lors de la planification des réunions, tenir compte de l'horaire de chacun des membres et contrôler la durée des réunions. Des rôles et des responsabilités clairement définis aident les membres de l'équipe à se préparer aux réunions. Afin de maximiser l'efficacité, nommer une personne qui sera responsable d'animer la réunion, de définir les objectifs et d'organiser l'information. Avoir un processus de résolution de problèmes et de planification clairement défini.
- Accorder à l'équipe suffisamment de temps pour apprendre à se connaître. Afin de tisser des liens positifs, les membres de l'équipe doivent avoir le temps de travailler ensemble. Les stratégies organisationnelles qui réservent du temps à l'enseignement conjoint, à la consultation et aux réunions favorisent le développement d'équipes efficaces. L'équipe aura besoin de stratégies de communication permanentes telles que des carnets de communication, des courriels, des bulletins de nouvelles, etc.
- Reconnaître et développer une expertise pour la résolution de problèmes et le soutien de façon continue. Des spécialistes ne sont pas toujours disponibles et l'augmentation de la capacité interne est un aspect important de la collaboration. Grâce au travail de collaboration des équipes comme moyen de répondre aux besoins de certains élèves, les membres de l'équipe sont exposés à de nouvelles idées et à de nouvelles façons de résoudre les problèmes. Tenir compte de l'accroissement du corpus de connaissances du personnel scolaire par le truchement de diverses occasions de perfectionnement professionnel, comme les groupes d'étude, les bulletins de nouvelles, les ateliers internes, les ateliers externes et les conférences.
- Les éléments suivants contribuent à la réussite du travail de collaboration des équipes :
 - une volonté de partager et d'échanger l'expertise et les ressources;
 - une acceptation de la responsabilité mutuelle et de la responsabilisation pour les décisions majeures, au besoin;
 - des petites équipes de travail;
 - des rôles et responsabilités clairement définis;
 - tous les membres participent, toutes les contributions sont valorisées;

- une formation et une supervision des aides-enseignants ou des aides-élèves, des bénévoles et des élèves-tuteurs;
- une marche à suivre pour le partage des observations et le suivi des progrès réalisés;
- une période régulière pour la planification et la communication. (Aborder la transition et l'assimilation, établir des liens avec l'enseignement en classe et utiliser un langage commun et proposer des exemples à l'élève.)

Résultats attendus

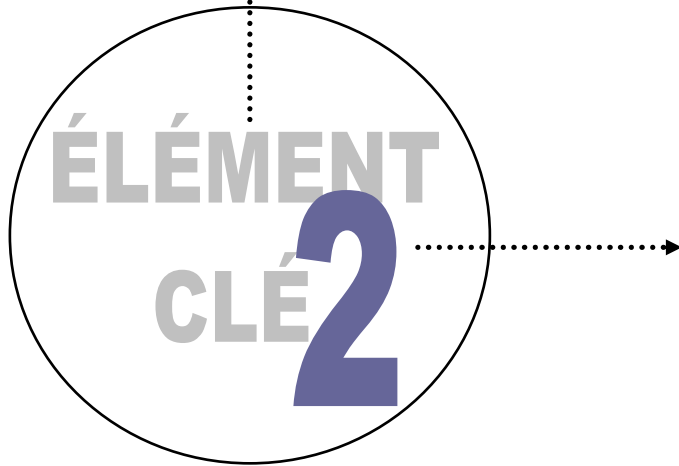
Les énoncés ci-dessous décrivent les résultats possibles de la mise en œuvre des moyens, des interventions et des pratiques dont traite la présente section.

- Les enseignants peuvent accéder facilement et de façon coordonnée à l'expertise d'autres intervenants lorsqu'ils sont préoccupés par un élève.
- Les parents jouent un rôle important et constant dès le début, dans le processus de résolution concertée des problèmes pour répondre aux besoins de leurs enfants.
- L'élève joue un rôle important dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de son programme.
- L'organisation de l'enseignement et la coordination des ressources sont suffisamment souples pour répondre aux besoins de chaque élève.

Liens aux autres ressources d'Alberta Education

Voir le chapitre 4, *Plan d'intervention personnalisé* (Alberta Education, 2007).

**Éléments clés
de la programmation à l'intention
des élèves ayant des difficultés d'apprentissage**



**Participation
significative
des parents**

Il existe maintenant de nombreux ouvrages de recherche qui établissent un lien entre la participation des parents à l'éducation de leurs enfants et leur réussite scolaire surtout en ce qui concerne les notes, l'attitude et le comportement des élèves. Plus la participation significative des parents est élevée, plus leur taux de satisfaction en ce qui concerne le programme éducatif de leurs enfants l'est. C'est pourquoi tout effort mis à encourager la participation active et significative des parents est perçu par les éducateurs, comme étant une des meilleures pratiques.

Encourager la participation significative des parents fait référence au développement de partenariats de collaboration entre les parents, les enseignants et la direction de l'école. Les parents sont les principaux intervenants puisqu'ils connaissent leurs enfants mieux que quiconque et qu'ils sont bien placés pour renforcer les notions et les processus que leurs enfants apprennent à l'école. Les parents devraient participer à la planification, à la résolution de problèmes et aux décisions lorsque l'éducation de leurs enfants est en jeu.

Obstacles à la participation significative des parents

Les obstacles suivants peuvent nuire à la participation significative des parents.

- **Les attitudes, les réactions émotives et la disponibilité des parents**

La disponibilité des parents à participer activement à l'éducation de leurs enfants peut être limitée par des contraintes de temps liées au travail, par des obstacles linguistiques ou encore par le manque de connaissances ou de compétences qui risque de les amener à douter de leur capacité à contribuer à l'éducation de leurs enfants. Les parents peuvent se sentir intimidés par les éducateurs ou minimiser l'importance de l'éducation à cause d'expériences personnelles négatives. Les parents qui ont de la difficulté à comprendre les troubles d'apprentissage de leurs enfants ou la raison de leurs difficultés scolaires peuvent nier le problème ou blâmer l'enseignant. Ces réactions peuvent nuire à l'établissement d'une relation fondée sur la collaboration. Les parents aux prises avec un ou plusieurs de ces facteurs peuvent sembler passifs ou même réticents à participer à l'éducation de leurs enfants.

- **Les attitudes des enseignants et du personnel administratif au sujet du rôle des parents à l'école**

Certains éducateurs évoluant de façon plus traditionnelle ne sont pas à l'aise à l'idée d'encourager une participation accrue des parents aux activités scolaires.

- **Les enseignants peuvent manquer de connaissances au sujet des stratégies pour faire participer les parents et établir des relations fondées sur la collaboration**

Bien des enseignants ne sont pas préparés lorsque vient le temps d'établir des partenariats de collaboration avec les parents. Ils disent avoir eu peu de formation en communication, sur la façon d'aider les parents à composer avec les troubles d'apprentissage de leurs enfants et sur la façon de travailler avec les parents réticents ou difficiles.

- **Souvent, le temps alloué aux entretiens ou aux rencontres parent-enseignant n'est pas suffisant pour permettre l'établissement d'une bonne relation ou pour développer des compétences efficaces en matière de communication**

Il est difficile d'établir une relation fondée sur la confiance et le respect pendant une rencontre parent-enseignant de 15 minutes, et il s'agit trop souvent du seul moment où les parents et les enseignants peuvent se rencontrer.

Moyens facilitant les relations de collaboration avec les parents

Les éducateurs ont la responsabilité de s'assurer qu'ils font tout ce qu'ils peuvent pour favoriser des relations fondées sur la collaboration entre l'école et la maison. Les moyens mentionnés ci-dessous peuvent aider à faire participer tous les parents, même ceux qui sont réticents.

- Comprendre et responsabiliser les parents.
 - S'efforcer de voir la situation du point de vue des parents. Est-ce que des facteurs comme la culture ou le travail représentent des obstacles importants à leur participation?
 - Reconnaître les points forts des parents et les féliciter pour les façons dont ils appuient l'éducation de leurs enfants et l'école.
 - Orienter les parents vers des groupes de soutien ou des ressources communautaires.
- Utiliser les habiletés d'écoute active suivantes pour encourager la communication avec les parents.
 - Établir un contact visuel, hocher la tête et répondre « Je vois ».
 - Attendre qu'ils aient terminé de parler avant de répondre.
 - Répondre en commençant par reformuler les propos des parents dans vos propres mots. Ceci permet aux parents de vous reprendre si vous avez manqué un élément.
 - Être attentif au langage corporel des parents ainsi qu'au contenu émotif de leurs messages.
- Utiliser des techniques efficaces de communication verbale.
 - Veiller à garder un équilibre entre les commentaires positifs et les commentaires au sujet des défis à relever.
 - Décrire les comportements de l'enfant au lieu de porter des jugements.
 - Formuler les messages en utilisant le « Je » afin d'éviter que les parents se sentent blâmés.
 - Expliquer le jargon technique ou les notions qui pourraient être inconnues. Décrire les tests et expliquer les résultats. Fournir de la documentation au sujet des difficultés éprouvées par l'enfant ou des diagnostics posés.
- Utiliser des stratégies pour désamorcer efficacement la colère des parents, s'il y a lieu.
 - Si les parents élèvent la voix, parler plus doucement.
 - Éviter d'argumenter, d'être sur la défensive ou de minimiser les inquiétudes des parents.
 - Essayer les trucs suivants :
 1. Écrire ce que les parents disent.
 2. Lorsque le parent ralentit, demander s'il y a autre chose qui le préoccupe et l'ajouter à la liste. Aller jusqu'au bout de sa liste de plaintes.
 3. Demander au parent de clarifier les plaintes qui sont trop générales.
 4. Lui montrer la liste et lui demander si elle est complète.
 5. Écrire des suggestions de solutions.

- Maximiser la participation des parents en cherchant fréquemment à obtenir leurs commentaires.
 - Communiquer régulièrement avec les parents à l'aide d'un carnet de communication ou d'appels téléphoniques.
 - Inviter les parents à participer à l'élaboration du plan personnalisé pour leurs enfants ainsi qu'à tout autre processus essentiel de prise de décisions.
 - Organiser des rencontres ou des réunions à des moments qui conviennent aux parents. Mentionner le but de la rencontre et le temps disponible. Prévoir assez de temps pour favoriser la résolution de problèmes.
 - Préparer les entretiens parent-enseignant en tenant compte des questions que les parents pourraient se poser. (Voir les questions fréquemment posées par les parents d'enfants ayant des troubles d'apprentissage, à l'annexe 2 à la page 61.)
 - Leur montrer des stratégies pour discuter avec leur enfant de ce qu'est un trouble d'apprentissage. (Voir les conseils destinés aux parents pour expliquer à un enfant ce qu'est un trouble d'apprentissage, à l'annexe 3 à la page 62.)

Résultats attendus

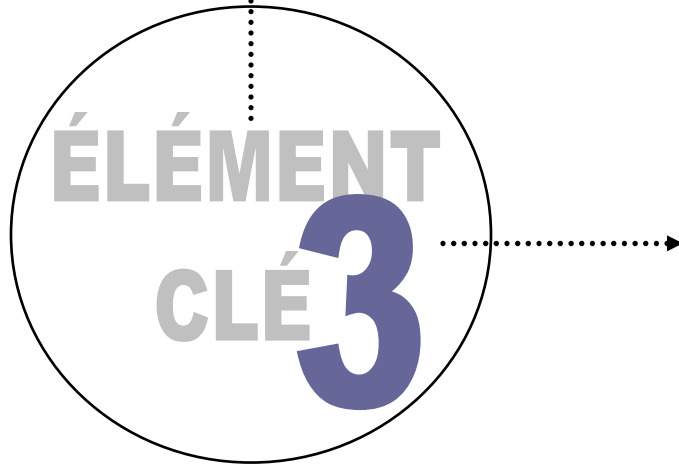
Les énoncés ci-dessous décrivent les résultats attendus de la mise en œuvre des moyens, des activités et des pratiques dont traite la présente section.

- Les parents ont accès à l'information nécessaire pour comprendre, prendre des décisions et trouver des ressources.
- Les parents participent activement à l'éducation de leurs enfants.
- Les parents contribuent de façon importante aux décisions relatives à l'éducation de leurs enfants.
- Les enfants reçoivent des messages uniformes de la maison et de l'école au sujet de leur rendement scolaire et de leur comportement.
- Il y a une communication constante entre la maison et l'école.

Liens aux autres ressources d'Alberta Education

- Voir la section « Stratégies de l'école, Parents », pages 161 à 163 du document *Enseigner aux élèves ayant des troubles émotionnels ou des psychopathologies* (Alberta Learning, 2000).
- *L'équipe d'apprentissage* (Alberta Learning, 2004).
- Consultez les pages suivantes du document *Plan d'intervention personnalisé* (Alberta Education, 2007) :
 - *Partir du bon pied* (p. 5 – 19).
- *Le voyage* (Alberta Learning, 2004).

**Éléments clés
de la programmation à l'intention
des élèves ayant des difficultés d'apprentissage**



Identification et évaluation

Il est important d'avoir une procédure en place, de la maternelle à la fin du deuxième cycle du secondaire, pour s'assurer que les élèves ayant des troubles d'apprentissage sont identifiés et qu'ils bénéficient de l'encadrement pédagogique requis. Le mieux est de fournir de l'aide dès que possible. L'identification suivie d'une intervention précoce auprès des jeunes enfants ayant des troubles d'apprentissage mène à une meilleure adaptation ainsi qu'à un meilleur rendement scolaire. Cependant, les troubles d'apprentissage durent toute la vie et leurs répercussions négatives peuvent augmenter et devenir plus apparentes à mesure que les demandes du milieu scolaire changent. De plus, les élèves peuvent arriver à masquer leurs difficultés en ayant recours à leurs points forts ou en se comportant moins bien afin d'éviter les défis d'apprentissage. Des mécanismes d'identification et d'évaluation sont nécessaires pendant tout le cheminement scolaire.

Une équipe de collaboration, comme le modèle de l'équipe de soutien aux élèves décrit à la page 6, ainsi qu'un mode de planification du programme éducatif fondé sur la résolution de problèmes produisent des occasions de déceler les problèmes d'apprentissage et d'identifier les troubles d'apprentissage. Les parents ou les titulaires de classe doivent être en mesure de déceler les signes quand un élève éprouve des difficultés. (Voir la liste des premiers signes de troubles d'apprentissage à l'annexe 4, page 63.)

Il existe de nombreuses raisons qui font qu'un élève éprouve des difficultés : les troubles d'apprentissage n'en sont qu'une. Le recours à l'expertise des membres d'une équipe permet de mieux comprendre les difficultés d'un élève. Le diagnostic officiel d'un trouble d'apprentissage requiert une évaluation spécialisée.

Obstacles à l'identification

Les parents et le personnel scolaire expriment souvent de la frustration face aux obstacles nuisant à l'identification des troubles d'apprentissage. Certains de ces obstacles sont mentionnés ci-dessous.

La complexité des troubles d'apprentissage

- Les troubles d'apprentissage sont une déficience dissimulée et sont souvent mal compris.
- Les élèves ayant des troubles d'apprentissage font face à des difficultés inattendues. Ils font beaucoup de choses très bien et parfois il peut leur arriver d'être qualifiés de paresseux ou de non motivés lorsqu'ils éprouvent des difficultés.
- Les troubles d'apprentissage font partie d'un groupe hétérogène de problèmes, c'est-à-dire qu'il y a de nombreux types de difficultés et de points forts, de même qu'une échelle de la sévérité des difficultés.
- Les enseignants n'ont pas nécessairement de moyen systématique pour identifier les élèves qui ne progressent pas ou progressent trop lentement ou pour entreprendre une démarche afin de cerner les besoins d'un élève.

Problèmes relatifs à l'identification

- Il n'existe pas de test unique permettant d'identifier ou de diagnostiquer un trouble d'apprentissage et la définition d'un trouble d'apprentissage peut être concrétisée de différentes façons. Différentes autorités scolaires et différents professionnels peuvent utiliser divers critères pour diagnostiquer un trouble d'apprentissage.
- Les démarches pour déceler un rendement scolaire très inférieur aux attentes, ex. : deux ans de retard par rapport au niveau scolaire attendu, ne permettent pas d'identifier les troubles d'apprentissage touchant les jeunes enfants.
- La procédure d'identification afin de déceler la présence de troubles d'apprentissage chez les jeunes élèves est coûteuse, laborieuse et manque souvent de précision.

Perception restreinte de l'évaluation

- On croit souvent à tort que l'évaluation consiste à soumettre les élèves à des tests pour les classer, alors qu'il s'agit plutôt d'un processus collectif pour planifier une programmation éducative.
- Les élèves peuvent être mis sur une liste d'attente pour une évaluation permettant de formuler un diagnostic officiel avant que l'élaboration d'un programme éducatif ou des interventions ne soient entreprises.

Différences philosophiques

- Il peut y avoir une réticence à apposer une étiquette aux élèves, surtout aux jeunes élèves.
- Les enseignants agissent différemment en ce qui concerne le moment et la raison pour laquelle ils recommandent une évaluation plus approfondie de certains élèves.

Moyens facilitant l'identification

Les suggestions suivantes contribuent à l'efficacité des processus pour identifier les troubles d'apprentissage.

Créer une équipe de soutien aux élèves pour répondre aux préoccupations des enseignants au sujet de certains élèves.

- L'équipe pourrait promouvoir le perfectionnement professionnel afin de sensibiliser davantage les enseignants aux indices et cela à tous les niveaux scolaires. (Pour de plus amples renseignements au sujet des indices de troubles, voir l'annexe 4, page 63.) N'oubliez pas que les raisons pour lesquelles les élèves ont des difficultés sont nombreuses et qu'elles doivent être examinées attentivement.
- L'équipe pourrait élaborer des pratiques d'évaluation en classe afin de déterminer à quel moment les élèves cessent de progresser par rapport aux attentes du programme.
- L'équipe pourrait déterminer des étapes efficaces qui précèdent la recommandation à un spécialiste, qui misent sur l'expertise disponible à l'école pour aider à résoudre les problèmes, ainsi que pour fournir des suggestions permettant de comprendre et de répondre aux besoins des élèves.
- L'équipe pourrait inciter les parents à participer tôt au processus de planification. Si les parents participent de façon significative, ils sauront alors qu'une intervention a lieu.
- L'équipe pourrait promouvoir la collaboration afin de favoriser la plus grande souplesse possible dans l'organisation de l'enseignement pour que de l'aide supplémentaire puisse être apportée aux élèves en difficulté.
- L'équipe pourrait mettre en place des interventions préliminaires, suivre les réussites des élèves et offrir un suivi afin d'examiner les progrès réalisés.
- L'équipe pourrait faire participer des professionnels possédant de l'expérience en matière de résolution de problèmes, avant de référer l'élève à un spécialiste en vue d'une évaluation spécialisée. Par exemple, un psychologue ou un orthophoniste pourrait participer aux séances de remue-méninges préalables à une intervention. L'accès à ces professionnels varie et les équipes de soutien des élèves sont organisées de façon plutôt souple.

- L'équipe pourrait faire le nécessaire pour obtenir des recommandations pertinentes venant d'autres spécialistes pour la tenue d'une évaluation spécialisée plus approfondie et possiblement la formulation du diagnostic d'un trouble d'apprentissage.

Planifier un processus d'évaluation qui englobe plusieurs sources d'information et une méthode faisant appel au travail d'équipe.

- Aucune méthode ne peut à elle seule fournir une réponse unique aux éducateurs. Cependant, un appui considérable est accordé à toute méthode qui englobe de multiples sources d'information, officielle ou non, au sujet de l'évaluation.
- La méthode la plus efficace est celle qui fait appel au travail d'équipe. Le diagnostic d'un trouble d'apprentissage est établi par un professionnel qualifié et se fonde sur des sources d'information multiples. L'information provenant de la salle de classe (notamment quant à la réaction de l'élève à diverses interventions), les commentaires des parents, les commentaires de l'élève et les données provenant de différents moyens d'évaluation non officielle, officielle et spécialisée contribuent à l'identification d'un trouble d'apprentissage. Ces nombreuses sources d'information guident la planification du programme éducatif de l'élève.

Faciliter un travail d'équipe concernant l'élaboration, l'implantation et le suivi des plans d'intervention personnalisés (PIP).

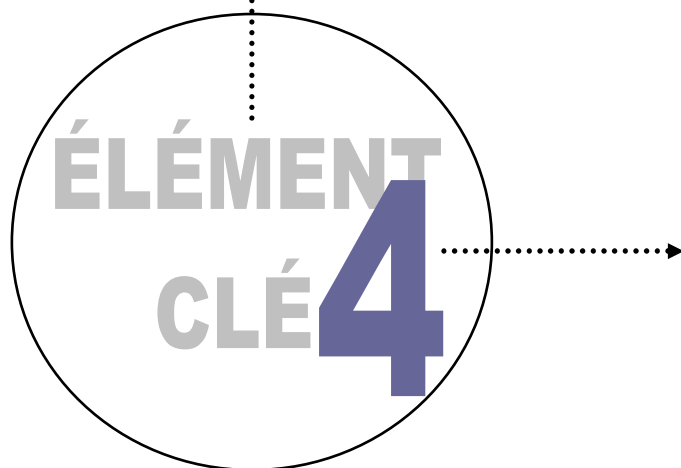
(Voir la section sur les PIP aux pages 23 à 26.)

Résultats attendus

Les énoncés ci-dessous décrivent les résultats attendus de la mise en œuvre des moyens, des activités et des pratiques dont traite la présente section.

- Les élèves ayant des troubles d'apprentissage reçoivent les services et le soutien dont ils ont besoin lorsqu'ils éprouvent des difficultés.
- Les enseignants sont conscients des caractéristiques des élèves ayant des troubles d'apprentissage.
- Les élèves sont recommandés, au besoin, à un spécialiste pour une évaluation plus approfondie.
- Les parents peuvent formuler des commentaires servant à l'identification et à l'évaluation des besoins de leurs enfants.
- Des mécanismes sont en place pour l'identification précoce et systématique des troubles d'apprentissage.
- De nombreuses sources d'information relative à l'évaluation sont utilisées pour l'identification et le diagnostic des troubles d'apprentissage.
- On a recours à une méthode faisant appel au travail d'équipe pour l'identification et le diagnostic des troubles d'apprentissage.

**Éléments clés
de la programmation à l'intention
des élèves ayant des difficultés d'apprentissage**



Évaluation continue

L'évaluation est le processus de collecte de données permettant de prendre des décisions judicieuses. L'évaluation est utilisée à différentes fins, notamment l'identification et le diagnostic de troubles d'apprentissage, tel que précisé à la section précédente. L'évaluation est également un aspect important de la planification continue et du suivi du programme éducatif. Les plans d'intervention personnalisés sont basés sur les données provenant de l'évaluation et sur les points forts et les besoins. Le suivi systématique des progrès réalisés par l'élève est essentiel à la réussite. Les enseignants jouent un rôle important dans l'évaluation, notamment en ce qui concerne la planification du programme éducatif et le suivi. Ces aspects de l'évaluation sont explorés de façon plus détaillée dans la présente section.

Les enseignants recueillent continuellement de l'information afin de pouvoir prendre des décisions éclairées au sujet du programme éducatif de leurs élèves. Les principaux aspects du processus d'enseignement et d'apprentissage sont les suivants :

- évaluation – collecte de données;
- évaluation – interprétation de l'information relative à l'évaluation et prise de décisions au sujet du processus, du travail produit ou du rendement;
- communication de la réussite et des progrès de l'élève.

Moyens facilitant une évaluation efficace

Il existe plusieurs moyens d'évaluer un élève. L'évaluation diagnostique permet d'obtenir de l'information sur ce que l'élève sait et peut faire ainsi que sur ses points forts et ses besoins. Cette information sert à éclairer les décisions et à élaborer des plans d'enseignement. L'évaluation formative est une rétroaction continue sur les progrès réalisés par l'élève et sur l'efficacité de l'enseignement. L'évaluation sommative fournit de l'information sur les progrès de l'élève et ses résultats à la fin d'une unité ou d'un semestre, ainsi que de l'information utile à l'élaboration des objectifs futurs. Toute cette information est prise en compte dans la programmation. Les suggestions suivantes favorisent l'efficacité du processus d'évaluation.

Utiliser une variété de moyens et d'outils pour évaluer l'ensemble des connaissances, des habiletés et des attitudes de l'élève ainsi que pour recueillir de l'information au sujet de son apprentissage. Planifier et adapter l'enseignement en fonction de cette information.

- Offrir des choix de travaux pratiques aux élèves. L'enseignement différencié ou la différenciation pédagogique est nécessaire pour faire face à la diversité observée dans les salles de classe d'aujourd'hui. L'enseignant offre des choix aux élèves afin qu'ils puissent démontrer leurs connaissances. Par exemple, les choix pour la rédaction d'un rapport peuvent inclure la création d'émissions radiophoniques, la rédaction de lettres à des auteurs, la fabrication d'expositions ou de modèles, l'exécution de représentations dramatiques ou la création de produits multimédias.
- Être au courant de la myriade de méthodes d'évaluation.
 - L'évaluation en contexte se rapporte au programme d'études prescrit. L'évaluation informelle comprend l'observation de la manière de procéder et des réalisations des élèves, dont les inventaires de lecture, les listes de contrôle pour l'observation, les barèmes de notation, les notes anecdotiques, l'évaluation dynamique (test-enseignement-test) et l'évaluation fondée sur le rendement scolaire. L'évaluation formelle comprend les tests préparés par l'enseignant, les tests administrés à la fin d'une unité, les tests de closure, les devoirs, les listes de contrôle, les tests administrés par la maison d'édition et les tests de rendement provinciaux.
 - L'évaluation hors contexte (souvent administrée par un spécialiste) n'est pas liée au programme d'études prescrit. Le rendement des élèves peut être comparé aux normes ou aux critères des examens officiels dont l'organisation et l'interprétation nécessitent, dans bien des cas, une formation spécialisée. Ces renseignements sont utiles pour déterminer les points forts et les besoins afin d'aider à la planification d'un programme éducatif, mais ils ne devraient pas être utilisés pour déterminer le rendement actuel de l'élève.

Modifier les formats des tests et les marches à suivre.

Envisager des modifications et des adaptations afin de permettre aux élèves ayant des troubles d'apprentissage de démontrer leurs connaissances et de minimiser les répercussions négatives de leurs difficultés. Envisager les options suivantes :

- adapter la disposition de l'examen, ex. : les marges, l'espacement, la quantité d'écriture sur la page, la taille de la police, les codes de couleurs et la mise en évidence des directives;
- adapter le format du test, ex. : V/F, choix multiples, appariement, oral;
- allouer plus de temps pour terminer les tests et les devoirs;
- raccourcir les tests ou les devoirs;
- diviser les tests en modules;
- fournir les adaptations appropriées, ex. : un lecteur, un scribe, un ordinateur, un magnétophone, une calculatrice, un tableau de faits mathématiques, du matériel de manipulation ou l'utilisation d'une bande de papier pour suivre.

Faire participer les élèves au processus d'évaluation.

- Faire parler les élèves de leur apprentissage, de leur compréhension des tâches, des stratégies qu'ils connaissent et utilisent et de ce qui leur convient le mieux.
- Aider les élèves à évaluer leurs progrès par rapport à leurs propres objectifs d'apprentissage.
- Effectuer des évaluations systématiques fréquentes et donner continuellement aux élèves des commentaires sur leurs progrès.
- Faire participer les élèves à l'élaboration des rubriques de l'évaluation.
- Faire participer les élèves à la définition des objectifs, à la réflexion et à l'autoévaluation à l'aide de carnets d'apprentissage, de feuilles d'objectifs, de commentaires personnels sur les choix de dossiers de présentation et de rubriques d'autoévaluation. (Pour un exemple de l'outil d'autoévaluation, voir l'annexe 5 aux pages 64 à 66.)
- Offrir aux élèves des occasions de suggérer d'autres devoirs que ceux proposés pour faire état de leurs acquis.
- Expliquer clairement vos attentes. Définir et expliquer clairement les critères qui s'appliquent aux devoirs. Expliquer les critères de pointage et fournir des éléments de référence et des rubriques.

Vérifier fréquemment les progrès réalisés.

- Recueillir des données de base qui serviront de référence afin de montrer les progrès réalisés.
- Planifier un suivi continu et fréquent des progrès des élèves en lecture et en écriture, ex. : vérifications hebdomadaires systématiques, lectures minutées, observations pendant la lecture à haute voix, écriture quotidienne dans un journal et réponse, test d'orthographe.
- Recueillir de l'information au sujet de l'efficacité des adaptations. Est-ce que l'élève profite du temps supplémentaire accordé pour terminer les examens? Est-ce que la qualité des travaux écrits de l'élève s'améliore lorsqu'ils sont réalisés à l'aide d'un ordinateur?

- Prendre des décisions à propos de la nécessité d'adapter les stratégies d'enseignement si l'élève ne fait pas de progrès.

Envisager les méthodes d'évaluation suivantes :

- Le portfolio de l'élève fournit des indices chronologiques de ses progrès et de sa réussite. Il est important de faire participer les élèves au processus de sélection et d'autoréflexion, d'inclure une gamme de travaux (matériel écrit, bandes sonores de lecture à haute voix et bandes vidéo) et d'organiser l'information de façon à montrer les progrès réalisés au fil du temps. Le portfolio peut servir à faciliter les transitions d'un milieu à l'autre ou d'une année à l'autre. Un portfolio qui contient une petite sélection de travaux illustrant les progrès réalisés (un échantillon de ses meilleurs travaux pris en début de session et un autre pris récemment) peut servir de référence à l'enseignant qui accueille l'élève.
- Les rubriques sont utiles pour communiquer aux élèves les attentes en matière de rendement et pour leur autoévaluation. Elles constituent une échelle de mesure s'accompagnant d'un ensemble de critères qui décrivent les caractéristiques des travaux ou le rendement scolaire par rapport à l'échelle. Éviter les descripteurs négatifs. Utiliser des niveaux ou des descripteurs des progrès réalisés.
- L'analyse des erreurs et des méprises dans les travaux faits en classe ou dans les tests peut fournir de précieux renseignements au sujet des difficultés éprouvées par l'élève. Par exemple, est-ce que les erreurs constatées dans un test sont liées à une erreur de lecture des consignes, au manque d'attention, à la mauvaise compréhension des concepts, à la mise en pratique des concepts, au test lui-même ou à la manière d'étudier? Les erreurs de lecture d'un passage constituent-elles des substitutions importantes? Les erreurs en mathématiques sont-elles liées à une difficulté à mémoriser les faits mathématiques ou à la mauvaise compréhension des méthodes de calcul?
- Les inventaires de lecture informelle peuvent fournir des renseignements de base et permettre de mesurer les progrès réalisés en lecture à haute voix et silencieuse. L'analyse des méprises relatives aux erreurs de lecture à haute voix renseigne sur les points et les aspects à travailler afin de guider l'enseignement.
- L'évaluation du rendement scolaire comprend une décision face à une réponse, à un travail ou à un résultat en vue de déterminer les apprentissages. Partager les critères qui seront utilisés pour juger les travaux ou le rendement des élèves.
- Évaluer, à l'aide d'observations et d'entretiens, l'utilisation que fait l'élève d'une stratégie. (Pour de plus amples renseignements au sujet de l'observation de la lecture, voir l'annexe 6, page 67.)

Résultats attendus

Les énoncés ci-dessous décrivent les résultats attendus de la mise en œuvre des moyens, des activités et des pratiques dont traite la présente section.

- Les progrès réalisés par les élèves en vue d'atteindre les buts et objectifs de leur PIP sont suivis de près.
- Les résultats des évaluations sont utilisés pour adapter les PIP des élèves.
- Les progrès des élèves sont clairement démontrés à l'aide d'une gamme de méthodes d'évaluation.
- Les progrès des élèves sont communiqués clairement aux élèves et à leurs parents.
- Les élèves participent à l'évaluation de leurs progrès.

Liens aux autres ressources d'Alberta Education

- Voir Chapitre 5, *Plan d'intervention personnalisé* (Alberta Education, 2007).

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

**Éléments clés
de la programmation à l'intention
des élèves ayant des difficultés d'apprentissage**



**Plan
d'intervention
personnalisé (PIP)**

Le plan d'intervention personnalisé (PIP) contient des renseignements écrits attestant de l'intention de l'équipe d'apprentissage d'offrir une planification pertinente aux élèves ayant des besoins particuliers. C'est un document de travail décrivant les progrès réalisés par l'élève.

Le PIP est :

- un effort de collaboration de la part de l'équipe d'apprentissage constituée de l'élève, des parents, des enseignants et des spécialistes;
- fondé sur la confiance accordée à la programmation éducative adaptée et conçue de manière à tenir compte des besoins particuliers de chaque apprenant;
- un guide d'enseignement pour l'enseignant d'élèves ayant des besoins particuliers;
- un document administratif qui aide à suivre et à évaluer les progrès scolaires ainsi que les programmes de l'élève;
- un guide de planification de la transition.

Stratégies pour favoriser un PIP efficace

Le PIP atteint son efficacité maximale lorsqu'il est utilisé activement et de façon systématique. Les stratégies pour faciliter le déroulement d'un PIP sont énumérées ci-dessous.

Amélioration de la collaboration au sein de l'équipe

- Faire participer activement les parents au déroulement du PIP.
 - Chercher à obtenir les commentaires des parents avant la tenue des rencontres relatives au PIP, ex. : envoyer un formulaire à la maison afin d'obtenir de l'information au sujet des buts des parents, des préférences des enfants, etc. (voir l'exemple de formulaire à l'annexe 7, pages 68 et 69.)
 - Discuter de la façon et du moment où les parents veulent participer au programme éducatif de leurs enfants ainsi que de la façon dont ils veulent être mis au courant.
 - Aider les parents à se préparer aux rencontres sur le PIP.
 - Créer un PIP provisoire et chercher à obtenir des commentaires des parents. Effectuer des changements et des ajouts en fonction des commentaires reçus. (Apposer une signature au bas du PIP finalisé, sans avoir eu l'occasion d'émettre des commentaires peut s'avérer décourageant pour certains parents.)
 - Remettre un exemplaire du PIP aux parents afin de les aider à venir en aide à leurs enfants à la maison et à titre de copie de travail pour y noter leurs observations.
- Faire participer activement l'élève au PIP et accroître sa participation à mesure qu'il vieillit.
 - Faire participer l'élève à la définition des buts et à l'évaluation des progrès réalisés afin d'améliorer le sentiment de prise en charge et la motivation.
 - Faire participer l'élève aux rencontres sur le PIP, au besoin.
 - Apporter un appui à l'élève qui s'engage à décrire ses besoins et à demander le soutien requis. (Pour de plus amples renseignements au sujet de la façon d'aider l'élève à s'exprimer dans le cadre de son PIP, voir l'annexe 8, page 70.)
- Faire participer le personnel scolaire concerné à l'élaboration du PIP.
 - Tout le personnel scolaire qui enseigne aux élèves ayant des troubles d'apprentissage devrait prendre part à l'élaboration des PIP. Il est de plus en plus reconnu que les titulaires de classes sont plus aptes à utiliser le PIP en tant que guide pour l'enseignement s'ils ont pris part à leur élaboration.
 - Le PIP est plus efficace lorsqu'il est intégré à un processus actif de résolution de problèmes, lequel est facilité par l'existence d'une structure organisationnelle, ex. : le modèle d'équipe de soutien des élèves, qui constitue une tribune pour la planification continue en équipe.
 - Offrir un perfectionnement professionnel et une orientation aux enseignants pour améliorer leur compréhension du but et de la structure du PIP.
 - Encourager le soutien du processus d'élaboration du PIP, ex. : temps requis pour la participation, la communication, l'accès à de l'expertise supplémentaire.

Adaptation du PIP

- Se concentrer sur les besoins individuels des élèves, non sur l'étiquette catégorique. Éviter d'utiliser une liste générique d'adaptations, car les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont des points forts et des besoins qui varient grandement.
- Tenir compte des points forts de l'élève sur le plan scolaire, cognitif et de traitement de l'information. Comment l'enseignement peut-il miser sur ces points forts?
- Prendre en compte l'équilibre qui convient à chaque élève. Dans la mesure du possible, chaque élève devrait suivre le programme d'études régulier qu'il serait possible d'adapter afin d'assurer sa réussite. L'élève pourrait également recevoir un enseignement supplémentaire afin d'acquérir des compétences et des stratégies.
- Utiliser plusieurs sources de renseignements pour déterminer les points forts et les besoins.
- Tenir compte des besoins de l'élève autres que ses besoins scolaires, comme les besoins sociaux et liés au comportement.
- Se concentrer sur les objectifs clés de chaque élève.
- Préparer des plans de transition complets et coopératifs bien avant les transitions prévues.

Utilisation du PIP

- Le PIP doit être un document de travail accessible qui est utile pour l'enseignement et le suivi continu. Certains enseignants le conservent dans un cahier à anneaux sur leur bureau pour l'utiliser lors de la planification des leçons ou pour y noter des observations.
- Si plusieurs enseignants partagent la responsabilité du programme éducatif d'un élève, il est important de prévoir des marches à suivre afin que tous les enseignants aient accès au PIP afin de s'en servir pour planifier l'enseignement, suivre les progrès de l'élève et contribuer à l'évaluation ainsi qu'à l'établissement des buts et des objectifs.

Suivi des progrès de l'élève

- Utiliser différentes stratégies d'évaluation afin de déterminer et de communiquer les progrès de l'élève.
- Vérifier fréquemment les progrès. Lorsque les objectifs sont atteints, il faut en établir d'autres. Si l'élève ne fait pas de progrès, il faut examiner le programme et le modifier.
- Utiliser le PIP comme document de travail. Consigner, noter ou annexer au PIP l'information découlant de l'évaluation.
- Effectuer des modifications ou des ajouts au besoin.

Orientation de la planification de la transition

- Des plans de transition coopératifs et complets devraient être inclus dans le PIP. (Voir la section « Planification des transitions », pages 27 à 30.)

Résultats attendus

Les énoncés ci-dessous décrivent les résultats attendus de la mise en œuvre des moyens, des activités et des pratiques dont traite la présente section.

- Les parents, le personnel scolaire et les élèves comprennent à fond les buts et les objectifs énoncés dans le PIP.
- Le PIP est élaboré par des personnes qui connaissent l'élève en question et qui lui fourniront des services.
- Les enseignants documentent et communiquent les progrès scolaires de l'élève.
- Le PIP est modifié de manière à refléter des besoins changeants de l'élève.
- L'enseignement est guidé par les besoins de l'élève, tels qu'ils sont identifiés dans son PIP.
- Les stratégies relatives aux transitions prévues dans le PIP sont mises en œuvre.

Liens aux autres ressources d'Alberta Education

- Voir le document *Plan d'intervention personnalisé* (Alberta Education, 2007) :
– Chapitre 8 : Planifier les transitions.
- Voir *L'équipe d'apprentissage*, chapitre 5 (Alberta Education, 2004).

**Éléments clés
de la programmation à l'intention
des élèves ayant des difficultés d'apprentissage**



Tout évènement qui modifie les relations, les routines, les hypothèses ou les rôles constitue une transition. Les transitions font partie de la vie et elles surviennent tout au long de cette dernière. Pour l'élève, les transitions surviennent à différents moments au cours de son programme éducatif. Commencer l'école, changer d'année et passer du milieu scolaire au milieu postsecondaire sont des transitions communes pour les élèves. Bien que les transitions puissent être difficiles pour n'importe quel élève, les élèves ayant des troubles d'apprentissage éprouvent souvent de la difficulté à gérer les transitions.

Principes clés des transitions efficaces

La planification de la transition est plus efficace si elle est fondée sur les principes clés suivants.

Les transitions efficaces sont planifiées.

Afin d'assurer la réussite des transitions, celles-ci doivent être planifiées avec soin. Premièrement, la planification d'une transition devrait commencer bien avant la transition elle-même. Deuxièmement, les décisions relatives au programme éducatif doivent être fondées sur une connaissance de chaque élève, qu'il s'agisse d'un élève qui quitte un milieu adapté ou qui termine ses études secondaires de deuxième cycle. Cela signifie qu'il faut bien comprendre les points forts, les besoins et les objectifs de chaque élève et de sa famille. Troisièmement, la planification de la transition devrait être dynamique et continue, tout comme l'est l'élaboration du plan d'intervention personnalisé (PIP), puisque les objectifs de la transition peuvent varier. Finalement, un dossier écrit de planification de la transition, incluant les objectifs et les stratégies liés à la transition, devrait être incorporé au PIP de l'élève.

Les transitions efficaces résultent de la collaboration.

Les transitions réussies incorporent des renseignements provenant de divers intervenants, incluant les parents, l'élève, les enseignants réguliers et les enseignants spécialisés ainsi que le personnel d'accueil de la collectivité, notamment les conseillers d'orientation professionnelle ou les responsables de l'admission des établissements postsecondaires. La collaboration entre les différents intervenants devrait viser à créer des relations cordiales et à envisager la planification de la transition comme un exercice de résolution de problèmes. À mesure que l'élève évolue au sein du système d'éducation, il doit participer de plus en plus à la planification de ses transitions. Les recherches montrent systématiquement que la participation d'un élève au processus de planification aide ce dernier à comprendre ses troubles d'apprentissage et est une occasion de développer son autonomie sociale et d'acquérir des habiletés de résolution de problèmes très utiles. (Pour de plus amples renseignements au sujet de la participation de l'élève à la planification de ses transitions, voir l'annexe 9 à la page 71.)

La planification efficace des transitions est d'une portée très vaste.

Les élèves ayant des troubles d'apprentissage doivent relever une variété de défis, notamment d'ordre scolaire, social, professionnel et interpersonnel. Par conséquent, la planification de la transition devrait porter non seulement sur les aptitudes aux études essentielles à la réussite, mais également sur l'appui aux élèves pour les aider à résoudre des problèmes dans de nouvelles situations, à suivre et modifier leurs propres résultats, ainsi qu'à interagir de façon appropriée avec leurs pairs et les adultes. Une planification détaillée de la transition vise également à aider les élèves à prendre conscience de leurs capacités d'apprendre ainsi que des mesures de soutien et d'adaptation qui leur sont offertes pour faire face à leurs troubles d'apprentissage.

Moyens facilitant des transitions efficaces

La planification de la transition est un processus continu. Il existe une vaste gamme de moyens qui conviennent pendant tout le cheminement scolaire, notamment ceux mentionnés ci-dessous.

L'élémentaire

- Aider l'élève à se familiariser avec un nouveau milieu et de nouvelles personnes en organisant pour lui une visite de sa nouvelle classe et une rencontre avec son nouvel enseignant.
- Déterminer quelles compétences l'élève doit posséder dans le nouveau milieu et lui offrir des occasions d'acquérir ces compétences.
- Faire participer les parents en les aidant à agir comme porte-parole de leurs enfants.
- Être à l'écoute des préoccupations de l'élève au sujet des transitions. Discuter souvent avec lui de la transition et souligner les aspects positifs d'un nouveau milieu.
- Aider l'élève à prendre la responsabilité de son apprentissage en mettant en place des routines pour l'étude et l'exécution de ses travaux. Encourager l'élève à devenir un apprenant indépendant et le féliciter des efforts qu'il fait pour devenir responsable de son apprentissage.
- Enseigner à l'élève des stratégies d'organisation et d'étude, telles que la gestion du temps, la prise de notes, la préparation aux tests et les tests comme tels.

Le secondaire premier cycle

- Commencer à explorer l'intérêt manifesté à l'égard de certaines carrières.
- Encourager l'élève à découvrir ses points forts en matière d'apprentissage.
- Faire participer l'élève à la planification de la transition en le faisant participer activement à l'élaboration des objectifs.
- Aider l'élève à suivre ses progrès et l'aider à exprimer ses perceptions à l'équipe de planification de la transition.
- Enseigner à l'élève comment expliquer ses besoins en matière d'apprentissage et devenir son propre porte-parole.
- Enseigner à l'élève des stratégies d'organisation et d'étude, telles que la gestion du temps, la prise de notes, la préparation aux tests et les tests comme tels.
- Explorer les technologies d'aide pertinentes et encourager la maîtrise du clavier d'ordinateur.

Le secondaire deuxième cycle

- Explorer les possibilités de carrière.
- Aider l'élève et les parents à comprendre les différences entre le milieu scolaire du secondaire deuxième cycle et celui du postsecondaire.
- Encourager l'élève à entreprendre des programmes d'études stimulants dans les milieux les mieux intégrés.
- Continuer de mettre l'accent sur l'enseignement de stratégies d'apprentissage et d'étude.

- Aider l'élève et les parents à se familiariser avec les technologies d'adaptation et d'aide pertinentes.
- S'assurer que l'élève possède toute la documentation nécessaire afin de bénéficier d'un soutien adéquat pendant ses études postsecondaires.
- Explorer les établissements postsecondaires et les autres services communautaires, ex. : le ministère Employment, Immigration and Industry (Ressources humaines de l'Alberta). (Pour de plus amples renseignements sur la planification de la transition pendant les études secondaires, voir l'annexe 10 à la page 72.)

Résultats attendus

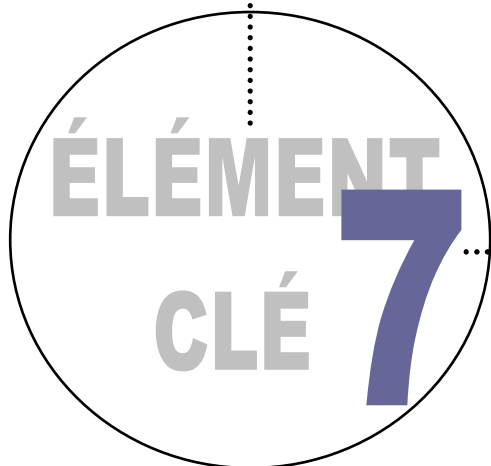
Les énoncés ci-dessous décrivent les résultats attendus de la mise en œuvre des moyens, des activités et des pratiques dont traite la présente section.

- La planification et la mise en œuvre de plans de transition complets font appel à la collaboration.
- La continuité de la programmation est préservée dans tous les milieux et pendant toutes les années.
- Les parents participent activement à la planification des transitions.
- L'élève connaît et comprend les attentes liées aux nouveaux milieux et est mieux préparé à s'y intégrer.
- Le personnel scolaire est renseigné sur les besoins de l'élève qu'il accueille dans ses programmes.

Liens aux autres ressources d'Alberta Education

- Voir le chapitre 8 du document *Plan d'intervention personnalisé* (Alberta Education, 2007).

**Éléments clés
de la programmation à l'intention
des élèves ayant des difficultés d'apprentissage**



Autonomie sociale

L'autonomie sociale fait référence à la prise en charge de soi-même, dans son propre intérêt. Des études portant sur des adultes ayant des troubles d'apprentissage ont permis de constater que la capacité de faire preuve d'autonomie sociale est un important facteur de la réussite. Des gestes d'autonomie sociale peuvent mener à l'autodétermination, laquelle contribue aux résultats positifs des adultes ayant des troubles d'apprentissage. L'autodétermination peut être définie comme la capacité d'envisager plusieurs options et de faire des choix qui influencent notre avenir.

Les élèves ayant des troubles d'apprentissage doivent défendre activement leurs propres intérêts. Ils doivent apprendre des stratégies de résolution de problèmes et d'établissement de buts et d'objectifs. Ils doivent reconnaître, accepter et comprendre leurs troubles d'apprentissage et en prendre la responsabilité. Ce processus doit commencer tôt dans la carrière scolaire de l'élève et être utilisé activement pendant l'adolescence.

Obstacles à l'autonomie sociale

Les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont parfois de la difficulté à défendre leurs droits efficacement, et ce, pour plusieurs raisons, dont les suivantes :

- Ils peuvent ne pas se connaître suffisamment en tant qu'apprenant et, par conséquent, être incapables de décrire leurs habiletés, leurs besoins ainsi que les conditions qui favorisent leur apprentissage.
- Ils peuvent ne pas savoir avec qui communiquer pour obtenir l'aide ou les adaptations nécessaires, ne pas savoir quoi demander ou encore, ne pas connaître la meilleure façon d'utiliser l'appui qui leur est offert.
- Ils peuvent ne pas être aptes à expliquer leurs points forts et leurs besoins clairement et de façon appropriée. Ceci peut être causé par des difficultés de l'expression orale du langage, par un manque d'habiletés sociales ou l'incapacité de décrire efficacement leurs besoins.
- Il se peut qu'on ne leur ait pas enseigné d'habiletés à l'autonomie sociale ou qu'ils n'aient personne pour les guider dans les situations difficiles où ils sont appelés à défendre leurs intérêts.
- Peut-être qu'ils ont peu confiance en leurs capacités et qu'ils ont une faible estime de soi. Par conséquent, ils peuvent être réticents à poser des questions en classe ou à demander de l'aide additionnelle.
- Ils adoptent souvent une attitude passive face à leur apprentissage, car ils ont le sentiment qu'ils n'ont aucun contrôle sur leur avenir scolaire et ils se fient notamment à leurs parents et à leurs enseignants pour défendre leurs intérêts.
- Ils rencontrent souvent des personnes qui ne comprennent pas leurs troubles d'apprentissage ni pourquoi de l'aide ou des adaptations seraient pertinentes.

Moyens facilitant l'autonomie sociale

Étant donné les nombreux obstacles à l'autonomie sociale, les élèves ayant des troubles d'apprentissage doivent avoir de l'aide pour apprendre et mettre en pratique les principes de l'autonomie sociale. Les stratégies suivantes favorisent le développement de l'autonomie sociale.

Faire participer l'élève aux décisions relatives à son éducation.

- Faire participer l'élève à la planification et à la mise en œuvre de son PIP. Ses commentaires et sa participation à l'élaboration de son PIP devraient augmenter à mesure qu'il avance dans ses études.
- Lui fournir des occasions de faire des plans et des choix.
- Faire participer l'élève à l'évaluation de son rendement scolaire et améliorer sa capacité à se contrôler et à prendre en charge de son apprentissage.

Aider l'élève à comprendre ses points forts et ses besoins en matière d'apprentissage.

- Discuter avec l'élève de la notion de trouble d'apprentissage, ainsi que de ses points forts et de ses besoins individuels. (Voir l'annexe 3, page 62.)
- Formuler des commentaires pertinents qui aident l'élève à comprendre dans quelles circonstances il apprend le mieux, ex. : « Tu sembles avoir plus de facilité à te souvenir de l'information lorsque tu la vois ».
- Aider l'élève à décrire la manière dont il raisonne. Décrire votre propre manière de raisonner et encourager l'élève à parler de la sienne. Reformuler ses idées pour mettre en évidence ses points forts et ses besoins en matière d'apprentissage.
- Expliquer les résultats de l'évaluation afin que l'élève comprenne ses capacités et ses besoins ainsi que les répercussions de cette évaluation sur son cheminement scolaire et sur sa vie.

Modeler et enseigner les habiletés nécessaires à l'autonomie sociale.

- Les élèves plus jeunes apprennent d'abord les habiletés d'autonomie sociale en observant comment les parents, les enseignants et d'autres défendent leurs intérêts. Commencer tôt en discutant avec l'élève de ses points forts et de ses besoins en ce qui a trait à l'apprentissage et l'aider à déterminer les conditions favorisant ses apprentissages. Le faire participer aux conversations sur la planification de son programme éducatif. Même s'il ne fait qu'écouter, il se renseigne sur la collaboration et la résolution de problèmes.
- Les étapes de l'autonomie sociale pour les adolescents sont mentionnées dans plusieurs ressources. (Voir la bibliographie, pages 91 à 100.) Ces habiletés doivent être démontrées, faire l'objet d'un jeu de rôle, être mises en pratique et être évaluées. Offrir davantage d'encadrement durant l'élémentaire et le premier cycle du secondaire et s'attendre à une plus grande autonomie au deuxième cycle du secondaire.
- Aider l'élève à se préparer aux réunions, aux conversations avec les enseignants ou à toute autre situation au cours de laquelle il participe à la planification de son avenir scolaire. Modeler les interactions appropriées et faire des jeux de rôles.
- Pour que l'élève acquiert une autonomie sociale efficace, il doit être informé et organisé. Aider l'élève à se préparer et à s'organiser. (Pour de plus amples renseignements sur la façon de mettre l'autonomie sociale en pratique, voir les annexes 11 et 12, pages 73 à 76.)
- L'élève peut également apprendre beaucoup des camarades qui ont vécu des expériences semblables. Offrir à l'élève des occasions de rencontrer d'autres personnes ayant des troubles d'apprentissage afin qu'il puisse bénéficier de l'expérience de ces personnes. Des bandes vidéo de personnes ayant des troubles d'apprentissage et qui ont réussi sont également disponibles à cette fin.

Aider l'élève à se fixer des objectifs appropriés et réalistes relativement à son apprentissage.

- L'établissement d'objectifs est un aspect important des décisions relatives au cheminement scolaire des élèves ayant des troubles d'apprentissage. L'élève devrait participer activement à ce processus et on devrait lui enseigner comment se fixer des objectifs concrets et réalistes. L'établissement des objectifs peut notamment se faire à l'aide de la stratégie SMART. Pour des buts et objectifs Spécifiques, Mesurables, Atteignables, Réalistes, dans un Temps limité, voir chapitre 7, p. 1, *Plan d'intervention personnalisé*.
- Effectuer un suivi auprès de l'élève afin de déterminer dans quelle mesure il a atteint ses objectifs. L'autoévaluation est un aspect important de l'établissement des buts et d'objectifs réalistes.

Résultats attendus

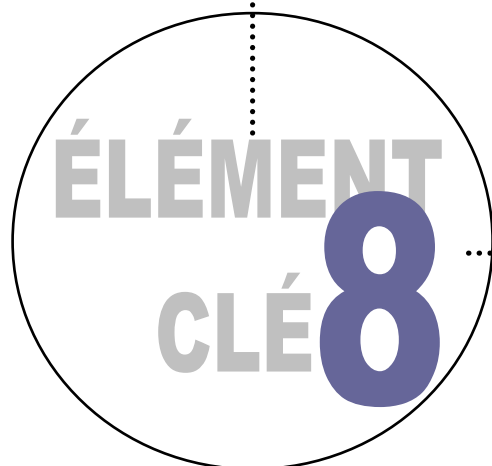
Les énoncés ci-dessous décrivent les résultats attendus de la mise en œuvre des moyens, des activités et des pratiques dont traite la présente section.

- L'élève est capable de décrire de façon appropriée ses capacités et ses besoins, ainsi que les adaptations et l'aide dont il a besoin pour l'aider à apprendre.
- L'élève participe activement à l'établissement d'objectifs d'apprentissage réalistes.
- L'élève fréquente l'école plus longtemps.
- Plus d'élèves se dirigent vers des études postsecondaires.
- L'élève réussit dans le monde du travail.

Liens aux autres ressources d'Alberta Education

- Voir les chapitres suivants de *Mieux réussir à l'école – Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants* (Alberta Learning, 2001) :
 - Chapitre 1 : Apprends à te connaître, p. 1 – 12.
 - Chapitre 7 : Gagne l'appui des autres, p. 69 – 74.
- Voir les pages suivantes de *La réussite scolaire de votre enfant : Manuel d'accompagnement à l'intention du parent* (1^{re} – 9^e année) (Alberta Education, 2000) :
 - « Établir des objectifs visant la réussite scolaire », p. 5.
 - Annexe 2 : « Contrat pour les devoirs », p. 53.

**Éléments clés
de la programmation à l'intention
des élèves ayant des difficultés d'apprentissage**



Adaptations

Les élèves ayant des troubles d'apprentissage doivent relever bien des défis à l'école, cependant un grand nombre de ces troubles peuvent être surmontés grâce à des adaptations. Une adaptation est une altération de la façon habituelle dont un élève est censé apprendre, faire ses devoirs ou participer en classe. Il y a trois types d'adaptations :

- adaptations de l'environnement de la salle de classe et du matériel, ex. : endroit différent pour s'asseoir, matériel adapté;
- adaptations pédagogiques, ex. : fournir des copies des notes, des textes adaptés;
- adaptations de l'évaluation/des tests, ex. : temps supplémentaire, examens oraux.

(Voir la liste des adaptations possibles à l'annexe 13, pages 77 à 79.)

On s'intéresse de plus en plus aux technologies d'aide destinées aux élèves ayant des troubles d'apprentissage. L'expression « technologie d'aide » désigne tout dispositif ou équipement qui facilite l'exécution de certaines tâches. La technologie d'aide propose des outils qui permettent aux personnes ayant des troubles d'apprentissage de travailler plus efficacement dans le milieu scolaire ainsi que dans le milieu du travail. Les ordinateurs représentent la forme de technologie d'aide la plus connue, mais il existe une variété de produits pour

venir en aide aux élèves ayant des troubles d'apprentissage. Les élèves ayant d'importantes difficultés scolaires devraient envisager d'utiliser la technologie d'aide, mais ce ne sont pas tous les élèves ayant des troubles d'apprentissage qui en ont besoin. La décision d'avoir recours à une technologie d'aide devrait être prise à la suite d'une évaluation des points forts, des besoins et de la motivation de chaque élève dont il est question. (Pour de plus amples renseignements au sujet des adaptations nécessitant un recours à la technologie d'aide, voir l'annexe 14, pages 80 et 81.)

Obstacles à l'utilisation efficace des adaptations

Les enseignants, de même que les parents, les élèves et les autres membres de l'équipe d'apprentissage jouent un rôle primordial en matière de sélection, de suivi et d'évaluation de l'utilisation des adaptations. Le fait de comprendre certains des obstacles communs à l'utilisation efficace des adaptations est un point de départ important. Voici certains des obstacles communs.

Malentendu concernant le but des adaptations

- Les parents, les élèves et les enseignants perçoivent parfois les adaptations accordées aux élèves ayant des troubles d'apprentissage comme un avantage injuste par rapport aux autres élèves. En d'autres termes, en modifiant la façon dont un élève peut faire un test ou présenter un travail, les élèves ayant des troubles d'apprentissage peuvent être perçus comme ayant des avantages que les autres élèves n'ont pas. En réalité, les adaptations effacent, ou du moins atténuent, les répercussions du trouble d'apprentissage d'un élève et lui offrent une chance de réussite **égale** à celle offerte aux autres élèves.
- La perception selon laquelle les adaptations remplacent la nécessité d'acquérir ou de développer certaines compétences essentielles constitue un deuxième malentendu. Les adaptations sont nécessaires pour un grand nombre d'élèves ayant des troubles d'apprentissage afin d'atténuer les effets de leurs troubles d'apprentissage et de les aider à emmagasiner et à extraire de l'information. Cependant, il est important d'équilibrer l'utilisation des adaptations surtout dans l'enseignement et l'apprentissage des compétences essentielles de base en lecture, en écriture, en calcul et également avec les techniques d'étude afin que les élèves ayant des troubles d'apprentissage puissent développer au mieux ces compétences.

Les adaptations sont souvent inadéquates

- Choisir les adaptations appropriées n'est pas chose facile. Bien des enseignants, psychologues et autres professionnels œuvrant dans le milieu scolaire mentionnent la difficulté qu'ils ont à trouver les adaptations qui répondront adéquatement aux besoins des élèves. Par conséquent, on a tendance à recourir aux mêmes adaptations de base pour tous les élèves ayant des troubles d'apprentissage au lieu de les personnaliser de manière à répondre aux besoins et aux points forts de chaque élève.

Les adaptations ne sont pas utilisées de façon uniforme

- Une adaptation consiste à modifier la façon habituelle d'effectuer une tâche, à accorder aux élèves le temps dont ils ont besoin pour apprendre à utiliser les adaptations efficacement. Les adaptations doivent être utilisées régulièrement afin que les enseignants puissent déterminer si elles aident réellement les élèves. Certains élèves avouent ne pas avoir eu l'occasion de se familiariser avec les adaptations avant de les utiliser pour exécuter d'importants travaux comme des tests ou des examens.

Manque de participation des élèves au processus

- Les enseignants et le personnel scolaire mentionnent souvent qu'il est difficile de faire participer les élèves aux décisions. La recherche indique cependant que les élèves qui bénéficient le plus des adaptations sont ceux qui ont participé à la sélection de celles-ci. Trop souvent, un élève qui bénéficie d'une adaptation ne l'utilise pas au mieux parce qu'il se sent mal à l'aise de faire autre chose que les autres élèves. La participation des élèves à la sélection des adaptations leur fournit des occasions d'en apprendre davantage au sujet des adaptations et de se familiariser avec leur utilisation.

Moyens facilitant l'utilisation des adaptations

Plusieurs considérations importantes aident à surmonter les obstacles mentionnés ci-dessus et favorisent une utilisation efficace des adaptations.

Obtenir de l'information au sujet de l'école, du conseil scolaire et des politiques provinciales.

- S'assurer d'inclure les adaptations dans les PIP des élèves. L'utilisation des adaptations lors des examens en vue de l'obtention d'un diplôme n'est permise que si ces adaptations sont précisées dans le PIP.
- Les élèves doivent avoir utilisé une adaptation pendant leurs études afin de se prévaloir du droit d'utiliser une adaptation semblable lors des examens en vue de l'obtention d'un diplôme.

Recourir à la collaboration.

- Informer les parents et les élèves des avantages liés à l'utilisation des adaptations. Il est important d'être franc au sujet des problèmes ou des difficultés auxquels les élèves peuvent être confrontés.
- Faire participer les professionnels concernés à la sélection des adaptations requises en fonction de la connaissance qu'ils ont des points forts et des besoins des élèves ainsi que des exigences du milieu.
- Demander aux parents et aux élèves quelles sont leurs préférences relativement aux adaptations. Respecter les opinions et les attitudes des parents et des élèves concernant les adaptations. Ne pas insister sur les adaptations chez les élèves réticents.

Baser les décisions sur une compréhension approfondie des points forts et des besoins des élèves.

- Utiliser de l'information provenant de sources officielles ou non officielles lors de la sélection d'adaptations.
- Trouver les points forts des élèves et s'efforcer de les utiliser pour choisir les adaptations pertinentes.
- S'efforcer de sélectionner des adaptations qui sont moins dérangeantes pour les élèves. Dans la mesure du possible, éviter de recourir à des adaptations qui isolent les élèves de leurs camarades ou qui attirent trop l'attention.
- Ne pas ignorer les adaptations généralement associées aux élèves ayant des difficultés visuelles, auditives ou reliées à leur mobilité. Par exemple, les élèves ayant des troubles d'apprentissage peuvent bénéficier de l'impression en gros caractères ou de l'utilisation d'un système de modulation de fréquences pour amplifier le son.

Utiliser les adaptations de façon uniforme et suivre les progrès de l'élève.

- Établir les priorités pour introduire les adaptations si plus d'une adaptation est utilisée. Laisser le temps aux élèves de se familiariser avec une adaptation avant d'en présenter une autre.
- Discuter avec les élèves de l'utilisation des adaptations une fois qu'ils ont eu la chance de les essayer. Comparer le rendement de l'élève avant et après l'utilisation d'une adaptation.
- Fixer un moment pour évaluer formellement le rendement d'un élève qui utilise des adaptations.
- Enseigner aux élèves à utiliser les adaptations, surtout si ces dernières font appel à la technologie d'aide et qu'elles nécessitent l'aide du personnel, ex. : scribe ou lecteur.

Résultats attendus

Les énoncés ci-dessous décrivent les résultats attendus de la mise en œuvre des moyens, des activités et des pratiques dont traite la présente section.

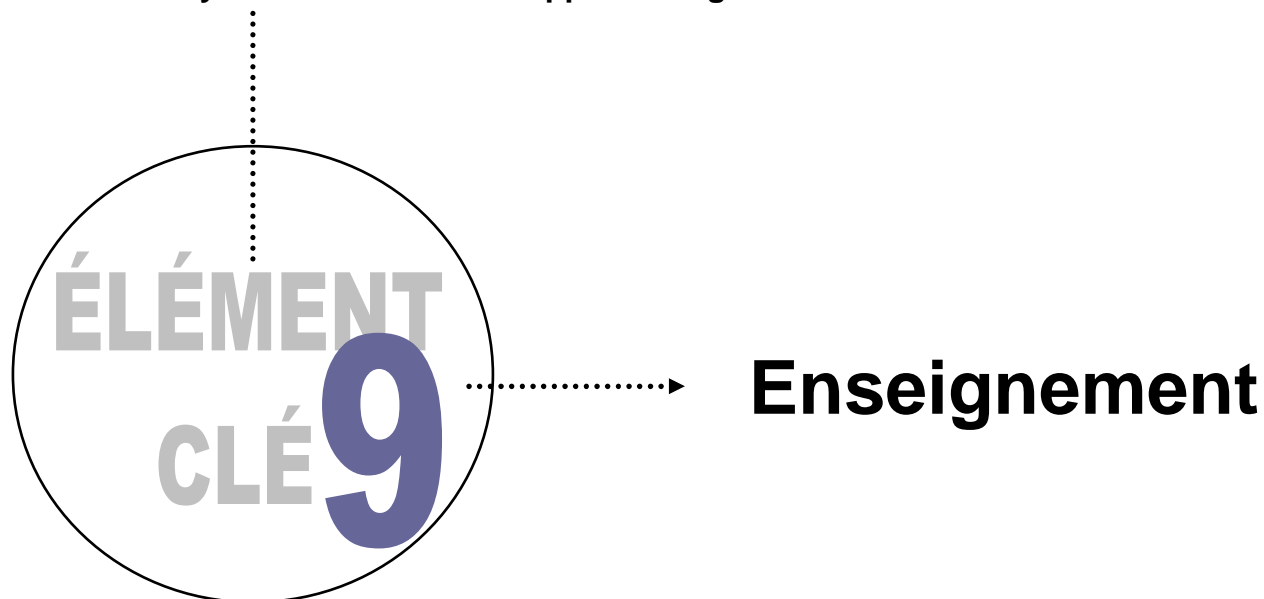
- Les parents et les élèves collaborent avec le personnel scolaire lors de la sélection des adaptations.
- Les adaptations retenues et mentionnées dans les PIP des élèves sont mises en œuvre et suivies de manière systématique et uniforme.
- Les élèves participent aux décisions et à l'évaluation des adaptations.
- Les élèves acquièrent une compréhension des adaptations choisies dans le but de les aider à remédier à leurs troubles d'apprentissage ou à les atténuer.

Liens aux autres ressources d'Alberta Education

- Voir les sections suivantes du document *Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage* (Alberta Education, 1996) :
 - Section C : Enseignement d'une stratégie.
- Voir Chapitre 6, « Identifier les adaptations et les stratégies » dans le document *Plan d'intervention personnalisé* (Alberta Education, 2007).

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

**Éléments clés
de la programmation à l'intention
des élèves ayant des difficultés d'apprentissage**



Chez les élèves ayant des troubles d'apprentissage, la sévérité et la nature des troubles varient. Il en est de même pour l'étendue et les types d'appui dont ils ont besoin. Chaque élève ayant un trouble d'apprentissage possède un ensemble différent de points forts et de besoins qui influent sur son apprentissage. Certains peuvent avoir de faibles capacités langagières et avoir d'énormes difficultés en lecture et en expression écrite. Certains peuvent avoir de fortes compétences orales et avoir d'énormes difficultés à s'exprimer par écrit, notamment lorsqu'il doit calligraphier, à organiser des idées et à se servir des règles de la rédaction. D'autres arrivent à apprendre à lire et à écrire, mais ont de la difficulté à résoudre des problèmes de manière non verbale, le calcul et les interactions sociales.

L'enseignement est plus efficace lorsqu'il se base sur une compréhension du profil des difficultés de chaque élève ayant des troubles d'apprentissage. Une des façons de comprendre les points forts et les besoins des élèves est d'organiser l'information relative aux différences individuelles de chaque élève selon des domaines interdépendants.

Ces domaines sont les suivants :

- le domaine métacognitif – connaissance et contrôle de la pensée et de la résolution de problèmes;
- le domaine du traitement de l'information – attention, mémoire, parole et motricité;
- le domaine de la communication – capacités auditives et langagières;
- le domaine scolaire – lecture, expression écrite et mathématiques;
- le domaine social.

Les différences individuelles des élèves doivent être prises en considération parce qu'elles interviennent avec les exigences relatives à la tâche et à l'environnement. Les élèves peuvent se révéler forts en études sociales lorsque la tâche exige une présentation orale de leurs connaissances, mais avoir beaucoup de difficultés lorsqu'ils doivent exprimer ces connaissances par écrit. À mesure que les élèves passent d'une année scolaire à l'autre, les exigences, les attentes, les charges de travail et l'environnement changent. La présente section décrit les stratégies d'enseignement destinées aux élèves ayant des troubles d'apprentissage et traite de l'importance de mettre l'accent sur ces stratégies durant les années du préscolaire, de l'élémentaire et du secondaire premier et deuxième cycle.

Stratégies d'enseignement pour favoriser l'apprentissage

Les stratégies d'enseignement suivantes s'appliquent à tous les élèves ayant des troubles d'apprentissage quel que soit leur niveau scolaire.

- Utiliser des regroupements flexibles afin de maximiser la participation active de chaque élève dans son apprentissage, ex. : grand groupe, petit groupe, travail en dyade, travail individuel, apprentissage coopératif et enseignement par les pairs.
- Différencier l'enseignement au niveau du contenu, du processus, du produit et de la structure d'une tâche afin que les élèves puissent démontrer leurs connaissances.
- Maximiser l'accès au programme d'études en offrant aux élèves des adaptations liées au temps d'enseignement, à l'environnement, aux ressources, au matériel, au format des présentations, aux travaux et aux moyens d'évaluation. (Voir les sections « Adaptations », pages 35 à 40, et « Évaluation continue », pages 17 à 22.)
- Mettre en œuvre des stratégies efficaces pour l'élaboration et la mise en œuvre des PIP, la planification de la transition et le développement de l'autonomie sociale. (Voir les sections « Plan d'intervention personnalisé », « Planification des transitions » et « Autonomie sociale ».)
- Tenir compte des trois caractéristiques clés de l'enseignement efficace pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage lors de la planification de l'enseignement.

- *Enseignement explicite* – Offrir des explications systématiques, claires, explicites et détaillées et faire une démonstration des étapes, des raisons et des relations entre les concepts.
- *Enseignement intensif* – Offrir des expériences d'apprentissage personnalisées très intenses, telles que l'enseignement individuel ou en petit groupe, tout en modelant, en utilisant des exemples et contre-exemples, et en donnant une rétroaction systématique qui répond aux besoins précis des élèves. Plus les besoins d'apprentissage des élèves sont grands, plus il faut recourir à l'enseignement intensif.
- *Enseignement extensif* – Offrir plus de temps d'enseignement et davantage d'occasions de participer à des expériences d'apprentissage et de mettre l'enseignement reçu en pratique. Les élèves ayant des besoins plus importants peuvent avoir besoin d'un enseignement plus intensif pendant une période plus longue.

Conseils pour l'enseignement de stratégies

Les élèves ayant des troubles d'apprentissage manquent souvent de stratégies, ils ne réussissent pas à mettre en pratique ou à assimiler les stratégies enseignées ou encore, ils ont de la difficulté à s'autogérer. Les conseils suivants permettent de favoriser l'acquisition et l'utilisation par les élèves des stratégies enseignées.

- Faire participer les élèves pendant tout le processus d'enseignement d'une stratégie.
- Faire participer activement les élèves à l'établissement des objectifs personnels et scolaires ainsi qu'à l'autogestion de l'utilisation des stratégies.
- Préparer les élèves. Offrir un enseignement explicite. Les élèves sont plus susceptibles d'apprendre une stratégie s'ils sont bien informés au sujet des résultats attendus, de ce qu'ils doivent apprendre, de la raison et de l'utilité de cet apprentissage
- Montrer par l'exemple les étapes d'une stratégie. Faire la démonstration à la fois du processus et de la marche à suivre en réfléchissant à haute voix à mesure que la stratégie est mise en pratique.
- Planifier un transfert progressif de la responsabilité. Offrir aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer la stratégie en les guidant et en leur offrant des commentaires précis. Le dialogue et les interactions aident les élèves à comprendre les tâches ainsi qu'à connaître le moment et la façon d'utiliser efficacement ces stratégies. Fournir des indices, des questions incitatives et de l'aide répondant au degré de compréhension d'un élève et apporter moins de soutien au fur et à mesure que l'élève devient plus indépendant.
- Collaborer pour enseigner le transfert. Offrir un enseignement par le modelage, des questions incitatives et des indices pour encourager l'utilisation d'une stratégie donnée dans différentes matières où le contenu est différent. Si l'élève a plusieurs enseignants, ces derniers devraient tous connaître les stratégies et encourager les élèves à les utiliser. Les enseignants peuvent montrer comment adapter une stratégie en vue de son utilisation dans la matière qu'ils enseignent.

- Faire le suivi de l'utilisation de la stratégie. Les stratégies ne sont efficaces que si les élèves les utilisent. Encourager les élèves à utiliser des indices pour les aider à se souvenir des stratégies et de leurs étapes. Inclure la démonstration de l'utilisation d'une stratégie en tant qu'exigence d'un projet. Si cette attente est explicite dès le début d'un travail, elle favorisera l'utilisation d'une stratégie.

Conseils pour l'enseignement stratégique

En plus d'enseigner aux élèves comment utiliser des stratégies, l'enseignement efficace auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage comprend l'enseignement stratégique.

- Lorsqu'ils transmettent de l'information, les enseignants stratégiques utilisent des stratégies d'enseignement qui tiennent compte des besoins en matière de traitement de l'information chez les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Par exemple, des représentations graphiques peuvent être utilisées en tant que stratégies d'enseignement pour activer et organiser les connaissances antérieures des élèves sur un sujet donné et pour l'enseignement préliminaire du vocabulaire.
- Les enseignants stratégiques montrent par le modelage les stratégies et invitent les élèves à réfléchir au sujet de ces stratégies.
- Les enseignants stratégiques encouragent les élèves à utiliser et à adapter ces stratégies.

L'élémentaire

Les années de l'élémentaire sont cruciales pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. La méthode optimale pour enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage est de fournir une aide efficace dès que possible. Le dépistage et l'intervention précoces mènent à une meilleure adaptation ainsi qu'à un meilleur rendement scolaire durant l'élémentaire. Afin d'aider les jeunes élèves ayant des troubles d'apprentissage à participer pleinement aux activités de la classe, il est important d'utiliser des stratégies d'enseignement qui portent sur des domaines communs de difficultés. Ces stratégies s'appliquent à toutes les matières. Il faut également insister sur le développement précoce de la littératie. La majorité des élèves ayant des troubles d'apprentissage ont également des troubles du langage et de la difficulté à lire et à écrire. Les élèves qui éprouvent de graves difficultés à lire ont souvent des problèmes d'ordre phonologique qui nuisent à la capacité d'apprendre à lire des mots individuels avec précision et fluidité, la reconnaissance visuelle des mots et l'utilisation d'indices phonétiques pour décoder les mots qu'ils ne connaissent pas.

Domaine métacognitif

- Établir des routines pour la classe. Offrir une structure et des attentes claires.
- Réfléchir à haute voix. Montrer par le modelage la résolution de problèmes. Parler de la pensée et de la mémorisation. Parler de la façon d’aborder les tâches ainsi que de la façon et de la raison pour lesquelles certaines choses sont organisées de certaines façons.
- Fournir des représentations graphiques et des modèles visuels, ex. : images des étapes de la résolution de problèmes, tableau de planification affichant la séquence des activités pour la journée.

Domaine du traitement de l’information et de la communication

- Enseigner par le modelage et la démonstration. Présenter l’information à l’aide d’une méthode multisensorielle afin que les élèves entendent, voient, sentent, ressentent l’information et en fasse l’expérience.
- Enseigner de manière explicite des stratégies d’assiduité, d’écoute et de mémorisation.
- Faire appel aux connaissances antérieures. Montrer les relations entre la nouvelle information et les connaissances antérieures et leur donner des noms, ex. : ce que je sais, ce que je veux savoir (S-V-A), ce que j’ai appris (Ogle, 1986).
- Enseigner explicitement les nouveaux concepts et le nouveau vocabulaire, y compris le vocabulaire des mathématiques.
- Utiliser des thèmes qui s’appliquent à tout le programme d’études. L’utilisation d’un vocabulaire commun et des concepts semblables tout au long de la journée diminue les exigences relatives à l’apprentissage du vocabulaire et de la langue, permet de répéter et d’utiliser à de nombreuses reprises le nouveau vocabulaire et les nouveaux concepts et favorise le développement du vocabulaire et le transfert des connaissances dans toutes les matières.
- Demander à l’élève de reformuler les directives afin de vérifier sa compréhension. Reformuler et énoncer de nouveau les directives et fournir des indices visuels ou concrets au besoin.
- Déterminer et appliquer les adaptations nécessaires, telles que la disposition des pupitres, les types d’outils requis pour l’écriture, exiger moins de copiage, mettre moins de problèmes sur une page, utiliser du papier quadrillé pour l’écriture et les mathématiques.

Domaine social

- Modeler et enseigner directement les comportements sociaux acceptables.
- Faire des commentaires explicites et précis lorsque les élèves utilisent ces comportements sociaux. Ceux-ci devraient être immédiats, fréquents, enthousiastes, descriptifs et faire intervenir le contact visuel.
- Enseigner comment les étapes de résolution de problèmes s'appliquent dans des situations sociales.

Domaine scolaire

Développement de la littératie précoce

- Enseigner la lecture en maintenant un juste équilibre entre le décodage et le sens des mots.
 - Offrir fréquemment des occasions significatives de lire et d'écrire.
 - Faire en sorte que le milieu favorise l'alphabétisation.
 - Recourir à des thèmes pour planifier l'enseignement.
 - Développement de la littératie précoce.
 - Fournir un enseignement systématique, explicite et direct pour les éléments suivants :
 - sensibilisation aux phonèmes : séparer et manipuler les sons dans les mots;
 - associations lettre-son et explication de l'alphabet;
 - stratégies de lecture des mots;
 - éléments du texte;
 - compréhension et stratégies de révision.
 - Offrir des modèles systématiques et explicites et de l'enseignement pour les éléments suivants :
 - le processus de l'écriture;
 - la structure d'une histoire;
 - la mécanique : calligraphie, ponctuation et orthographe.
- Effectuer un suivi fréquent des progrès des élèves afin d'orienter les décisions relatives au programme d'études.
 - Observer pendant la lecture à haute voix, les lectures minutées, l'écriture quotidienne dans le journal et les réponses, les exemples de travail écrit et les listes de contrôle pour vérifier l'acquisition d'un objectif d'apprentissage.
- Envisager ce qui suit pour les élèves chez qui l'acquisition des habiletés de lecture et d'écriture progressent lentement :
 - davantage d'enseignement systématique et direct et d'enseignement explicite de stratégies;
 - davantage d'enseignement intensif : individuel ou en petit groupe (plus le trouble d'apprentissage est grave, plus l'enseignement individuel est nécessaire);
 - enseignement extensif : davantage de temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture;

- pratique, ex. : mots mémorisés de façon globale, lecture guidée à haute voix avec soutien et rétroaction, exercices à l'aide de matériel significatif;
 - proposer fréquemment des modèles, des exercices guidés et des commentaires précis;
 - choisir et adapter l'enseignement et le matériel en fonction des besoins des élèves.
- Communiquer fréquemment avec les parents et leur offrir des occasions de participer.

L'élémentaire deuxième cycle

À mesure que les élèves passent d'une année scolaire à l'autre, on exige de plus en plus qu'ils lisent pour apprendre, qu'ils démontrent ce qu'ils ont appris à l'aide de l'écriture et qu'ils poursuivent leurs apprentissages. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage continuent d'avoir besoin d'occasions pour parfaire et mettre en pratique leurs habiletés en lecture et en écriture. Ils doivent élaborer des stratégies pour exécuter des tâches de plus en plus complexes et ils ont besoin d'adaptations leur permettant d'accéder à l'information et d'exprimer ce qu'ils ont appris. Les stratégies décrites ci-dessous peuvent être appliquées à toutes les matières.

Domaine métacognitif

- Enseigner explicitement la résolution systématique de problèmes.
 - Modeler les étapes de résolution de problèmes en réfléchissant à haute voix.
 - Offrir aux élèves un cadre général pour les guider durant le processus de résolution de problèmes. (Quel est mon problème? Comment puis-je le résoudre?) (Voir l'annexe 15, « Guide de l'élève pour la résolution de problèmes », page 82.)
 - Reformuler et nommer le comportement de l'élève afin de fournir à ce dernier un vocabulaire précis et des descriptions des stratégies qu'il utilise avec succès. Par exemple, « Quand tu as utilisé ton schéma de l'histoire, j'ai constaté que cela t'a aidé à suivre un plan. »
- Enseigner explicitement des techniques d'étude et d'habiletés organisationnelles.
 - Faire participer les élèves à l'établissement d'objectifs personnels et scolaires et à l'évaluation de leurs progrès.
 - Modeler et enseigner des stratégies de gestion du temps.
 - Enseigner aux élèves comment organiser leurs cahiers de notes.
 - Enseigner des stratégies pour la prise de notes, l'étude, la mémorisation et le test lui-même.

Domaine du traitement de l'information et de la communication

- Enseigner explicitement des stratégies d'assiduité, d'organisation et de mémorisation.
- Enseigner et encourager des stratégies d'écoute active telles que : l'établissement de liens avec les connaissances ou les expériences personnelles, la manière de poser des questions visant à clarifier le problème, le questionnement personnel et la prise de notes.
- Utiliser des représentations graphiques pour aider à organiser et à mémoriser l'information.
- Utiliser des techniques pour mettre l'accent sur les schémas et la séquence des événements ou les étapes.
- Offrir des occasions de faire des commentaires afin d'encourager l'utilisation active des stratégies de mémorisation. Appliquer et adapter les stratégies à différentes matières.
- Utiliser des stratégies d'enseignement qui facilitent l'apprentissage.
 - Faire appel aux connaissances antérieures, ex. : remue-méninges et catégorisation de l'information dans une carte sémantique : ce que je sais, ce que je veux savoir, ce que j'ai appris (Ogle, 1986).
 - Enseigner le vocabulaire pertinent.
 - Offrir des structures organisationnelles, ex. : des représentations graphiques qui illustrent les relations entre les concepts.
 - Fournir aux élèves des occasions de réfléchir activement à la nouvelle information, ex. : *** Réflexion – Pair – Échange : réfléchir individuellement et faire une liste, une carte ou un diagramme; s'associer avec un partenaire et mettre en commun les idées de chacun; échanger des idées avec l'ensemble du groupe (McTighe et Lyman, 1992).

Domaine social

- Aider les élèves à prendre en charge leur apprentissage et leurs réussites.
 - Offrir des commentaires précis sur les rôles joués par les élèves dans leurs réussites.
 - Faire participer les élèves au processus d'élaboration d'un PIP, à la planification de la transition, à la définition d'objectifs, à l'évaluation et à l'autonomie sociale.
- Reconnaître régulièrement les points forts des élèves.
- Modeler et enseigner des habiletés sociales positives.

Domaine scolaire

Développement de la littératie

- Continuer de développer la reconnaissance globale des mots et la fluidité.
 - Planifier fréquemment des occasions de lire un texte significatif de façon indépendante.
 - Modeler et offrir des commentaires au sujet des stratégies d'identification des mots.
- Enseigner de façon explicite des stratégies de compréhension de texte.
 - Enseigner une gamme de stratégies à utiliser avant, pendant et après la lecture, ex. : représentations graphiques et sémantiques; ce que je sais, ce que je veux savoir, ce que j'ai appris (S-V-A); questions et réponses; prévision; résumé; utilisation du plan de l'histoire et de la structure du texte.
 - Mettre l'accent sur la compréhension, ex. : « Qu'est-ce que cela veut dire? »
 - Proposer des indices pour utiliser les stratégies dans tous les domaines du programme d'études afin d'encourager la généralisation et le transfert.
- Enseigner explicitement les stratégies de rédaction.
 - Démontrer et modeler les étapes essentielles de la planification, de la rédaction et de la révision.
 - Inclure un enseignement particulier sur l'orthographe et la ponctuation.
 - Fournir des cadres organisationnels, ex. : cartes sémantiques, représentations graphiques de comparaison et de contraire.
 - Inclure des stratégies d'autogestion, ex. : feuilles d'aide-mémoire, mnémoniques.
 - S'assurer que les élèves réalisent fréquemment des activités de rédaction significatives.

(Voir la stratégie de rédaction en 7 étapes à l'annexe 16, pages 83 et 84.)
- Suivre les progrès de chaque élève et offrir un enseignement plus explicite, plus intense et plus détaillé aux élèves qui continuent d'avoir de la difficulté à acquérir les habiletés de lecture et d'écriture.

Développement de la numératie

- Enseigner le vocabulaire des mathématiques.
- Modeler et démontrer de façon détaillée les étapes de l'analyse des problèmes mathématiques, ex. : lire pour bien comprendre, reformuler, visualiser, faire un plan, estimer, calculer, vérifier.
- Utiliser des techniques pour mettre l'accent sur la séquence des étapes.
- Offrir fréquemment des exercices enrichissants et intéressants afin de favoriser la maîtrise du concept
- Mettre en évidence les directives ou les mots clés des directives.
- Offrir des exemples et des modèles que les élèves peuvent utiliser à titre de référence.
- Modeler et donner des indices pour le questionnement personnel et l'autogestion.

- Modeler et encourager la transposition des symboles et des explications mathématiques en langage courant.
- Enseigner explicitement des techniques d'étude des mathématiques.
 - Faire une démonstration de la façon d'adapter les stratégies de lecture et de mémorisation des textes afin que les élèves puissent utiliser efficacement les particularités des manuels de mathématiques et leur contenu.
 - Donner l'occasion d'utiliser des stratégies de mémorisation et de résolution de problèmes en faisant faire aux élèves un « test fictif », non menaçant.
 - Encourager l'autoanalyse des résultats du test afin de déterminer où il serait bon de faire davantage d'exercices et recourir à des stratégies plus efficaces.

Le secondaire premier et deuxième cycle

Au secondaire premier et deuxième cycle, les élèves ayant des troubles d'apprentissage doivent relever des défis complexes. Les points forts et les besoins de ces élèves en matière d'apprentissage interagissent avec les exigences grandissantes de l'école, dont l'accroissement de la charge de travail, la complexité des exigences du programme d'études, le rythme auquel le matériel est présenté, la quantité de lecture et d'écriture exigée, le caractère abstrait de la langue et la quantité de connaissances à mémoriser. Les classes peuvent être plus grandes et il peut y avoir un plus grand nombre d'enseignants ayant une myriade d'attentes. On s'attend à ce que les élèves soient de plus en plus autonomes. Les structures organisationnelles et les exigences du programme d'études font en sorte qu'il est plus difficile d'adapter les programmes. En outre, les facteurs sociaux et émotifs ont un impact très important.

En plus des facteurs relatifs à la programmation à l'intention des élèves chez qui on a décelé des troubles d'apprentissage à l'élémentaire, il est important d'avoir des processus en place pour identifier les troubles d'apprentissage chez les élèves du secondaire premier et deuxième cycle. Les troubles d'apprentissage durent toute la vie et, chez certains élèves, les besoins spéciaux en matière d'apprentissage ne nuisent pas à la réussite scolaire jusqu'à ce qu'ils soient confrontés à des exigences croissantes durant le secondaire premier et deuxième cycle. (Voir la section « Identification et évaluation », pages 13 à 16.)

Les décisions prises pendant le secondaire premier et deuxième cycle ont des répercussions sur les options des élèves une fois arrivés à l'âge adulte. On doit offrir aux adolescents ayant des troubles d'apprentissage les défis scolaires les plus élevés compte tenu de leurs capacités cognitives. Ils ne devraient pas être automatiquement placés dans les cours de niveau inférieur. Il est important de ne pas sous-estimer les élèves ayant des troubles d'apprentissage et de leur offrir autant d'occasions que possible de suivre les programmes postsecondaires. Bien qu'un nombre croissant d'élèves ayant des troubles d'apprentissage fréquentent des établissements postsecondaires, ils continuent d'être sous-représentés. Les tendances du marché du travail indiquent que 30 pour cent de tous les nouveaux emplois nécessiteront une formation postsecondaire ou une formation technique et professionnelle et 16 pour cent nécessiteront un diplôme universitaire (Goodman, 2000).

- Maximiser les avantages du programme éducatif pour le secondaire premier et deuxième cycle en mettant l'accent sur les éléments suivants :
 - planification de la transition;
 - participation significative des parents (avec un transfert progressif des responsabilités aux élèves du secondaire deuxième cycle);
 - autonomie sociale :
 - connaissance des points forts et des besoins en matière d'apprentissage;
 - connaissance des adaptations efficaces;
 - capacités métacognitives : résolution de problèmes et traitement d'ordre supérieur, autogestion;
 - perfectionnement continu des habiletés de lecture et d'écriture;
 - enseignement de la matière à l'aide d'adaptations et de stratégies d'évaluation et d'enseignement pertinentes;
 - stratégies d'enseignement visant à faciliter l'apprentissage : l'enseignement direct explicite, l'enseignement d'une stratégie et l'enseignement stratégique sont tous très importants pendant le secondaire premier et deuxième cycle.
- Coordonner le soutien des élèves ayant des troubles d'apprentissage.
 - Organiser une planification dynamique et continue de la transition pendant tout le secondaire premier et deuxième cycle.
 - Organiser les transitions du secondaire premier et deuxième cycle. Le transfert de l'information au sujet des élèves est extrêmement important. Planifier les rencontres de planification de la transition bien avant la transition au secondaire deuxième cycle afin de fournir aux élèves, aux parents et au personnel scolaire les renseignements nécessaires qui faciliteront la continuité de la programmation et l'adaptation réussie au secondaire deuxième cycle.
 - Désigner un membre du personnel comme personne-ressource, à qui l'élève peut s'adresser pour avoir de l'aide, qui suit ses progrès et qui coordonne son programme. Certains élèves ont besoin de communiquer quotidiennement avec une personne-ressource.
 - Organiser la participation des enseignants au PIP. Tous les enseignants doivent être tenus au courant des stratégies d'enseignement pertinentes et des adaptations nécessaires pour chaque élève, et les mettre en œuvre.
 - Prévoir du temps pour que les élèves puissent recevoir l'enseignement ou le mentorat supplémentaire requis pour développer la littératie, l'apprentissage et les stratégies organisationnelles.
 - Le travail de collaboration de l'équipe peut faciliter la mise en œuvre d'adaptations. Par exemple, le bibliothécaire de l'école, selon la situation, peut aider à trouver des livres sur cassette et du matériel adapté au niveau de lecture de l'élève. Des bénévoles peuvent lire et écrire pour les élèves.
 - Tenir compte de la charge de travail et des difficultés des élèves dans certaines matières. Lorsque cela est possible, ajuster l'horaire des élèves pour équilibrer le nombre de cours exigeant une grande quantité de lecture et de travaux écrits au cours d'un semestre donné.

- Appuyer les élèves à mesure qu'ils prennent en charge leur apprentissage.
 - Faire participer les adolescents à tous les aspects de la planification et de la mise en œuvre de leurs programmes d'enseignement, notamment à l'évaluation, la planification du programme, l'établissement des objectifs (PIP), la sélection des adaptations, la gestion, l'évaluation et la planification de la transition.
 - Faire participer les élèves à la sélection des adaptations. Les adolescents sont sensibles aux réactions de leurs camarades et une discussion préalable peut éviter une situation embarrassante.
 - Offrir un encadrement et des occasions de faire preuve d'autonomie sociale, comme aller voir l'enseignant d'une matière pour discuter des adaptations possibles.
 - Offrir aux élèves des occasions d'essayer certaines adaptations et d'évaluer leur efficacité.
 - Offrir un appui lors de l'apprentissage de l'utilisation d'une technologie d'aide, notamment la technologie informatique. La maîtrise du clavier et les habiletés de base en traitement de texte sont des aspects importants de la réussite après le deuxième cycle du secondaire.

Domaine métacognitif

- Enseigner de manière explicite des stratégies pour favoriser l'autonomie, notamment l'établissement d'objectifs, la prise de notes, l'étude, la mémorisation, les tests, la recherche et l'autogestion.
- Enseigner des habiletés de survie en classe, comme l'assiduité quotidienne, la préparation en vue des leçons quotidiennes, le respect des échéances des travaux, la façon appropriée de parler aux enseignants et l'observation des directives écrites et verbales.
- Collaborer pour faciliter l'élaboration de stratégies d'apprentissage et d'étude. Les spécialistes et la bibliothécaire de l'école, selon la situation, sont les principaux membres de l'équipe qui appuie les élèves. La communication avec les enseignants d'une matière facilite le transfert des stratégies à la classe. Afin d'augmenter les acquisitions ou transferts, enseigner explicitement des stratégies aux élèves, planifier les exercices dans des classes ciblées, offrir une critique positive et proposer des correctifs. (Pour la liste de contrôle de la stratégie pour terminer les devoirs, voir l'annexe 17, page 85.)

Domaine du traitement de l'information et de la communication

- Utiliser des stratégies d'enseignement qui facilitent l'apprentissage.
 - Montrer par l'exemple une méthode de résolution de problèmes. Par exemple, les habiletés utiles en sciences peuvent être présentées comme des étapes de résolution de problèmes pouvant être utilisées dans d'autres matières.

- Faire appel aux connaissances antérieures et enseigner le vocabulaire pertinent.
- Présenter l'information de façon conviviale aux élèves qui éprouvent des difficultés à comprendre et à traiter la langue parlée. Jumeler l'information auditive avec l'information visuelle. Offrir des occasions pour la discussion et la prise de notes. Offrir des représentations graphiques. Écrire des mots clés sur le tableau ou sur un rétroprojecteur. Encourager les questions. (Pour en savoir davantage sur les présentations conviviales, voir l'annexe 18, page 88.)
- Offrir des structures organisationnelles explicites afin d'indiquer les objectifs des leçons et là où la leçon s'insère dans l'unité.
- Démontrer les cadres organisationnels, les stratégies de prise de notes et les techniques de mémorisation qui conviennent le mieux à certaines matières. Aider les élèves à adapter les stratégies de lecture de texte et d'autres stratégies afin d'être plus efficaces dans certaines matières. (Pour de plus amples renseignements sur l'évaluation de manuels, voir l'annexe 19, pages 87 et 88.)

Domaine social

- Démontrer, modeler et fournir des occasions de faire des jeux de rôles pour acquérir des compétences positives en interaction sociale. Le programme d'études sur la santé est une occasion d'enseigner les habiletés en communications interpersonnelles.
- Aider les élèves à prendre en charge leur apprentissage et leurs réussites en les invitant à participer au PIP, à la planification de la transition, à l'évaluation ainsi qu'à faire preuve d'autonomie sociale.

Domaine scolaire

Développement de la littératie

- Modeler et enseigner explicitement la langue écrite.
 - Offrir des exemples et des critères précis et clairs pour les travaux écrits. Les méthodes et les rubriques d'évaluation du rendement scolaire aident les élèves à acquérir des habiletés en matière d'autoévaluation.
 - Enseigner des stratégies explicites pour la planification des travaux écrits et fournir des cadres pour la planification des différents types de présentations et d'exposés.
 - Sélectionner et fournir des adaptations au besoin. Beaucoup d'élèves ayant des troubles d'apprentissage ont besoin de plus de temps pour faire les tests et les travaux qui nécessitent de la lecture et de l'écriture. Les scribes, les lecteurs et les questions et réponses enregistrées peuvent s'avérer utiles. L'accès à un ordinateur avec des caractéristiques de traitement de texte, telles que les correcteurs de grammaire et d'orthographe et la fonction de relecture pour la correction de travaux écrits, peut s'avérer nécessaire. Encourager la maîtrise du clavier. (Voir la stratégie de rédaction en 7 étapes, annexe 16, pages 83 et 84.)

Développement de la numératie

- À mesure que les adolescents sont appelés à prendre davantage de responsabilités pour se préparer aux tests, ils continuent quand même à avoir besoin d'un enseignement explicite pour apprendre les mathématiques.
 - Démontrer des méthodes pour comprendre et maîtriser le vocabulaire des mathématiques, ex. : l'utilisation d'une section consacrée au vocabulaire des mathématiques dans le cahier de mathématiques, l'utilisation d'un glossaire ou d'un dictionnaire des mathématiques ou encore, la création de cartes d'étude.
 - Surligner les principaux termes utilisés dans les directives pour les travaux ou les tests de mathématiques, ex. : « évaluer », « tenir compte de tous les facteurs ».
 - Donner des exercices d'utilisation des stratégies de mémorisation et de résolution des problèmes et encourager leur utilisation en faisant faire aux élèves un « test fictif », non menaçant.
 - Encourager l'autoanalyse des résultats du test afin de déterminer où il faut faire davantage d'exercices et recourir à des stratégies plus efficaces.
- Modeler ou recourir à l'enseignement explicite pour outiller l'élève avec les connaissances et les compétences mathématiques requises.
- Modeler et encourager la transposition des symboles et des explications mathématiques en langage courant.
 - Modeler les processus de réflexion et les stratégies utilisées pour résoudre les problèmes de calcul et les problèmes sous forme d'énoncé.
 - Fournir des exemples et des modèles que les élèves peuvent utiliser à titre de référence.
 - Encourager la discussion au sujet de l'application pratique des compétences mathématiques et le recours fréquent à des activités de mathématiques appliquées pertinentes.
 - Sélectionner et fournir des adaptations au besoin, notamment en accordant plus de temps pour les tests de mathématiques, en proposant un lecteur pour lire les problèmes sous forme d'énoncé ou lire les directives du test, en autorisant l'utilisation d'une calculatrice ou d'une table de multiplication lorsque l'évaluation ne porte pas sur les habiletés en calcul, ex. : pour répondre aux questions d'algèbre.

Résultats attendus

Les énoncés ci-dessous décrivent les résultats possibles de la mise en œuvre des stratégies, des activités et des pratiques dont traite la présente section.

- Les élèves utilisent des stratégies métacognitives dans des situations d'apprentissage et d'interaction.
- Les élèves ont accès aux plus grands défis scolaires possibles compte tenu de leurs capacités cognitives.
- Une gamme de stratégies d'enseignement est utilisée pour répondre aux besoins des élèves à tous les niveaux scolaires.
- Une manière souple d'envisager l'organisation de l'enseignement est utilisée à tous les niveaux scolaires.

- Les élèves acquièrent des habiletés de lecture et d'écriture.
- Les élèves acquièrent des connaissances dans différentes matières et démontrent ce qu'ils ont appris.

Liens aux autres ressources d'Alberta Education

- Voir les sections suivantes du document *Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage* (Alberta Education, 1996), de la série « Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux » :
 - Les composantes d'une leçon sur les stratégies, p. 55 – 57.
 - Le domaine métacognitif, p. 58 – 82.
 - Le domaine du traitement de l'information, p. 83 – 96.
 - Le domaine de la communication, p. 104 – 107.
 - Le domaine scolaire, p. 109 – 151.
 - Le domaine de la socialisation et de l'adaptation, p. 154 – 157.
- Voir *Mieux réussir à l'école – Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants* (Alberta Learning, 2001).

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

ANNEXES

Annexe 1 : Feuille de travail pour la résolution de problèmes

Enseignant _____ Nom de l'élève _____

Enseignant _____ Date _____

Problème : _____

Détails : _____

Solutions possibles	Résultats possibles de cette solution
1. _____ _____ _____	
2. _____ _____ _____	
3. _____ _____ _____	

Solutions à essayer en premier : _____

Annexe 2 : Questions fréquemment posées par les parents d'enfants ayant des troubles d'apprentissage*

- Quelle est votre compréhension des buts et des objectifs du PIP de mon enfant?
- Quelle est votre compréhension des points forts et des besoins de mon enfant en matière d'apprentissage? Comment ces facteurs affecteront-ils son apprentissage et sa participation à votre cours?
- Quels types d'adaptations seront disponibles dans votre classe?
- Est-ce qu'il y a des conseillers en orientation ou des spécialistes qui peuvent me fournir des renseignements supplémentaires et que je peux consulter au sujet de la planification du programme de mon enfant?
- Quelle sera votre participation au PIP?
- Comment évaluerez-vous les progrès de mon enfant et sa compréhension des concepts enseignés dans votre matière?
- Adapterez-vous ou modifierez-vous la façon dont les notes sont attribuées pour le cours? Dans l'affirmative, est-ce que cela nuira à la capacité de mon enfant d'accéder au niveau suivant pour cette matière?
- Fournissez-vous des rubriques pour les travaux importants? Avez-vous des exemples que les élèves peuvent utiliser comme modèles?
- Quelles stratégies d'apprentissage les élèves apprennent-ils dans votre classe?
- De quelles façons pouvons-nous aider notre enfant à la maison? Comment pouvons-nous renforcer les stratégies qu'il apprend et utilise en classe?
- Quelle est la meilleure façon de communiquer avec vous afin que je puisse appuyer le travail que vous faites en classe?
- Pouvez-vous suggérer des ressources et d'autres références qui me permettraient de renforcer les concepts que mon enfant apprend à l'heure actuelle?
- Selon ce que vous avez appris au sujet de mon enfant ce semestre, quelles suggestions pourriez-vous faire à son prochain enseignant?

* Extrait du *Calgary Learning Centre (Calgary, AB)*.

Annexe 3 : Conseils destinés aux parents pour expliquer à un enfant ce qu'est un trouble d'apprentissage*



- Mettre l'accent sur le positif, sur les points forts de l'enfant (mathématiques, arts, musique et sports).
- Expliquer que chaque personne apprend à son propre rythme et à sa façon. Certains enfants apprennent mieux par l'écoute alors que d'autres préfèrent lire ou regarder ce qu'ils doivent apprendre.
- Utiliser des termes et un langage que l'enfant peut comprendre. Pour un enfant de 7 à 9 ans, le diagnostic d'un trouble d'apprentissage peut être expliqué de la façon suivante : « Ton cerveau est comme une radio qui fait trop de bruit. Nous devons nous entendre sur la façon dont tu apprends, tout comme on s'assure de bien ajuster le sélecteur de stations afin d'entendre la musique clairement. »
- Si le parent a eu des troubles d'apprentissage alors qu'il était enfant, il peut le mentionner à titre d'exemple de la façon dont on peut surmonter ses difficultés.
- Faire comprendre à l'enfant qu'il n'est pas seul avec ses problèmes. Lui laisser savoir que ses parents, grands-parents, frères et sœurs et enseignants l'aideront à avoir autant de succès possible.
- Décrire l'aide qu'il recevra à l'école de façon concrète, réaliste et positive.
- Obtenir l'aide de l'enseignant pour sélectionner des stratégies d'adaptation et de gestion du temps afin d'aider l'enfant à faire ses devoirs. Utiliser les mêmes techniques que celles utilisées en classe afin qu'il puisse progresser plus rapidement, réussir et avoir davantage confiance en lui-même.
- Discuter des stratégies sur la façon de faire face aux taquineries de ses camarades. Pour un enfant de 7 à 9 ans, simuler des réponses comme « J'ai besoin d'aide supplémentaire pour l'épellation, mais la lecture, c'est facile. »
- Acquérir des ressources pour informer et appuyer l'enfant. Aider l'enfant à se servir de ces ressources et à devenir le défenseur de sa propre éducation.
- Encourager l'enfant à participer activement à la planification de son programme éducatif en assistant aux conférences sur le PIP et en définissant des objectifs à long terme qui sont réalistes tout au long de son cheminement scolaire. Il est bon de rappeler à l'enfant qu'une vaste gamme d'outils est offerte aux personnes ayant des troubles d'apprentissage.

* Adapté avec la permission de Diane Knight, *Families of Students with Learning Disabilities* dans le livre de William N. Bender (dir.), *Professional Issues in Learning Disabilities: Practical Strategies and Relevant Research Findings*, Austin (TX), Pro-Ed, 1999, p. 277.

Annexe 4 : Éléments à surveiller : certaines de ces observations peuvent démontrer des difficultés à atteindre les attentes.

	Langage	Mémoire	Attention	Motricité fine	Autres
Précolaire	<p>Problèmes de prononciation</p> <p>Faible développement du vocabulaire</p> <p>Manque d'intérêt pour les histoires racontées</p>	<p>Difficulté à apprendre les chiffres, l'alphabet et les jours de la semaine</p> <p>Faible mémorisation des routines</p>	<p>Difficulté à rester assis sans bouger</p> <p>Agitation extrême</p> <p>Manque de persévérance dans l'accomplissement des tâches</p>	<p>Difficulté à apprendre des habiletés d'autonomie personnelle, ex. : lacer ses chaussures</p> <p>Maladresse</p> <p>Réticence à dessiner ou à tracer</p>	<p>Difficulté à différencier la gauche de la droite (possibilité de confusion spatiovisuelle)</p> <p>Difficulté à interagir harmonieusement (faibles habiletés sociales)</p>
Élémentaire 1^{er} cycle	<p>Retard dans l'acquisition des habiletés de décodage pour la lecture</p>	<p>Rappel lent des faits</p> <p>Problèmes organisationnels</p> <p>Acquisition lente de nouvelles compétences</p> <p>Difficulté à épeler</p>	<p>Impulsivité, manque de planification</p> <p>Erreurs par manque d'attention</p> <p>Insatiabilité</p> <p>Inattention</p>	<p>Prise instable du crayon</p> <p>Difficulté avec la calligraphie</p>	<p>Difficulté à comprendre les notions associées au temps (désorganisation temporelle et séquentielle)</p> <p>Faible compréhension des faits mathématiques</p>
Élémentaire 2^e cycle	<p>Faible compréhension de la lecture</p> <p>Manque de participation verbale en classe</p> <p>Difficulté à comprendre les problèmes sous forme d'énoncé</p>	<p>Écriture faible et illisible</p> <p>Rappel lent ou faible des faits mathématiques</p> <p>Aucun rappel automatique</p>	<p>Manque de cohérence</p> <p>Faible autogestion</p> <p>Grandes connaissances générales</p> <p>Manque d'intérêt pour les détails</p>	<p>Prise du crayon serrée ou formant un poing avec la main</p> <p>Calligraphie illisible, lente ou incohérente</p> <p>Réticence à écrire</p>	<p>Faibles stratégies d'apprentissage</p> <p>Désorganisation temporelle et spatiale</p> <p>Rejet par les camarades</p>
Secondaire 1^{er} et 2^e cycle	<p>Faible compréhension des explications</p> <p>Problèmes liés à une langue étrangère</p> <p>Faible expression écrite</p> <p>Difficulté à résumer</p>	<p>Difficulté à étudier en vue des tests</p> <p>Faible mémoire cumulative</p> <p>Rythme de travail lent</p>	<p>Problèmes de mémorisation liés au manque d'attention</p> <p>Fatigue mentale</p>	<p>(Diminution de l'importance de la motricité fine)</p>	<p>Faible compréhension de concepts abstraits</p> <p>Incapacité à élaborer</p> <p>Difficulté à faire des tests, choix multiples</p>

* Reproduit avec la permission de Melvin D. Levine, *Learning Disorders and the Flow of Expectations*, LDOnline, 1990, http://www.ldonline.org/ld_indepth/general_info/gen-1.html (2 mars 2001).

Annexe 5 : Rédaction d'une autoévaluation*

PREMIÈRE PARTIE : Contenu

Après la relecture et la correction de votre texte, compléter les phrases suivantes afin d'évaluer votre texte.

L'objet de ce travail est _____
_____.

Le travail doit être _____.

Le format que j'ai choisi pour mon texte est _____.

Le sujet de mon texte est _____.

Un point important à noter au sujet de mon texte est _____
_____ parce que _____.

Je recommande que _____ lise mon texte parce que _____.

DEUXIÈME PARTIE : Organisation

Après la relecture et la correction de votre texte, compléter les phrases suivantes afin d'évaluer votre texte.

Au début de mon texte, j'ai écrit _____
_____.

J'ai jugé que cela était efficace parce que _____
_____.

Le milieu de mon texte porte sur _____
_____.

Cela avait du sens lorsque j'ai écrit _____
_____.

Un élément qui pourrait être amélioré dans ce texte est _____
_____.

Pour l'améliorer, je devrais _____
_____.

* Adapté avec la permission de Karen L. Vavra, Calgary (AB), The Calgary Learning Centre.

Annexe 5 (suite)**Rédaction d'une autoévaluation***

Un détail intéressant que j'ai inclus dans mon texte est _____
_____.

À la fin de mon texte j'ai _____.

La fin du texte est efficace parce que _____.

TROISIÈME PARTIE : Vocabulaire

Après la relecture et la correction de votre texte, compléter les phrases suivantes afin d'évaluer votre texte.

Voici trois mots descriptifs ou trois phrases que j'ai utilisés pour créer une image claire à l'intention du lecteur :

1. _____
2. _____
3. _____

J'ai ajouté des détails descriptifs pour « illustrer au lieu de décrire », à l'endroit suivant _____
_____.

J'ai vérifié mon texte pour déceler les mots « trop utilisés » et j'ai trouvé que _____
_____.

J'ai amélioré mon texte en _____
_____.

QUATRIÈME PARTIE : Structure de phrase

J'ai lu mon texte à haute voix afin de m'assurer que chaque phrase avait du sens et qu'elle était bien écrite. J'ai vérifié mon texte pour déceler ce qui suit :

- Phrases longues (trop de « et »)
- Segments de phrase (phrases incomplètes)

Une des phrases les plus intéressantes de mon texte est _____
_____.

Annexe 5 (suite)

Rédaction d'une autoévaluation*

J'ai utilisé différentes façons de commencer mes phrases. Voici trois façons différentes que j'ai utilisées pour commencer mes phrases :

1. _____
2. _____
3. _____

CINQUIÈME PARTIE : Règles de la rédaction

Après la relecture et la correction de votre texte, compléter les phrases suivantes afin d'évaluer votre texte.

J'ai utilisé un crayon de couleur _____ pour modifier mon texte afin de corriger les éléments suivants :

Ponctuation

- point à la fin de chaque phrase
- point d'interrogation à la fin de chaque question
- point d'exclamation à la fin de chaque phrase pour montrer de l'expression
- guillemets avant et après les paroles d'un interlocuteur
- virgule après une liste d'éléments et afin de séparer l'interlocuteur de la citation.

Majuscules

- noms de personnes
- endroits
- mois de l'année
- jours de la semaine
- congés
- titres de livres ou de films

Voici certaines des corrections orthographiques que j'ai effectuées :

Mes corrections orthographiques

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 1. _____ |
| 2. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 3. _____ |
| 4. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 5. _____ |

J'ai vérifié l'apparence de ce texte.

Il est lisible et facile à lire. Oui Pas encore

Annexe 6 : Guide d'observation : la lecture*

Lors de l'observation d'un élève en train de lire, il peut s'avérer utile de vérifier ce qui suit :

- Est-ce que l'élève effectue une activité préalable à la lecture, ex. : Est-ce qu'il regarde le titre, est-ce qu'il regarde les images, est-ce qu'il survole la page?
- Est-ce que l'élève hésite à commencer?
- Est-ce que l'élève semble à l'aise avec la lecture? Est-ce que l'élève se frustre facilement?
- Est-ce que les mouvements des yeux ou de la tête de l'élève suggèrent de fréquents retours en arrière lors de la lecture?
- Est-ce que l'élève louche ou tient le livre près de son visage?
- Est-ce que l'élève utilise un doigt ou un crayon pour suivre?
- Est-ce que l'élève éprouve des difficultés avec les compétences de base en lecture : vocabulaire mémorisé de façon globale, habiletés de décodage?
- Quels types de mots sont reconnus et non reconnus?
- Quels aspects du décodage sont difficiles pour l'élève?
- Que fait l'élève lorsqu'il rencontre un mot qu'il ne connaît pas? Est-ce qu'il le substitue par un autre mot? Est-ce qu'il le prononce par syllabe? Est-ce qu'il l'ignore?
- Est-ce que les reprises sont acceptables grammaticalement? Par exemple, si l'élève lit mal un mot, est-ce qu'il utilise le bon temps de verbe?
- Est-ce que l'élève ignore ou modifie des mots?
- Est-ce que l'élève lit en cherchant à comprendre le sens?
- Est-ce que l'élève remplace le bon mot par un autre mot qui a la même signification ou bien le remplace-t-il par un mot semblable qui a une signification différente?
- Est-ce que les mots sont lus de façon monotone, sans intonation?
- Est-ce que les mots sont bien prononcés?
- Est-ce que l'élève s'autocorrige sans qu'on le lui demande?

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

Annexe 7 : Établissement d'objectifs – Formulaire à l'intention des parents*

Chers parents,

Vous êtes un membre important de l'équipe d'apprentissage! Veuillez remplir ce formulaire d'établissement des objectifs et nous l'utiliserons pour la planification et lors de la discussion à la rencontre parent-enseignant. Merci.

Nom de l'élève : _____

École : _____

Votre enfant possède les cinq **points forts** suivants :

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

Votre enfant a des **besoins** dans les cinq domaines suivants :

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

* De Catherine Walker, Edmonton (AB), Smart Learning, 1993.

Annexe 7 (suite)**Établissement d'objectifs – Formulaire à l'intention des parents**

A. Notre premier objectif pour notre enfant pour la présente année scolaire est : _____

Voici ce que nous ferons à la maison pour l'aider à atteindre cet objectif :

1. _____
2. _____
3. _____

B. Notre deuxième objectif pour notre enfant pour la présente année scolaire est :

Voici ce que nous ferons à la maison pour l'aider à atteindre cet objectif :

1. _____
2. _____
3. _____

Je suis d'accord pour revoir ces objectifs à chaque période de bulletins scolaires.

Signature du parent

Date

- J'ai besoin de plus d'information! Veuillez me faire parvenir un exemple de ce qu'une feuille d'objectifs remplie par la famille peut avoir l'air.
- J'ai besoin d'idées! J'aimerais qu'on y travaille ensemble à la rencontre parent-enseignant.
- Je ne souhaite pas participer à l'établissement d'un objectif familial cette année.

Veillez retourner ce formulaire à l'école au plus tard le :

Annexe 8 : Aider les élèves à communiquer pendant le processus d'élaboration du PIP*

La stratégie de planification suivante aide les élèves à se concentrer sur une planification et une communication efficaces.

1. Détermine quels sont tes points forts, les domaines à améliorer, tes objectifs, tes intérêts et vos choix en matière d'apprentissage.
2. Fournis l'information recueillie à l'étape précédente à ton équipe d'apprentissage.
3. Écoute et réponds.
4. Pose des questions.
5. Nomme tes objectifs.

La stratégie suivante aide les élèves à se concentrer sur les comportements appropriés pour une communication efficace.

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).

* Adapté de « IPLAN: Helping Students Communicate in Planning Conferences », Anthony K. Van Reusen et Candace S. Bos, *Teaching Exceptional Children*, vol. 22, n° 4, 1990, p. 30, 31. Copyright 1990 par le Council for Exceptional Children. Adapté avec permission.

Annexe 9 : Plan d'action de l'élève pour réaliser les transitions*

Afin d'atteindre mes objectifs...

Ce qui doit être effectué immédiatement – au cours du prochain mois

Ce qui doit être effectué un peu plus tard – au cours des trois à six prochains mois

Étapes immédiates	Qui?	Pour quelle date?	Résultat?
1. _____ _____ _____	_____	_____	_____
2. _____ _____ _____	_____	_____	_____
3. _____ _____ _____	_____	_____	_____

Un peu plus tard	Qui?	Pour quelle date?	Résultat?
1. _____ _____ _____	_____	_____	_____
2. _____ _____ _____	_____	_____	_____
3. _____ _____ _____	_____	_____	_____

* Adapté avec la permission de Gary M. Clark, *Assessment for Transitions Planning*, Austin (TX), Pro-Ed, 1998, p. 105.

Annexe 10 : Liste de contrôle pour la transition* (Du secondaire deuxième cycle à un établissement postsecondaire)

Cette liste de contrôle pour la transition ne doit pas être utilisée uniquement à la fin du secondaire deuxième cycle, mais elle devrait servir de guide pour les types d'activités auxquelles l'élève devrait participer pendant le secondaire deuxième cycle.

- J'ai une copie à jour de ma dernière évaluation scolaire.
- J'ai une copie de mon plus récent plan d'intervention personnalisé.
- J'ai des copies de mes bulletins.
- J'ai l'information médicale pertinente que je dois partager.
- J'ai communiqué avec les personnes responsables des élèves ayant des besoins spéciaux dans les établissements que je compte fréquenter.
- J'ai préparé une liste de questions à poser relativement aux adaptations que ces établissements peuvent m'offrir pour répondre à mes besoins spéciaux.
- J'ai l'adresse et le numéro de téléphone des personnes qui ont évalué mes besoins.
- J'ai un dossier sur la technologie d'aide qui m'a été fournie auparavant.
- J'ai vérifié les politiques en matière d'adaptation des établissements que je compte fréquenter.
- J'ai rédigé une liste de mes réussites et de mes réalisations à l'école et dans la collectivité.
- J'ai un résumé des recherches de carrière/exploration que j'ai effectuées.
- J'ai visité les campus (électroniquement ou en personne) des établissements que je compte fréquenter.
- J'ai effectué des recherches sur les sources de financement et les possibilités d'aide financière.
- J'ai réalisé les objectifs de mon plan de transition.

* Reproduit avec la permission du Calgary Learning Centre, Calgary (AB).

Annexe 11 : Liste de contrôle relative à l'autonomie sociale pour le premier et deuxième cycle de l'élémentaire*

- Je sais quel type de trouble d'apprentissage j'ai.
- Je peux décrire mon trouble d'apprentissage à mon enseignant.
- Je participe aux rencontres du PIP.
- Je donne mon opinion lors des rencontres du PIP.
- Je demande de l'aide lorsque j'en ai besoin.
- Je pose des questions en classe.
- J'ai commencé à entreprendre des tâches plus difficiles à l'école.
- Je remets tous mes devoirs à temps.
- Je suis fier de moi et je ne laisse pas les autres se moquer de moi.
- Mon calendrier, mes cahiers à anneaux et mes cahiers de notes sont organisés.
- J'ai appris de nouvelles façons d'étudier pour les tests.
- Je m'efforce de former des amitiés solides.
- J'ai un tuteur pour les matières que je trouve difficiles.
- Je suis allé à mon école secondaire 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 (BC), Eaton Coull Learning Group, Ltd., www.eclg.com, 2000, p. 57.

Annexe 12 : Demander de l'aide*

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

Voici les éléments avec lesquels j'ai de la difficulté :

- comprendre mon manuel
- savoir ce que sont mes devoirs
- faire mes devoirs
- écouter en classe
- prendre des notes
- faire des tests
- terminer mes travaux
- autre

Est-ce que nous pourrions nous rencontrer pour discuter de stratégies possibles?

Date de la rencontre : _____

Signature de l'élève : _____

* Reproduit avec la permission de Mary Cole et Anne Price, *T'NT: Tips 'n Tricks for Dynamite Learning!!*, Calgary (AB), Calgary Learning Centre, 1999, p. 28.

Annexe 12 (suite)

M'exercer à utiliser le pronom « je »*

Avant de rencontrer ton enseignant, exerce-toi à exprimer ce que tu veux lui dire - demande à un adulte de faire semblant d'être ton enseignant.

Pratiquer les messages utilisant le « je » parce qu'il est trop facile d'utiliser des mots qui jettent le blâme sur ton enseignant.

Par exemple :

DIRE : « J'ai de la difficulté à écouter dans ta classe. »

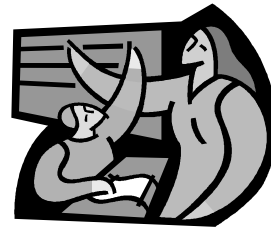
NE PAS DIRE : « Tu parles trop vite! »

DIRE : « J'ai de la difficulté à obtenir de bonnes notes dans les tests. »

NE PAS DIRE : « Tes tests sont trop difficiles! »

DIRE : « J'ai de la difficulté à comprendre quels sont les devoirs à faire. »

NE PAS DIRE : « Tu donnes les devoirs trop rapidement et je n'ai pas le temps de les écrire! »



* Adapté avec la permission de Mary Cole et Anne Price, *T'NT: Tips 'n Tricks for Dynamite Learning!!*, Calgary, (AB), Calgary Learning Centre, 1999, p. 28.

Annexe 12 (suite)

Préparer un plan d'action*

SUJET : _____

Élève : _____ Enseignant : _____

Cible : _____

Stratégies que je vais essayer :	Autres stratégies utiles :
1. _____ _____ _____	1. _____ _____ _____
2. _____ _____ _____	2. _____ _____ _____

Cible : _____

Stratégies que je vais essayer :	Autres stratégies utiles :
1. _____ _____ _____	1. _____ _____ _____
2. _____ _____ _____	2. _____ _____ _____

* Reproduit avec la permission de Mary Cole et Anne Price, *T'NT: Tips 'n Tricks for Dynamite Learning!!*, Calgary (AB), Calgary Learning Centre, 1999, p. 28.

Annexe 13 : Liste d'adaptations possibles*

Difficultés à lire

- Utiliser des textes à un niveau de difficulté inférieur ou différent pour une matière donnée.
- Diminuer la quantité de lecture demandée.
- Permettre aux élèves d'enregistrer les cours magistraux et les discussions en classe.
- Permettre des méthodes de collecte de données de rechange, ex. : magnétophones, dictées, entrevues,
- Définir les délais pour l'accomplissement de tâches précises.
- Agrandir les caractères des feuilles de travail et des textes.
- Allouer plus de temps pour terminer les tests et les travaux.
- Utiliser des versions en gros caractères pour les tests.
- Lire les directives à haute voix pour les élèves.
- Lire les éléments du test à haute voix pour les élèves.
- Lire les directives générales plusieurs fois au début des examens.
- Enregistrer les directives sur cassette audio.
- Fournir les directives par écrit avant la tenue des examens.
- Utiliser la technologie d'aide, ex. : systèmes de reconnaissance optique des caractères, livres sur cassette ou CD, lecteurs d'écran.

Difficultés avec l'expression écrite

- Permettre aux élèves d'enregistrer les cours magistraux et les discussions en classe.
- Fournir des sommaires écrits.
- Personnaliser les travaux, ex. : réduire la quantité de travail, diviser des travaux à long terme en tâches réalisables, allouer plus de temps pour terminer les travaux, offrir des travaux de rechange, permettre aux élèves de faire leurs devoirs pendant qu'ils sont à l'école.
- Permettre d'autres méthodes de collecte de données, ex. : magnétophones, dictées, entrevues.
- Permettre les erreurs d'orthographe dans les travaux écrits.
- Allouer plus de temps pour terminer les examens et les travaux.

* Extrait du *Calgary Learning Centre*, Calgary (AB).

Annexe 13 (suite)

Liste d'adaptations possibles

- Permettre l'utilisation de scribes ou de magnétophones pour répondre (l'élève doit inclure des directives précises au sujet de la ponctuation et de la mise en page).
- Renoncer aux exigences relatives à l'orthographe, la ponctuation et la mise en page.
- Accepter les réponses utilisant des mots clés au lieu de phrases complètes.
- Utiliser la technologie d'aide, ex. : traitements de texte, correcteurs orthographiques, correcteurs grammaticaux, logiciel de conversion de textes en paroles.

Difficultés d'attention

- Disposer les pupitres différemment, ex. : près de l'enseignant, face à l'enseignant, à l'avant de la classe, entre des élèves attentifs, loin des sources de distraction.
- Fournir des espaces de travail supplémentaires/personnels, ex. : une aire d'étude silencieuse, un fauteuil ou une table supplémentaire, un endroit en retrait, des cubicules.
- Permettre aux élèves de bouger pendant les activités en classe et les séances d'examen.
- Permettre aux élèves d'enregistrer les cours magistraux et les discussions en classe.
- Fournir des directives par écrit, ex. : au tableau, sur des feuilles de travail, transcrites dans le livre des travaux par les élèves.
- Définir les délais pour l'accomplissement de tâches précises.
- Allouer plus de temps pour terminer les examens et les travaux.
- Permettre des séances d'examen non chronométrées.
- Répartir les examens récapitulatifs sur plusieurs séances.
- Permettre aux élèves de prendre des pauses pendant les examens.
- Utiliser des signets, du papier spécial, du papier quadrillé ou des modèles d'écriture pour permettre aux élèves de mieux marquer l'endroit où ils se sont arrêtés ou pour mieux se concentrer.
- Fournir des indices, ex. : des flèches, des signes d'arrêt sur les formulaires de réponse.
- Fournir un endroit silencieux et exempt de distraction pour l'administration de l'examen.
- Permettre aux élèves de porter des protège-tympons ou d'autres dispositifs pour éliminer le plus possible les bruits distrayants.

Annexe 13 (suite)**Liste d'adaptations possibles**

- Fournir des listes de contrôle pour les travaux longs et détaillés.
- Fournir une procédure précise pour remettre les travaux terminés.

Difficultés de mémorisation

- Fournir des sommaires écrits.
- Fournir des directives écrites, ex. : au tableau, sur des feuilles de travail, transcrites dans le livre des travaux par les élèves.
- Fournir une procédure précise pour remettre les travaux terminés.
- Fournir des listes de contrôle pour les travaux longs et détaillés.
- Lire les directives générales plusieurs fois au début des examens.
- Fournir des indices, ex. : des flèches, des signes d'arrêt sur les formulaires de réponse.
- Permettre aux élèves d'utiliser des outils pour les aider, ex. : aide-mémoire arithmétique, dictionnaires, calculatrices, traitements de texte, correcteurs orthographiques, correcteurs grammaticaux.

Difficultés de motricité fine et de motricité globale

- Utiliser des appareils d'aide et adaptés, ex. : plans inclinés/chevalets de bureau pour afficher les travaux écrits/textes, crayon/stylo de taille ou à prise adaptée, claviers alternatifs, traitements de texte portatifs.
- Fixer des attentes réalistes et mutuellement convenues pour ce qui est de la propreté des travaux.
- Réduire/éliminer le besoin de transcrire ce qui est écrit dans un texte ou au tableau, ex. : fournir des notes de cours, permettre aux élèves de photocopier les notes d'un camarade de classe, fournir du papier carbone/autocopiant à un camarade de classe pour prendre un double exemplaire des notes de cours.
- Allouer plus de temps pour terminer les examens et les travaux.
- Modifier la taille, la forme ou l'emplacement de l'espace fourni pour noter les réponses.
- Accepter les réponses utilisant des mots clés au lieu de phrases complètes.
- Permettre aux élèves de dactylographier leurs réponses ou de répondre oralement plutôt que par écrit.

Annexe 14 : Exemples d'adaptations utilisant la technologie d'aide*

Trouble	Adaptation	Description
Lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Matériel sur cassette • Logiciel de tables de correspondances sémantiques • Reconnaissance électronique de mots et définition • Télévision en circuit fermé • Logiciel de synthétiseur de parole et de lecteur d'écran • Reconnaissance optique de caractères (ROC)/ numériseur 	<ul style="list-style-type: none"> • Enregistrements sonores du contenu des manuels scolaires et réponses aux questions à la fin des chapitres ou du cahier d'exercices • Logiciel permettant aux lecteurs de comprendre des histoires racontées ou des exposés à l'aide d'une représentation graphique • Affiche les définitions des mots • Amplifie le texte; limite la longueur de texte présentée d'un coup • Voix informatisée lit le texte présenté à l'écran • Le texte est numérisé et le système ROC traite le texte de façon à ce qu'il soit lu par synthèse de la parole
Expression écrite	<ul style="list-style-type: none"> • Prise du crayon • Unités d'entrée alternatives • Logiciel de tables de correspondances sémantiques • Magnétophone • Logiciel de prédiction de mots • Reconnaissance de la parole • Correcteurs orthographiques électroniques • Traitement de texte/option de correction orthographique • Logiciel de synthétiseur de parole/parlant 	<ul style="list-style-type: none"> • Bague de préhension du crayon • « Touches rémanentes », écrans tactiles, boules de commande, claviers personnalisés • Logiciel pour résumer et organiser la rédaction • Magnétophone régulier pour dicter le matériel écrit • Logiciel qui aide à corriger la structure des phrases et la syntaxe • Reconnaissance vocale qui permet de dicter des textes écrits • Appareils qui prononcent et affichent, ou qui ne font qu'afficher, les mots et leurs définitions • Option de correction orthographique régulière • Synthèse de la parole à l'aide d'un programme de traitement de texte

Annexe 14 (suite)**Exemples d'adaptations utilisant la technologie d'aide***

Trouble	Adaptation	Description
Mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> • Papier quadrillé • Calculatrices • Horloges parlantes • Chronomètres 	<ul style="list-style-type: none"> • Centimètres carrés pour aligner les chiffres • Appareils pour vérifier les réponses, calculatrices parlantes, calculatrices à grosses touches • Horloges spéciales qui disent le temps • Appareils variés pour surveiller le temps

* Adapté de « Using Assistive Technology Adaptations to Include Students with Learning Disabilities in Cooperative Learning Activities », D. P. Bryant et B. R. Bryant, 1998, *Journal of Learning Disabilities*, vol. 31, n° 1, p. 48. Copyright (1998) by PRO-ED, Inc. Adapté avec permission.

* Reproduit avec la permission de Mary Cole et Anne Price, *T'NT: Tips 'n Tricks for Dynamite Learning!!*, Calgary (AB), Calgary Learning Centre, 1999, p. 28.

Annexe 15 : Guide de l'élève pour la résolution de problèmes*

1. Quel est le problème? (décrire la situation)

2. Qu'est-ce que je pourrais faire pour régler le problème? (solutions/idées possibles)

3. Conséquences possibles de mes idées.

1^{re} idée Résultats positifs _____

Résultats moins intéressants _____

2^e idée Résultats positifs _____

Résultats moins intéressants _____

4. Quel est mon plan?

a) Quelle est ma meilleure solution/idée? _____

b) Que dois-je faire pour la mener à bien? (matériel, information)

c) Quand le ferais-je? _____

d) Qu'est-ce que je ferai en premier? _____ **en deuxième?** _____

en troisième? _____ **en quatrième?** _____

5. Comment saurai-je si mon plan a fonctionné? (Quels sont les résultats recherchés?)

* Reproduit avec la permission de Mary Cole et Anne Price, *T'NT: Tips 'n Tricks for Dynamite Learning!!*, Calgary (AB), Calgary Learning Centre, 1999, p. 28.

Annexe 16 : Stratégie de rédaction en 7 étapes*

Décide des objectifs et du thème.

Décide qui lira ce texte et ce que tu souhaites qu'il se passe après la lecture.

Décide quel type d'information tu dois communiquer.

Décide quel sera ton thème.

Inscris le thème sur ton formulaire de planification.



Élabore les idées principales et les détails.

Réfléchis à au moins deux idées principales qui décriront ton thème.

Assure-toi que les idées principales sont différentes.

Inscris les idées principales sur ton formulaire de planification.

Inscris au moins trois détails qui peuvent être utilisés pour expliquer chaque idée principale.



Détermine le meilleur ordre pour classer les idées principales et les détails.

Décide de l'ordre des idées principales (première, deuxième, etc.) et inscris-les sur le formulaire de planification.

Pour chaque idée principale, indique sur le formulaire de planification quel est le meilleur ordre pour présenter les détails.

Assure-toi que l'ordre établi est logique.



Mentionne le thème dans la première phrase.

Mentionne le sujet de ta rédaction dans la première phrase.



Inscris chaque idée principale et les points à l'appui.

Inscris ta première idée principale à l'aide d'une phrase complète. Explique cette idée principale à l'aide des détails que tu as classés auparavant.

Complimente-toi sur ta rédaction et décide d'écrire davantage.

Répète ces étapes pour chacune des autres idées principales.

* Figure adaptée de « Adolescents with Learning Disabilities », Edwin S. Ellis et Patricia Friend dans *Learning About Learning Disabilities* (p. 527), sous la direction de Bernice Y. L. Wong, Copyright 1991, Elsevier Science (USA), reproduit avec la permission de l'éditeur.

Stratégie de rédaction en 7 étapes*



Rappelle le message dans la dernière phrase.

Dans la dernière phrase, mentionne de nouveau ton thème.

Assure-toi de le formuler d'une autre façon que dans la première phrase.



Recherche les erreurs et corrige-les.

Recherche les différents types d'erreurs dans ta rédaction et corrige-les.



Définis les objectifs de la relecture.

Examine ta rédaction pour déterminer si elle est logique.

Demande-toi si ton message est clair pour les autres.

Repère les erreurs comme : (lettre majuscule, ponctuation, orthographe, etc.).

Recopie-le au propre.

Recherche une dernière fois des erreurs.

Annexe 17 : Stratégie pour terminer les devoirs*

1^{re} étape : Motive-toi!

- Prépare tes formulaires.
- Prépare-toi mentalement.

2^e étape : Prends des notes et pose des questions

- Note le travail à l'aide d'abréviations.
- Réfléchis.
- Pose des questions.

3^e étape : Organise-toi

- Divise le travail en petites parties.
- Évalue le nombre de séances d'étude requises.
- Planifie ces séances.
- Apporte le matériel nécessaire à la maison.

4^e étape : Mets-toi au travail

- Prends le contrôle.
- Apporte le matériel à l'endroit où tu étudies.
- Parle de ton plan aux autres.
- Lis brièvement le travail.
- Établis des objectifs.
- Décide d'une récompense.

5^e étape : Effectue le travail

- Suis les directives.
- Note toute question.
- Obtiens de l'aide au besoin.

6^e étape : Vérifie le travail

- Vérifie les exigences.
- Vérifie la qualité.
- Range le travail.
- Récompense-toi.

7^e étape : Remets ton travail

- Apporte-le en classe.
- Écoute et suis les directives.
- Inscris la date.
- Souligne l'effort.

8^e étape : Définis ton parcours

- Inscris ta note.
- Évalue ton travail.
- Réfléchis à d'autres objectifs.

* Reproduit avec la permission de Joyce A. Rademacher, « Enhancing Assignment Completion for Academically Diverse Learners », dans Donald D. Deshler et coll. (dir.), *Teaching Every Adolescent Every Day: Learning in Diverse Middle and High School Classrooms*, Cambridge (MA), Brookline Books, Inc., 1999, p. 197.

Annexe 18 : Favoriser l'écoute*

Aidez-vous ceux qui vous écoutent?

Est-ce que vos présentations sont adaptées aux auditeurs?

<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Je réduis les distractions.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. J'utilise des schémas organisateurs au préalable.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Je base ma présentation sur le schéma organisateur au préalable.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. J'encourage le rappel de toute information présentée au préalable, ex. : résumer, poser des questions, allouer du temps aux auditeurs pour revoir leurs notes.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Je fournis un guide d'écoute aux auditeurs, ex. : sommaire, concepts principaux, espace pour prendre des notes.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. J'utilise des mots ou expressions clés pour signaler l'information importante, ex. : en résumé, noter ce qui suit.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Je mets l'accent sur des mots pour permettre à l'auditeur d'organiser l'information, ex. : premièrement, deuxièmement, troisièmement, si/alors; avant/après; ensuite; finalement.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Je varie l'intonation et le rythme pour souligner les idées principales
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Je répète les idées principales et les concepts.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. J'écris les idées principales au tableau.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. J'écris les termes techniques au tableau.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. J'utilise des aides visuelles, ex. : illustrations, diagrammes, transparents.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Je fournis des bons exemples et des contre-exemples de concepts.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. Je « fais appel à la compréhension », ex. : pendant la présentation, je pose des questions qui nécessitent que les auditeurs fassent le lien entre la nouvelle information et celle déjà enseignée, je pose des questions pour vérifier la compréhension.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. J'encourage les auditeurs à poser des questions.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Je fournis aux auditeurs des occasions de former de petits groupes afin de discuter des concepts présentés.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. Je laisse du temps pour la réflexion à la fin d'une présentation, ex. : relire les notes, résumer l'information, poser des questions.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. Je transmets aux autres mon enthousiasme pour le sujet présenté.

* De Anne Price, Calgary (AB), The Calgary Learning Centre, 1995.

Annexe 19 : Liste de contrôle pour l'évaluation des manuels*

Titre :

Auteur :

Maison d'édition :

Date de publication :

Utiliser cette échelle pour attribuer une note aux caractéristiques du texte

1	2	3	4	5
Faible Irréfléchi				Très bon Réfléchi

Tenir compte de l'ensemble du manuel

Apparence

- _____ Est-il intéressant à regarder? Est-ce que les élèves souhaiteront l'ouvrir? Voudront-ils le garder ouvert?
- _____ L'espace est-il utilisé efficacement ? Les marges sont-elles larges? Les pages semblent-elles surchargées?
- _____ La couleur est-elle utilisée efficacement (images en couleur, en-têtes, etc.)?
- _____ La taille des caractères est-elle appropriée (trop petite : impression d'étroitesse, difficile à lire; trop grande : puérile, peut embarrasser les élèves)?

Contenu

- _____ Dans l'ensemble, le contenu reflète-t-il des concepts qui vous semblent importants?
- _____ Pouvez-vous déterminer facilement le sujet du manuel en lisant les concepts de chaque chapitre?
- _____ Le contenu est-il à jour et répond-il aux besoins de vos élèves?

Caractéristiques organisationnelles

- _____ Le contenu des chapitres est-il organisé logiquement?
- _____ Pouvez-vous déterminer facilement le sujet du manuel en lisant le titre de chaque chapitre?
- _____ Les titres des chapitres indiquent-ils une organisation logique du contenu du manuel?
- _____ Le manuel comprend-il une table des matières, un index, un glossaire et des annexes?

* Extrait de « Reading Strategy Instruction » Edwin S. Ellis, sous la direction de Donald D. Deshler, Edwin S. Ellis et B. Keith Lenz (dir.), *Teaching Adolescents with Learning Disabilities: Strategies and Methods*, 2^e édition, Denver (CO), Love Publishing Co., 1996, p. 119. Reproduit avec la permission de Love Publishing Company.

Liste de contrôle pour l'évaluation des manuels*

Examiner la façon dont le manuel est écrit

Langage

- _____ Le langage est-il clair et lisible?
- _____ Les idées coulent-elles ou sont-elles présentées dans un format ressemblant davantage à une énumération?
- _____ Le vocabulaire est-il adapté aux connaissances de vos élèves?
- _____ La complexité des phrases convient-elle à vos élèves?
- _____ La longueur des paragraphes convient-elle à vos élèves?
- _____ Le texte relie-t-il clairement les pronoms aux référents et place-t-il les sujets et les verbes près du début des phrases?
- _____ Le texte reste-t-il près du sujet et est-il dépourvu de détails non pertinents?

Niveau de connaissances

- _____ Les hypothèses au sujet des connaissances préalables conviennent-elles à vos élèves?
- _____ Le nouveau vocabulaire est-il présenté à l'aide de définitions directes, de bons ou mauvais exemples?
- _____ La densité du vocabulaire (pourcentage de mots difficiles) convient-elle à vos élèves?
- _____ Les nouveaux concepts sont-ils expliqués clairement à l'aide d'exemples concrets qui établissent une relation entre les concepts et ce que les élèves savent déjà?

Dimension métacognitive

- _____ Le chapitre fournit-il des indices permettant au lecteur de faire appel à des connaissances antérieures?
- _____ Le style donne-t-il des indices stratégiques (indices permettant la visualisation, la prévision, l'établissement de liens avec les connaissances antérieures, le résumé, les questions, etc.)?
- _____ Le style contient-il un « méta-discours » ou des indices incitant à réfléchir à de l'information passée, présente et future?

Personnalisation

- _____ Le texte utilise-t-il des temps de verbe actifs et des pronoms personnels, comme tu et nous, afin de faire participer l'élève au contenu?
- _____ Le texte établit-il un lien entre le contenu et la vie des élèves?
- _____ Le texte offre-t-il des modèles positifs pour les deux sexes ainsi que pour les différents groupes ethniques ou culturels?

Ressources recommandées

Alberta Education. *Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage*, Edmonton (AB), Alberta Education, 2001.

Dumont, Annie. *La Dyslexie*, Paris, Éditions Solar, 2003.

Goupil, Georgette. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e édition, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur ltée, 1997.

Habimana, Emmanuel, Louise S. Éthier, Djaouida Petot et Michel Tousignant. *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent approche intégrative*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur ltée, 1999.

Leclerc, Martine. *Au pays des gitans. Recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.

Ouzilou, Colette. *Dyslexie – Une vraie-fausse épidémie*, Paris, Presse de la renaissance, 2001.

Rousseau, Nadia et Lyse Langlois (dir.). *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*, Collection Éducation-Recherche, n^o 10, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, 2003.

Sarna, Shirley. *Les troubles d'apprentissage : un guide pour les parents*. (Traduction de *Advocacy and Learning Disabilities*), Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2002.¹

Van Grunderbeeck, Nicole. *Les difficultés en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

¹ Téléphone : (514) 873-5402 ou 1-800 361-6477

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Collaboration

Andrews, J. et J. Lupart. *The Inclusive Classroom: Educating Exceptional Children*, 2^e éd., Scarborough, (Ontario), Nelson Thomson Learning, 1999.

Appl, D. J., C. Troha et J. Rowell. « Reflections of a First-Year Team: The Growth of a Collaborative Partnership », *Teaching Exceptional Children*, vol. 33, n^o 3 (2001), p. 4–8.

Deshler, D. D., E. S. Ellis et B. K. Lenz (dir.). *Teaching Adolescents with Learning Disabilities: Strategies and Methods*, 2^e éd., Denver (Colorado), Love Publishing Company, 1996.

Idol, L. et J. F. West. *Effective Instruction of Difficult-to-Teach Students*, Austin (Texas), Pro-Ed, 1993.

Knackendoffel, E. A. « Collaborative Teaming in the Secondary School », D. D. Deshler, E. S. Ellis et B. K. Lenz (dir.), *Teaching Adolescents with Learning Disabilities: Strategies and Methods*, 2^e éd., Denver (Colorado), Love Publishing Company, 1996, p. 579–616.

Rice, D. et N. Zigmond. « Co-Teaching in Secondary Schools: Teacher Reports of Developments in Australian and American Classrooms », *Learning Disabilities: Research & Practice*, vol. 15, n^o 4 (2000), p. 190–197.

Participation significative des parents

Fish, M. C. « Best Practices in Working with Parents of Children with Disabilities », A. Thomas et J. Grimes (dir.), *Best Practices in School Psychology—III*, Washington (DC), The National Association of School Psychologists, 1995, p. 1061–1070.

Graham-Clay, S. « Enhancing Home-School Partnerships: How School Psychologists Can Help », *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 14, n^o 2 (1999), p. 31–44.

Wise, P. S. « Best Practices in Communicating with Parents », A. Thomas et J. Grimes (dir.), *Best Practices in School Psychology—III*, Washington (DC), The National Association of School Psychologists, 1995, p. 279–287.

Identification et évaluation

Cramer, S. C. et W. Ellis (dir.). *Learning Disabilities: Lifelong Issues*, Baltimore (MD), P. H. Brookes Publishing Co., 1996.

Fletcher, J. M. et B. R. Foorman. « Issues in Definition and Measurement of Learning Disabilities: The Need for Early Intervention », G. R. Lyon (dir.), *Frames of Reference for the Assessment of Learning Disabilities: New Views on Measurement Issues*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 1994, p. 185–200.

Keogh, B. K. « Strategies for Implementing Policies », S. C. Cramer et W. Ellis (dir.), *Learning Disabilities: Lifelong Issues*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 1996, p. 77–82.

Smith, C. R. *Learning Disabilities: The Interaction of Learner, Task, and Setting*, 2^e éd., Boston (MA), Allyn and Bacon, 1991.

Taylor, H. G. et collab. « Utility of Kindergarten Teacher Judgments in Identifying Early Learning Problems », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 33, n^o 2 (2000), p. 200–210.

Ysseldyke, J. E. et J. Salvia. *Assessment*, 6^e éd., Boston (MA), Houghton Mifflin Co., 1995.

Évaluation continue

Alberta Assessment Consortium. *A Framework for Student Assessment*, Edmonton (Alberta), Alberta Assessment Consortium, 1997.

Monda-Amaya, L. E. et F. Reed. « Informal Assessment in the Classroom », W. N. Bender (dir.), *Learning Disabilities: Best Practices for Professionals*, Boston (MA), Andover Medical Publishers, Inc., 1993, p. 105–133.

Rankin-Erickson, J. L. et M. Pressley. « A Survey of Instructional Practices of Special Education Teachers Nominated as Effective Teachers of Literacy », *Learning Disabilities: Research & Practice*, vol. 15, n^o 4 (2000), p. 206–225.

Strickland, D. S. *Teaching Phonics Today: A Primer for Educators*, Newark (DE), International Reading Association, 1998.

Ysseldyke, J. « Reflections on a Research Career: Generalizations from 25 Years of Research on Assessment and Instructional Decision Making », *Exceptional Children*, vol. 67, n^o 3 (2001), p. 295–309.

Plan d'intervention personnalisé

Bauwens, J. et L. Korinek. « IEPs for Cooperative Teaching: Developing Legal and Useful Documents », *Intervention in School and Clinic*, vol. 28, n^o 5 (1993), p. 303–306.

Keefe, C. H. « Developing Responsive IEPs through Holistic Assessment », *Intervention in School and Clinic*, vol. 28, n^o 1 (1992), p. 34–40.

Nickles, J. L. et collab. « Individualized Education Programs: A Comparison of Students with BD, LD and MMR », *Intervention in School and Clinic*, vol. 28, n^o 1 (1992), p. 41–44.

Van Reusen, A. K. et C. S. Bos. « Facilitating Student Participation in Individualized Education Programs Through Motivation Strategy Instruction », *Exceptional Children*, vol. 60, n^o 5 (1994), p. 466–475.

Planification des transitions

- Brinckerhoff, L. C. « Making the Transition to Higher Education: Opportunities for Student Empowerment », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 29, n° 2 (1996), p. 118–136.
- Eaton, H. et L. Coull. *Transitions to Postsecondary Learning: Self Advocacy Handbook for Students with Learning Disabilities and/or Attention Deficit Disorder*, Vancouver (BC), Eaton Coull Learning Group, 1998.
- Ellis, E. S. et M. J. Larkin. « Strategic Instruction for Adolescents with Learning Disabilities », B.Y. L. Wong (dir.), *Learning About Learning Disabilities*, 2^e éd., San Diego (CA), Academic Press, 1998, p. 585–656.
- Patton, J. R. et G. Blalock (dir.). *Transition and Students with Learning Disabilities: Facilitating the Movement from School to Adult Life*, Austin (TX), Pro-Ed, 1996.

Autonomie sociale

- Cummings, R. et G. Fisher. *The Survival Guide for Teenagers with LD (Learning Differences)*, Minneapolis (MN), Free Spirit Publishing, 1993.
- Gerber, P. J., R. Ginsberg et H. B. Reiff. « Identifying Alterable Patterns in Employment Success for Highly Successful Adults with Learning Disabilities », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 25, n° 8 (1992), p. 475–487.
- Phillips, P. « A Self-Advocacy Plan for High School Students with Learning Disabilities: A Comparative Case Study Analysis of Students', Teachers', and Parents' Perceptions of Program Effects », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 23, n° 8 (1990), p. 466–471.
- Pintrich, P. R., R. W. Marx et R. A. Boyle. « Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change », *Review of Educational Research*, vol. 63, n° 2 (1993), p. 167–199.
- Reiff, H. B., P. J. Gerber et R. Ginsberg. *Exceeding Expectations: Successful Adults with Learning Disabilities*, Austin (TX), Pro-Ed, 1997.
- Schloss, P. J., S. Alper et D. Jayne. « Self-Determination for Persons with Disabilities: Choice, Risk, and Dignity », *Exceptional Children*, vol. 60, n° 3 (1994), p. 215–225.
- Wehmeyer, M. L. et R. Berkobien. « Self-determination and Self-advocacy: A Case of Mistaken Identity », *The Association for Persons with Severe Handicaps Newsletter*, vol. 17, n° 7 (1991), p. 4.
- Wilson, G. L. « Self-Advocacy Skills », C. A. Michaels (dir.), *Transition Strategies for Persons with Learning Disabilities*, San Diego (CA), Singular Publishing Group, Inc., 1994, p. 153–184.

Adaptations

- Brinckerhoff, L. C. « Making the Transition to Higher Education: Opportunities for Student Empowerment », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 29, n° 2 (1996), p. 118–136.

Brinckerhoff, L. C., S. F. Shaw et J. M. McGuire. « Promoting Access, Accommodations, and Independence for College Students with Learning Disabilities », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 25, n° 7 (1992), p. 417–429.

Gordon, M. et S. Keiser (dir.). *Accommodations in Higher Education under the Americans with Disabilities Act (ADA): A No-Nonsense Guide for Clinicians, Educators, Administrators, and Lawyers*, New York (NY), GSI Publications, 1998.

Lovitt, T. C. *Preventing School Failure: Tactics for Teaching Adolescents*, 2^e éd., Austin (TX), Pro Ed, 2000.

Tse, C. *Inclusion—Strategies for Accommodating Students with Disabilities who Use Adaptive Technology in the Classroom*, Vancouver (BC), Adult Services Program, 1999 [<http://www.aspb.org/include.htm>].

Enseignement

Ellis, E. S. et M. J. Larkin. « Strategic Instruction for Adolescents with Learning Disabilities », B. Y. L. Wong (dir.), *Learning About Learning Disabilities*, 2^e éd., San Diego (CA), Academic Press, 1998, p. 585–656.

Fletcher, J. M. et G. R. Lyon. « Reading: A Research-based Approach », W. M. Evers (dir.), *What's Gone Wrong in America's Classrooms*, Stanford (CA), Hoover Institution Press, Stanford University, 1998, p. 49–90.

Graham, S. et K. B. Harris. « Cognitive Strategy Instruction in Written Language for Learning Disabled Students », S. A. Vogel (dir.), *Educational Alternatives for Students with Learning Disabilities* (New York (NY), Springer-Verlag New York, Inc., 1992, p. 91–115.

Lenz, B. K., E. S. Ellis et D. Scanlon. *Teaching Learning Strategies to Adolescents and Adults with Learning Disabilities*, Austin (TX), Pro-Ed, 1995.

Shaywitz, S. E. et B. A. Shaywitz. « Unlocking Learning Disabilities: The Neurological Basis », S. C. Cramer et W. Ellis (dir.), *Learning Disabilities: Lifelong Issues*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 1996, p. 255–260.

Stone, C. A. « The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 31, n° 4 (1998), p. 344–364.

Swanson, H. L. « Instructional Components that Predict Treatment Outcomes for Students with Learning Disabilities: Support for a Combined Strategy and Direct Instruction Model », *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 14, n° 3 (1999), p. 129–140.

Swanson, H. L. *Intervention Research for Adolescents with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Outcomes Related to High-Order Processing*, document préparé pour le Sommet Keys to Successful Learning, mai 1999, Washington (DC); New York (NY), National Center for Learning Disabilities, 1999 [http://www.ncl.org/Research/ncl_high_order.cfm].

Swanson, H. L. et C. Sachse-Lee. « A Meta-Analysis of Single-Subject-Design Intervention Research for Students with LD », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 33, n° 2 (2000), p. 114–136.

Swanson, H. L., M. Hoskyn et C. Lee. *Interventions for Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Treatment Outcomes*, New York (NY), The Guilford Press, 1999.

Vaughn, S. et collab. « Instructional Grouping for Reading for Students with LD: Implications for Practice », *Intervention in School and Clinic*, vol. 36, n° 3 (2001), p. 131–137.

Ysseldyke, J. « Reflections on a Research Career: Generalizations from 25 Years of Research on Assessment and Instructional Decision Making », *Exceptional Children*, vol. 67, n° 3 (2001), p. 295–309.

L'élémentaire

Moats, L. C. « Implementing Effective Instruction », S. C. Cramer et W. Ellis (dir.), *Learning Disabilities: Lifelong Issues*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 1996, p. 87–93.

National Reading Panel. *Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the Subgroups*, Rockville (MD), National Institute of Child Health and Human Development, 2000
[<http://156.40.88.3/publications/nrp/report.htm>].

Ogle, D. M. « K-W-L: A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text », *Reading Teacher*, vol. 39, n° 6 (1986), p. 564–570.

Pearson, P. D. « Essay Book Reviews: A Historically Based Review of *Preventing Reading Difficulties in Young Children* », *Reading Research Quarterly*, vol. 34, n° 2 (1999), p. 231–246.

Rankin-Erickson, J. L. et M. Pressley. « A Survey of Instructional Practices of Special Education Teachers Nominated as Effective Teachers of Literacy », *Learning Disabilities: Research & Practice*, vol. 15, n° 4 (2000), p. 206–225.

Siegel, L. S. « Phonological Processing Deficits and Reading Disabilities », J. L. Metsala et L. C. Ehri (dir.), *Word Recognition in Beginning Literacy*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 1998, p. 141–160.

Snow, C. E., M. S. Burns et P. Griffin (dir.). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington (DC), National Academy Press, 1998.

Spear-Swerling, L. et R. J. Sternberg. *Off Track: When Poor Readers Become "Learning Disabled"*, Boulder (CO), Westview Press, 1996.

Strickland, D. S. *Teaching Phonics Today: A Primer for Educators*, Newark (DE), International Reading Association, 1998.

Torgesen, J. K. « Instructional Interventions for Children with Reading Disabilities », B. K. Shapiro, P. J. Accardo et A. J. Capute (dir.), *Specific Reading Disability: A View of the Spectrum*, Timonium (MD), York Press, Inc., 1998, p. 197–220.

Torgesen, J. K. « Individual Differences in Response to Early Interventions in Reading: The Lingering Problem of Treatment Resisters », *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 15, n° 1 (2000), p. 55–64.

Torgesen, J. K. et S. R. Burgess. « Consistency of Reading-related Phonological Processes Throughout Early Childhood: Evidence from Longitudinal-correlational and Instructional Studies », J. L. Metsala et L. C. Ehri (dir.), *Word Recognition in Beginning Literacy*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 1998, p. 161–188.

Élémentaire deuxième cycle

Gersten, R. et S. Baker. *Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities: A Research Synthesis*, document préparé pour le Sommet Keys to Successful Learning, mai 1999, Washington (DC); New York, NY: National Center for Learning Disabilities, 1999 [http://www.nclld.org/Research/nclld_writing.cfm].

Ogle, D. M. « K-W-L: A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text », *Reading Teacher*, vol. 39, n° 6 (1986), p. 564–570.

Mastropieri, M. A., J. Sweda et T. E. Scruggs. « Putting Mnemonic Strategies to Work in an Inclusive Classroom », *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 15, n° 2 (2000), p. 69–74.

McTighe, J. et F. T. Lyman. « Mind Tools for Matters of the Mind », A. L. Costa, J. Bellanca et R. Fogarty (dir.), *If Minds Matter: A Foreword to the Future, Volume II*, Palatine (IL), Skyline Publishing, Inc., 1992, p. 71–90.

Montague, M., C. Warger et T. H. Morgan. « Solve It! Strategy Instruction to Improve Mathematical Problem Solving », *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 15, n° 2 (2000), p. 110–116.

Rosenshine, B. et C. Meister. « Reciprocal Teaching: A Review of the Research », *Review of Educational Research*, vol. 64, n° 4 (1994), p. 479–530.

Secondaire premier et deuxième cycle

Bulgren, J. et K. Lenz. « Strategic Instruction in the Content Areas », D. D. Deshler, E. S. Ellis et B. K. Lenz (dir.), *Teaching Adolescents with Learning Disabilities: Strategies and Methods*, 2^e éd., Denver (CO), Love Publishing Company, 1996, p. 409–473.

Cole, M. et A. Price. *T'NT: Tips 'N Tricks for Dynamite Learning!!*, Calgary (AB), Calgary Learning Centre, 1999.

Deshler, D. D., E. S. Ellis et B. K. Lenz. *Teaching Adolescents with Learning Disabilities*, 2^e éd., Denver (CO), Love Publishing Company, 1996.

Ellis, E. S. « Watering Up the Curriculum for Adolescents with Learning Disabilities: Goals of the Knowledge Dimension », *Remedial and Special Education*, vol. 18, n° 6 (1997), p. 326–346.

Goodman, R. J. *Alberta Careers Beyond 2000: Update*, Edmonton (AB), Alberta Human Resources and Employment, 2000.

Lovitt, T. C. *Preventing School Failure: Tactics for Teaching Adolescents*, 2^e éd., Austin (TX), Pro Ed, 2000.

Moore, D. W. et collab. « Adolescent Literacy: A Position Statement », *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 43, n° 1 (1999a), p. 97–112.

Moore, D. W. et collab. *Adolescent Literacy: A Position Statement*, Newark (DE), International Reading Association, 1999b.

Snyder, M. C. et L. M. Bambara. « Teaching Secondary Students with Learning Disabilities to Self-Manage Classroom Survival Skills », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 30, n° 5 (1997), p. 534–543.

Annexes

Bryant, D. P. et B. R. Bryant. « Using Assistive Technology Adaptations to Include Students with Learning Disabilities in Cooperative Learning Activities », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 31, n° 1 (1998), p. 41–54.

Clark, G. M. *Assessment for Transition Planning*, Austin (TX), Pro-Ed, 1998.

Cole, M. et A. Price. *T'NT: Tips 'n Tricks for Dynamite Learning!!*, Calgary (AB), Calgary Learning Centre, 1999.

Eaton, H. et L. Coull. *Transitions to High School: Self-Advocacy Handbook for Students with Learning Disabilities and/or Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, Vancouver (CB), Eaton Coull Learning Group, Ltd., 2000.

Ellis, E. S. « Reading Strategy Instruction », D. D. Deshler, E. S. Ellis et B. K. Lenz (dir.), *Teaching Adolescents with Learning Disabilities: Strategies and Methods*, 2^e éd., Denver (CO), Love Publishing Co., 1996, p. 61–125.

Ellis, E. S. et P. Friend. « Adolescents with Learning Disabilities », B. Y. L. Wong (dir.), *Learning About Learning Disabilities*, San Diego (CA), Academic Press, Inc., 1991, p. 505–561.

Knight, D. « Families of Students with Learning Disabilities », W. N. Bender (dir.), *Professional Issues in Learning Disabilities: Practical Strategies and Relevant Research Findings*, Austin (TX), Pro-Ed, 1999, p. 263–306.

The Learning Centre–Calgary and Alberta Vocational College–Calgary. *Asking the Right Questions: Assessment and Program Planning for Adults with Learning Difficulties*, édition revue, Calgary (AB), The Learning Centre–Calgary et Alberta Vocational College–Calgary, 1995.

Levine, M. D. « Learning Disorders and the Flow of Expectations », *LDOnline*, 1990.
http://www.ldonline.org/ld_indepth/general_info/gen-1.html (Consulté le 2 mars 2001).

Rademacher, J. A. « Enhancing Assignment Completion for Academically Diverse Learners », D. D. Deshler et collab. (dir.), *Teaching Every Adolescent Every Day: Learning in Diverse Middle and High School Classrooms*, Cambridge (MA), Brookline Books, Inc., 1999, p. 146–206.

Van Reusen, A. K. et C. S. Bos. « IPLAN: Helping Students Communicate in Planning Conferences », *Teaching Exceptional Children*, vol. 22, n° 4 (1990), p. 30–32.