

2020

Mise à jour du document rédigé à l'automne 2013

Organisation des services aux élèves ayant des besoins particuliers

GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT

ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Notes :

- 1) Afin d'alléger la lecture du document, le genre masculin est utilisé sans discrimination.
- 2) Lorsque l'on mentionne *parent*, lire aussi *ou le titulaire de l'autorité parentale*.
- 3) Les endroits écrits en rouge sont modifiables.

PRÉAMBULE

Depuis plusieurs années, la majorité des institutions dites « régulières », membres de la FEEP, expriment des besoins à l'égard de l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers. Sensible à ces préoccupations légitimes, la FEEP a proposé plusieurs ateliers lors des rencontres des CEPs et lors des formations à la carte offertes aux établissements préscolaires et primaires. Un grand nombre de ces établissements ont entamé des démarches auprès de leur communauté éducative et certaines ont même produit un document d'accompagnement des élèves ayant des besoins particuliers. Un comité de travail a élaboré ce Guide dans sa version secondaire. Depuis mai 2013, un groupe de directions d'établissements préscolaires et primaires a entrepris une adaptation pour le rendre plus conforme à la réalité d'un établissement préscolaire et primaire. Il vous présente aujourd'hui la version préscolaire et primaire de ce Guide d'organisation des services aux élèves ayant des besoins particuliers.

Il n'y a pas de prescription d'échéance pour qu'un établissement se dote d'une politique ou d'un guide relatif à l'organisation des services aux élèves ayant des besoins particuliers. L'établissement doit concevoir cette démarche comme un exercice de clarification et d'harmonisation auprès de l'ensemble des intervenants de sa communauté éducative. Qui sont ces élèves? Qu'entend-on par besoins particuliers? Qui peut poser un diagnostic? Est-ce qu'un diagnostic est nécessaire? Que contient un plan d'intervention et qui s'en occupe? Quels services adaptés sommes-nous en mesure d'offrir? Quels sont les rôles des différents intervenants de l'établissement? En toute humilité, ce modèle vise à répondre le mieux possible à plusieurs de ces questions. Cela dit, cette problématique étant en constante évolution, ce guide nécessitera assurément des ajustements pour répondre tant aux besoins de la clientèle qu'aux exigences du MEES.

À ce guide s'ajoute maintenant un chapitre sur la douance. Signe des temps, de nombreuses directions d'établissements demandaient à la FEEP de débiter une réflexion sur ces jeunes à l'autre bout du spectre : les élèves talentueux. Là encore, il peut être adapté à votre réalité d'établissement. Ce chapitre qui s'ajoute à ce guide sera complété par des capsules vidéos qui seront disponibles au cours de l'année 2020.

En tout respect de l'autonomie des établissements, ce modèle devra être adapté aux particularités de chaque milieu. Selon la réalité de l'établissement, celui-ci choisira d'adopter ou de modifier les balises proposées ou encore d'en ajouter d'autres. La version électronique de ce document permet une utilisation souple du contenu.

Enfin, en toute transparence, les membres du comité de travail l'ayant adapté à la réalité d'un établissement préscolaire et primaire souhaitent énoncer les **principes directeurs** qui les ont guidés dans l'écriture des normes et modalités :

- l'autonomie des établissements;
- le respect des encadrements légaux;
- la cohérence avec la politique d'adaptation scolaire du MEES ;
- la cohérence avec la politique d'évaluation des apprentissages du MEES ;
- le respect des valeurs inhérentes aux projets éducatifs des établissements offrant le programme de formation générale.

Les personnes nommées ci-dessous ont collaboré à l'élaboration de cette première version du *Guide d'accompagnement relatif à l'organisation des services aux élèves ayant des besoins particuliers* à l'intention des établissements d'enseignement privés.

Nous tenons à les remercier très chaleureusement pour leur travail et leur grande disponibilité.

Coordination des travaux

Nancy Brousseau, FEEP

Rédaction

Nicole Grégoire, consultante

Collaboration spéciale

Nous souhaitons remercier plus particulièrement Isabelle Bruneau et Denis de Villers qui depuis plusieurs années offrent des formations dans le milieu et produisent des documents très pertinents. Vous trouverez plusieurs de ces documents, adaptés, dans les annexes à la fin du présent guide.

Également, nous souhaitons remercier France Brunet pour la première lecture du document.

Comité de travail et de validation

Normand Brodeur, Collège Saint-Sacrement, Terrebonne

Isabelle Bruneau, Académie Ste-Thérèse, Sainte-Thérèse

France Brunet, Académie Lafontaine, Saint-Jérôme

Denis de Villers, Collège d'Anjou, Anjou

Sophie Laflamme, Collège Saint-Paul, Varennes

Steeve Lessard, Collège Charles-Lemoyne, Longueuil

Stéphane Mayer, Collège Esther-Blondin, Saint-Jacques

Anne-Marie Poirier, Collège de Montréal, Montréal

Marc Proulx, Saint-Jean-Eudes, Québec

Jocelyn Roy, Collège de l'Assomption, L'Assomption

Mise en page et correction linguistique

Sanja Roca, FEEP

Mireille Clermont, FEEP

Pour la version préscolaire et primaire, nous tenons à remercier les personnes suivantes :

Coordination des travaux pour la version préscolaire et primaire :

Patrick L'Heureux, FEEP

Comité de travail :

Odile Asselin, École Les Mélèzes

Élisabeth Desfonds, Collège Jacques-Prévert

Marie-Nadine Garneau, L'École des Ursulines de Québec

Monique Mathieu, École Les Trois Saisons

Pierre Nadeau, Académie Saint-Louis (Pavillon Saint-Louis-de-Gonzague)

François Yvon, Collège Saint-Bernard

Correction de la version préscolaire et primaire

Lise Rousseau, FEEP



TABLE DES MATIÈRES

Introduction	7
CHAPITRE 1 Encadrements ministériels	
1.1 L'accompagnement des élèves ayant des besoins particuliers références utiles à la rédaction d'un guide	10
1.1.1 La charte des droits et libertés de la personne	10
1.1.2 Le régime pédagogique	10
1.1.3 La politique d'adaptation scolaire	12
1.1.4 Le projet de loi 21	12
1.2 Vue schématique et liens vers les documents ministériels prescrits et non prescrits	14
CHAPITRE 2 Principes guidant l'accompagnement et moyens suggérés	
1. L'admission	16
2. Le dépistage	17
3. L'aide à l'apprentissage	18
4. Le plan d'intervention	19
5. L'évaluation des apprentissages	21
CHAPITRE 3 Rôles et responsabilités des intervenants de l'établissement	23
CHAPITRE 4 La douance	26
Lexique	27
Médiagraphie	30

ANNEXES

- A. Liste des ressources professionnelles de votre région
- B. Description des principaux troubles d'apprentissage
- C. Liste et brève description des principaux logiciels d'aide à l'apprentissage
- D. Outils de dépistage
- E. Modèle de questionnaire d'entrevue en vue d'une admission au secondaire
- F. Modèle d'un rapport professionnel
- G. Modèle de plan d'intervention
- H. Modèle de formulaire – Avis d'acceptation ou de refus de démarche auprès d'un professionnel
- I. Subventions
- J. Projet de loi 21
- K. Organisation scolaire
- L. Documents relatifs à la déclaration des élèves HDAA dans le système Charlemagne
- M. Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante

INTRODUCTION

1. Objet du document

Ce document vise à soutenir les milieux dans l'élaboration d'un guide d'accompagnement des élèves ayant des besoins particuliers.

Il décrit :

- les encadrements ministériels;
- les principes guidant l'accompagnement et des suggestions de moyens;
- les rôles et responsabilités des intervenants.

Ce guide s'appuie notamment sur les orientations ministérielles présentées dans :

- *Une école adaptée à tous ses élèves* - Politique de l'adaptation scolaire, publiée par le MEES en 1999;
- *Les difficultés d'apprentissage à l'école* - Cadre de référence pour guider l'intervention, publié en 2003;
- *Politique d'évaluation des apprentissages* publiée en 2003.

Ces orientations se résument comme suit :

- la mission de l'établissement et l'ouverture à la communauté;
- l'autonomie de l'établissement;
- la réussite de l'élève;
- la prévention;
- la vision systémique de la situation de l'élève;
- le respect des différences;
- la conformité aux programmes de formation et d'études;
- le rôle actif de l'élève;
- la collaboration entre différents partenaires.

1.1 Les encadrements ministériels

Toute démarche visant à accompagner l'élève ayant des besoins particuliers s'inscrit dans une perspective de réussite éducative.

Ce chapitre fait le recensement des documents ministériels, prescrits ou non, sur lesquels s'appuie ce guide d'accompagnement relatif à l'organisation des services aux élèves ayant des besoins particuliers.

1.2 Principes guidant l'accompagnement et moyens suggérés

Cette section vise à baliser l'encadrement offert par l'établissement afin de respecter les grandes orientations proposées par le MEES à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers.

Ces principes d'encadrement sont établis en fonction des étapes du processus d'admission et du suivi de l'élève ayant des besoins particuliers : **l'admission, le dépistage, l'aide à l'apprentissage, le plan d'intervention et l'évaluation des apprentissages.**

Vous trouverez des moyens qui, bien entendu, peuvent varier d'un établissement à l'autre.

1.3 Rôles et responsabilités des intervenants de l'établissement

Les rôles et responsabilités de la direction de l'établissement ainsi que de tous les intervenants de la communauté éducative concernés par le suivi des élèves ayant des besoins particuliers sont décrits dans cette section.

L'établissement présente les moyens qu'elle met en place afin de respecter les exigences du MEES et de rendre compte de façon juste, égale et équitable des apprentissages des élèves ayant des besoins particuliers.

2. Buts du document

- Recenser les documents ministériels afin d'en faciliter l'accès, principalement lors de la révision de ce guide.
- Rendre public et officiel le cadre général orientant l'organisation des services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers.
- Préciser les services disponibles aux élèves ayant des besoins particuliers et à leurs parents.
- Énoncer les principes et les moyens selon lesquels les services aux élèves ayant des besoins particuliers sont organisés.
- Favoriser la concertation entre les intervenants qui sont responsables du suivi de l'élève ayant un besoin particulier.

3. Champ d'application

Ce Guide d'accompagnement relatif à l'organisation des services aux élèves ayant des besoins particuliers a été établi à la suite d'une démarche de consultation engageant les instances du milieu. Il a été adopté par _____ le _____.

Ce guide est destiné aux enseignants, aux professionnels non enseignants ainsi qu'au personnel de soutien concerné.

Il a un caractère prescriptif et les éducateurs concernés s'engagent à le respecter.

4. Date d'application

Ce guide sera en vigueur le _____.

5. Mécanisme de mise à jour du guide

La validation des choix effectués dans ce *Guide relatif à l'organisation des services aux élèves ayant de besoins particuliers* sera faite sur une base annuelle à partir des constats issus de l'analyse de sa mise en œuvre. Cette révision sera présentée pour adoption par _____.

Chapitre 1 | Encadrement ministériels

1.1 L'accompagnement des élèves ayant des besoins particuliers : références utiles à la rédaction d'un guide

L'élaboration d'un guide relatif à l'organisation des services aux élèves ayant des besoins particuliers s'appuie principalement sur les encadrements ministériels. Le régime pédagogique, la politique d'adaptation scolaire et finalement le projet de loi 21 sont des documents de référence importants dans lesquels on trouve des pistes utiles et pertinentes à la rédaction d'un tel guide dans un établissement privé.

1.1.1 La charte des droits et libertés de la personne

Article 10

*« Toute personne a droit à la **reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité**, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap. Motif de discrimination.*

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit. »

Article 12

« Nul ne peut, par discrimination, refuser de conclure un acte juridique ayant pour objet des biens ou des services ordinairement offerts au public. »

1.1.2 Articles du régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ayant une incidence sur l'accueil des élèves ayant des besoins particuliers

Les programmes des services complémentaires (art. 4)

*« **4.** Les services complémentaires devant faire l'objet d'un programme en vertu du premier alinéa de l'article 224 de la Loi sur l'instruction publique (LRQ, c. I-13.3) sont des services :*

- 1° de soutien qui visent à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage;*
- 2° de vie scolaire qui visent le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de l'élève, de sa dimension morale et spirituelle, de ses relations interpersonnelles et communautaires, ainsi que de son sentiment d'appartenance à l'école;*
- 3° d'aide à l'élève qui visent à l'accompagner dans son cheminement scolaire et dans son orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre;*
- 4° de promotion et de prévention qui visent à donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être. »*

Passage du primaire au secondaire après 6 ans d'études (art. 13.1)

« 13.1. À l'enseignement primaire et à la fin de la première année du secondaire, le directeur de l'école peut, exceptionnellement, dans l'intérêt d'un élève, lui permettre de rester une seconde année dans la même classe s'il appert de son plan d'intervention que cette mesure est celle qui, parmi celles possibles, est davantage susceptible de faciliter son cheminement scolaire.

Cette mesure, qui ne peut être utilisée qu'une seule fois au cours de l'enseignement primaire, ne doit pas avoir pour effet de permettre le passage de cet élève au secondaire après plus de 6 années d'études primaires, sous réserve du pouvoir du directeur, au terme de cette période, de l'admettre à l'enseignement primaire pour une année additionnelle conformément à la Loi. »

Organisation par cycles (art. 15)

« 15. L'enseignement primaire s'organise sur 3 cycles de 2 ans chacun. L'enseignement secondaire s'organise sur 2 cycles; le premier s'étend sur 2 années scolaires; le second s'étend sur 3 années scolaires. Le cycle est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs. »

Les services éducatifs en général (art.25)

« 25. Le régime pédagogique applicable aux services éducatifs visés par la présente section est le même que celui, édicté en application de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3), applicable aux services éducatifs de même catégorie dispensés par les commissions scolaires, pour tout ce qui concerne :

1° les matières à enseigner, sous réserve des restrictions mentionnées au permis, le cas échéant;

2° l'admission, l'inscription et la fréquentation scolaire, y compris les règles de passage d'un ordre d'enseignement à un autre;

3° le calendrier scolaire et le temps prescrit, sauf le maximum prévu pour l'éducation préscolaire;

4° l'évaluation des apprentissages et la sanction des études;

5° les diplômes, certificats et autres attestations officielles que le ministre décerne, ainsi que les conditions applicables à leur délivrance. »

Modalités d'application.

Les modalités d'application progressive du régime pédagogique sont les mêmes que celles établies par le ministre en vertu de l'article 459 de la Loi sur l'instruction publique.

La communication aux parents (art. 29.2)

« 29.2. Au moins une fois par mois, des renseignements sont fournis aux parents d'un élève mineur dans les cas suivants :

1° ses performances laissent craindre qu'il n'atteindra pas le seuil de réussite fixé pour les programmes d'études ou, en ce qui concerne un élève de l'éducation préscolaire, lorsque ses acquis laissent craindre qu'il ne sera pas prêt à passer en première année du primaire au début de l'année scolaire suivante;

2° ses comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école;

3° ces renseignements étaient prévus dans le plan d'intervention de l'élève.

Ces renseignements ont pour but de favoriser la collaboration des parents et de l'école dans la correction des difficultés d'apprentissage et de comportement, dès leur apparition et, selon le cas, dans l'application du plan d'intervention. »

1.1.3 L'orientation fondamentale et les six voies d'action de la politique de l'adaptation scolaire

Orientation fondamentale

Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens de favoriser cette réussite et en assurer la reconnaissance.

Rappel des six voies d'action de la Politique

- 1. Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires.*
- 2. Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté.*
- 3. Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire.*
- 4. Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents, puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes afin de favoriser une intervention plus cohérente et d'assurer des services mieux harmonisés.*
- 5. Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités.*
- 6. Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats.*

1.1.4 Projet de loi no 21

« L'Office des professions du Québec a publié en mai 2012 et mis à jour en décembre 2013 un guide explicatif qui accompagne le projet de loi no 21 – Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines.

Depuis mai 2012, ce guide est à la disposition du réseau de l'éducation, de celui de la santé et des services sociaux et des autres milieux de travail où exercent les professionnels membres d'un ordre professionnel concernés par ce projet de loi.

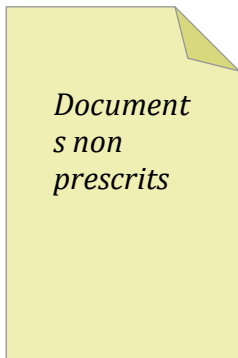
Le guide explicatif traite notamment de l'évaluation des difficultés d'apprentissage, incluant les troubles d'apprentissage. Voici donc quelques renseignements qui permettent de comprendre la portée, en milieu scolaire, de ce qui est énoncé dans le guide explicatif à cet égard.

- *Le guide explicatif fait référence aux professionnels membres des ordres concernés. Il ne faut pas confondre l'usage du terme « professionnel » qui y est fait avec l'usage plus large que l'on en fait en milieu scolaire.*
- *Le guide mentionne explicitement que l'évaluation d'un élève présentant des difficultés d'apprentissage, en vue d'établir un plan d'intervention en vertu de la Loi sur l'instruction publique, n'est pas une activité réservée (page 60). Une note au bas de cette page précise également qu'en milieu scolaire, les troubles d'apprentissage sont inclus dans la définition des difficultés d'apprentissage. Dans ce contexte, les différents professionnels, qu'ils soient ou non membres d'un ordre professionnel, peuvent évaluer les capacités et les besoins d'un élève présentant des difficultés ou des troubles d'apprentissage en vue d'établir un plan d'intervention. L'intervention auprès de ces élèves ne constitue pas une activité réservée.*
- *Il est important de rappeler que, **conformément aux orientations ministérielles qui préconisent l'approche non catégorielle, l'identification d'un trouble (ou le diagnostic) n'est pas requise pour offrir des services à l'élève. C'est la réponse à ses besoins qui doit être priorisée.***
- *Dans le même ordre d'idées, depuis l'année scolaire 2011-2012, **l'identification (ou le diagnostic) d'un trouble d'apprentissage n'est plus une condition pour donner accès à l'élève aux aides technologiques (mesure budgétaire 30810).** C'est par l'entremise du plan d'intervention que cette aide, si requise, est attribuée.*
Lorsque le guide explicatif fait référence à l'orthopédagogue, il désigne autant l'orthopédagogue enseignant que le professionnel.
- *En milieu scolaire, pour les activités non réservées, notamment l'évaluation des difficultés d'apprentissage, il est de la responsabilité de chaque employeur de convenir de l'organisation du travail des différents intervenants appelés à jouer un rôle dans l'évaluation et l'intervention auprès de ces élèves, en conformité avec les conventions collectives et les plans de classification. Il est à noter que l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève doit se faire en interdisciplinarité, ce qui est d'ailleurs souligné dans le guide explicatif. Chaque milieu est donc invité à favoriser la collaboration entre toutes les personnes qui interviennent auprès d'un élève, dans le meilleur intérêt de celui-ci.*
- *Enfin, l'utilisation d'outils d'évaluation et de diagnostic n'est pas une activité réservée. Il importe cependant d'en faire une utilisation judicieuse en concertation avec les différents professionnels appelés à évaluer l'élève. »*

Extrait d'une communication du MEES, « Projet de loi 21 », janvier 2013.

1.2 Vue schématique et liens vers les documents ministériels prescrits et non prescrits

Vous pouvez accéder au document en cliquant sur l'image.



*Documents
prescrits*



*Progression des
apprentissages*
[primaire](#)
[secondaire](#)

[Cadres d'évaluation
des
apprentissages](#)
(primaire et
secondaire)

[Guide de gestion de
la sanction des
études et des
épreuves
ministérielles](#)

[Loi sur l'instruction
publique
\(LIP\)](#)

[Loi sur
l'enseignement
privé
\(LEP\)](#)

[Loi sur l'admissibilité
exceptionnelle à
l'éducation
préscolaire et à
l'enseignement
primaire](#)

[Régime pédagogique
de l'éducation
préscolaire,
de l'enseignement
primaire et de
l'enseignement
secondaire](#)



Chapitre 2 | Principes guidant l'accompagnement et moyens suggérés

1. L'ADMISSION

1.1 PRINCIPE : L'établissement traite les demandes d'admission selon ses modalités tant au préscolaire qu'au primaire.

Moyen

1.1.1 La demande d'admission doit être complétée selon les indications mentionnées sur le site Internet de l'établissement: [www.....](#)

1.2 PRINCIPE : Afin de bien répondre aux besoins de chaque élève, l'établissement doit être informé de toute difficulté pouvant influencer le processus d'apprentissage de l'élève.

Moyens

Afin de répondre adéquatement aux besoins de l'enfant qui a été évalué par un professionnel pour des difficultés particulières, il est recommandé d'inclure une copie du rapport d'évaluation à l'établissement au moment de la demande d'admission **autant au préscolaire qu'au primaire.**

1.2.1 Lorsque l'enfant est déjà suivi dans le cadre d'un plan d'intervention, le parent est invité à apporter une copie de ce plan à l'établissement, au moment de l'admission.

1.3 PRINCIPE : Plusieurs éléments doivent être pris en compte dans l'étude du dossier d'admission de l'élève.

Moyens

1.3.1 **Les bulletins des deux dernières années scolaires (à préciser)** doivent être fournis lors de la demande d'admission.

1.3.2 L'étude du dossier d'admission peut se baser sur l'analyse de l'un ou plusieurs des éléments suivants : test d'admission, bulletins antérieurs, plan d'intervention et autre rapport fourni. (Insérer ici vos particularités)

1.3.3 Au besoin, la direction de l'établissement rencontre les parents de l'élève admissible avant l'inscription officielle afin de s'assurer que les attentes de part et d'autre soient bien établies et que les termes du contrat des services éducatifs de l'établissement soient bien compris.

NOTE : *Il est important que votre contrat des services éducatifs inclue une clause à cet effet. Voici un exemple suggéré par la FEEP :*

« Dans le but d'établir, le plus rapidement possible, si l'établissement a les ressources nécessaires pour encadrer un élève présentant des besoins particuliers et établir ensemble un plan d'intervention adapté, les parents ont l'obligation de transmettre à la direction de... le ou les rapports de professionnels dont ils ont connaissance et qui établissent un diagnostic tel qu'un handicap, un trouble d'apprentissage ou un trouble d'adaptation et, le cas échéant, le plan d'intervention adapté de l'établissement d'origine. Lesdits documents doivent être transmis à la direction au moment de l'inscription ou de la réinscription ou dès l'obtention du rapport si l'évaluation a lieu en cours d'année scolaire. »

2. LE DÉPISTAGE

2.1 PRINCIPE : La prévention est importante dans un contexte de réussite scolaire. Le dépistage précoce doit être privilégié.

Moyens

- 2.1.1 L'enseignant qui, après avoir tenté de venir en aide à un élève avec tous les moyens mis à sa disposition, décèle des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage persistantes fait part de ses observations à la direction.
- 2.1.2 Le parent qui observe des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ayant un impact sur la motivation scolaire de son enfant fait part de ses observations à l'enseignant titulaire ou à la direction.

2.2 PRINCIPE : Les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation doivent être analysées de façon systémique

Moyens

- 2.2.1 La direction et/ou les intervenants scolaires procèdent à une collecte d'informations de la situation de l'élève auprès : de l'élève, des enseignants, des parents, des intervenants de l'établissement, des professionnels externes concernés, s'il y a lieu.
- 2.2.2 La direction et/ou les intervenants concernés planifient une rencontre avec les parents, l'élève et les intervenants concernés afin d'établir une stratégie d'accompagnement.
- 2.2.3 Lorsque jugé utile par la direction et/ou les intervenants concernés, l'élève pourra être évalué par un professionnel externe, aux frais des parents. La direction de l'établissement peut proposer une liste de professionnels reconnus par l'établissement.

3. L'AIDE À L'APPRENTISSAGE

3.1 PRINCIPE : Tous les élèves ont droit à l'aide à l'apprentissage prévue dans l'offre de service régulière de l'établissement.

Moyens

3.1.1 La consultation, la récupération, le tutorat, les études supervisées (*à compléter*) sont des services réguliers organisés par l'établissement. Ces services sont décrits dans la politique d'évaluation des apprentissages de l'établissement.

3.1.2 L'établissement dispose de services réguliers et de services de professionnels tels que : orthopédagogue, technicien en éducation spécialisée, psychologue, orthophoniste, infirmier, (*à compléter*).

3.1.3 Le parent d'un élève qui a besoin d'une aide individuelle supplémentaire ou en remplacement des services éducatifs réguliers offerts, que ce soit à court, moyen ou long terme, doit en défrayer les coûts.

3.2 PRINCIPE : Dans un contexte d'aide à l'apprentissage, trois formes de différenciation pédagogiques sont possibles : la flexibilité, l'adaptation et la modification (voir lexique).

Moyens

3.2.1 Dans un contexte d'aide à l'apprentissage, la **flexibilité** comme différenciation pédagogique doit être favorisée par tous les enseignants et pour tous les élèves.

3.2.2 L'élève pour lequel un plan d'intervention a été mis en place peut bénéficier de mesures d'**adaptation**. Les mesures d'adaptation les plus fréquemment mises en place sont : le temps supplémentaire et l'utilisation d'outils et de logiciels d'aide nécessaires à l'élève.

3.2.3 L'élève dont les mesures d'adaptation sont insuffisantes peut bénéficier de mesures de **modification**. La mention suivante doit alors apparaître dans la section 2 du bulletin de l'élève, tel que prescrit dans l'Instruction annuelle de l'année en cours.

Exemple : L'élève n'est pas en mesure de répondre aux exigences des programmes d'études qui sont appliqués aux autres enfants de son groupe. Par conséquent, les exigences ont été modifiées pour cet élève (voir le plan d'intervention de l'élève).

4. LE PLAN D'INTERVENTION

- 4.1 PRINCIPE :** La mise en œuvre d'un plan d'intervention pour un élève à besoins particuliers ou éprouvant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage nécessite une recommandation préalable de la direction de l'établissement.

Moyen

- 4.1.1 Sur recommandation du personnel (*à adapter selon votre milieu*) ou d'un professionnel externe reconnu par l'établissement, la direction peut mettre en place, dans la mesure des ressources disponibles dans son milieu, le processus du plan d'intervention.

- 4.2 PRINCIPE :** Un plan d'intervention est élaboré lorsque la situation d'un élève nécessite une mobilisation accrue d'un ou des intervenants, accompagnée ou non d'une mise en place de ressources spécialisées.

Moyens

- 4.2.1 La direction et/ou les intervenants scolaires collecte et analyse l'ensemble des informations relatives à la situation de l'élève. Les sources d'information sont l'élève, son dossier scolaire, ses parents, ses enseignants, certains professionnels de l'établissement ou externes et, s'il y a lieu, un rapport d'évaluation d'un professionnel.
- 4.2.2 À partir des informations recueillies, la direction détermine si la situation d'un élève nécessite un plan d'intervention et quelles mesures l'établissement peut mettre en place.
- 4.2.3 La direction réunit les intervenants concernés et procède à l'élaboration du plan d'intervention pour l'élève.

- 4.3 PRINCIPE :** Le plan d'intervention est un outil de planification, de consignation et de communication.

Moyens

- 4.3.1 Le plan d'intervention contient des objectifs bien ciblés.
- 4.3.2 Le plan d'intervention fait état des stratégies, des ressources et des mesures retenues par l'établissement en fonction des besoins de l'élève.
- 4.3.3 L'établissement informe les parents au moins une fois par mois des progrès réalisés par l'élève.

4.4 PRINCIPE : Le plan d'intervention est un outil de concertation pour l'organisation des services à l'élève ayant des besoins particuliers.

Moyens

4.4.1 Lorsque la situation le permet, la direction regroupe les personnes qui interviendront dans le plan d'intervention de l'élève (parents, enseignants, professionnels) et organise une première rencontre de concertation.

4.4.2 La direction voit à s'informer régulièrement des progrès de l'élève et à organiser des rencontres avec les personnes concernées au besoin.

4.4.3 En plus des services réguliers offerts, lorsque l'élève a des besoins d'accompagnement régulier et en lien avec des difficultés d'apprentissage, l'établissement peut référer vers des services professionnels occasionnels payés par les parents tels *orthopédagogue, orthophoniste...*

4.5 PRINCIPE : Le plan d'intervention est un processus dynamique et continu.

Moyen

4.5.1 Une fois établi, le plan d'intervention est mis à jour au besoin durant l'année scolaire.

4.6 PRINCIPE : L'élève bénéficiant d'un plan d'intervention est déclaré comme tel auprès du MEES.

Moyen

4.6.1 Les renseignements demandés par le MEES sont complétés dans la section EHDA de Charlemagne (voir annexe L).

4.7 PRINCIPE : Les informations contenues dans le plan d'intervention sont confidentielles.

Moyens

4.7.1 La direction voit à faire circuler l'information pertinente uniquement aux personnes concernées, toujours dans un esprit d'aide à l'élève.

4.7.2 Le dossier d'aide à l'élève est distinct de son dossier administratif.

- 4.8 **PRINCIPE :** L'enseignant est responsable de mettre en place les mesures et les moyens nécessaires à la réussite des élèves qui lui sont confiés.

Moyens

- 4.8.1 L'enseignant participe aux rencontres du plan d'intervention de ses élèves.
- 4.8.2 L'enseignant collabore à l'élaboration des mesures d'aide de ses élèves.
- 4.8.3 L'enseignant applique les mesures d'aide établies dans le plan d'intervention de ses élèves.

5. L'ÉVALUATION DES APRENTISSAGES

- 5.1 **PRINCIPE :** La planification de l'évaluation des apprentissages est consignée dans un document disponible aux parents en début d'année scolaire.

Moyens

- 5.1.1 La planification de l'évaluation des apprentissages ainsi que les informations relatives à cette dernière sont transmises aux parents (*date et lieu à préciser*).

- 5.2 **PRINCIPE :** L'établissement a la responsabilité de prendre les arrangements nécessaires avec les intervenants afin que l'élève puisse se prévaloir des mesures inscrites à son plan d'intervention lors d'une situation d'évaluation.

Note : Les arrangements peuvent ici être très variables d'un établissement à l'autre. Ces modalités ne sont proposées qu'à titre indicatif.

Moyens

- 5.2.1 En **classe régulière**, l'enseignant applique, selon le type et la durée de l'évaluation, les moyens mis en place pour favoriser la réussite de l'élève.
- 5.2.2 Lors des **épreuves ministérielles**, la direction a la responsabilité de prévoir les ressources humaines et matérielles nécessaires aux élèves qui utilisent des mesures d'aide afin de favoriser le bon déroulement des situations d'évaluation.
- 5.2.3 Au besoin, lors des **épreuves ministérielles**, les élèves qui ont besoin de mesures particulières pourront être convoqués dans des locaux adaptés à leurs besoins.

5.3 PRINCIPE : La qualité de la langue parlée et écrite est valorisée dans toutes les activités d'apprentissage et les activités parascolaires de l'établissement.

Moyens

- 5.3.1 L'évaluation de la qualité de la langue est soumise aux mêmes critères d'évaluation pour tous les élèves de l'établissement.
- 5.3.2 L'élève qui bénéficie de mesures inscrites à son plan d'intervention afin de favoriser la qualité de la langue parlée ou écrite y a droit lors de toutes les situations d'évaluation.
- 5.3.3 Si le temps et les circonstances ne permettent pas à l'élève de bénéficier des mesures inscrites à son plan d'intervention afin de favoriser la qualité de la langue parlée ou écrite, l'enseignant doit en tenir compte.

Chapitre 3 | Rôles et responsabilités des intervenants de l'établissement

3.1 La direction générale :

- voit à l'organisation générale des services en lien avec cette politique;
- prévoit les espaces et les outils nécessaires aux endroits appropriés;
- en collaboration avec le responsable pédagogique, dans le cas où la difficulté ou le trouble précède la demande d'admission ou de réinscription dans l'établissement, rencontre les parents concernés afin de déterminer si l'établissement est ou demeure l'endroit indiqué pour favoriser la réussite scolaire maximale de l'élève.

3.2 Le responsable pédagogique:

Le responsable pédagogique, déléguée par la direction de l'établissement, assume la responsabilité première du dossier de l'élève.

Le responsable pédagogique :

- décide des mesures d'aide à apporter à l'élève lors de l'élaboration du plan d'intervention, et ce, en cohérence avec le présent guide;
- s'assure que l'ensemble du personnel travaille en concertation dans une optique de prévention et d'intervention rapide;
- s'assure de la mise en place de mécanismes de dépistage, d'évaluation et de reconnaissance des élèves présentant des besoins particuliers;
- établit un plan d'intervention, en collaboration avec les intervenants et les partenaires impliqués pour tout élève présentant des besoins particuliers;
- informe les parents des difficultés qui pourraient requérir un suivi effectué par des ressources internes ou externes et, le cas échéant, suggère une évaluation externe;
- soutient les enseignants dans l'accompagnement des élèves présentant des besoins particuliers;
- prévoit un mécanisme de suivi des plans d'intervention;
- fait le lien avec les exigences du MEES;
- transmet les informations d'une classe à l'autre;
- renouvelle régulièrement la liste des services externes (orthopédagogie, neuropsychologie, orthophonie, etc.);
- prévoit le perfectionnement nécessaire pour tous les intervenants concernés, enseignants et services.

3.3 L'enseignant :

- informe la direction des difficultés d'apprentissage qu'il suspecte chez un élève;
- participe aux rencontres de plan d'intervention de ses élèves;
- en collaboration avec la direction et les services concernés, met en place les mesures appropriées dans sa classe;
- informe régulièrement la direction et les parents des progrès réalisés par l'élève en difficulté;
- s'engage dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

3.4 Le personnel des services complémentaires :

Selon les besoins et à la demande de la direction, le personnel des services complémentaires est appelé à collaborer lors de la mise en œuvre et du suivi des plans d'intervention. Pour pouvoir mettre en place un plan d'intervention, l'établissement peut recommander l'évaluation par un professionnel. L'établissement pourra suggérer, à l'externe, une telle évaluation. Il est possible que l'établissement suggère un suivi régulier en externe, pour un élève dont le besoin se manifeste.

L'établissement peut préciser ici s'il s'agit d'un service gratuit ou payé par le parent.

3.4.1 Technicien en éducation spécialisée

Le « TES » est formé pour cueillir, analyser et utiliser de l'information afin de favoriser une démarche d'adaptation. Cette personne assure le suivi de l'élève qui a des besoins particuliers. Par exemple :

- il aide l'élève à s'organiser;
- il assiste la direction et l'enseignant dans la mise en œuvre du plan d'intervention;
- il accueille l'élève lorsque celui-ci a besoin de temps supplémentaire ou d'être isolé.

3.4.2 Orthopédagogue

L'orthopédagogue est formé pour intervenir dans le processus d'apprentissage des élèves qui ont des difficultés afin de leur permettre de maximiser leur potentiel. Plus particulièrement dans notre établissement :

- il accueille l'élève référé par la direction;
- il assiste la direction et l'enseignant dans la mise en œuvre du plan d'intervention;
- il propose à l'élève des stratégies d'apprentissage adaptées et établit un programme individualisé;
- il assiste et conseille les enseignants dans leurs interventions pédagogiques;
- il conseille les parents sur les moyens d'aider leur enfant;
- il conseille l'établissement sur l'achat d'équipement ou sur l'aménagement de local;
- il tient des dossiers détaillés des progrès de chacun des élèves qui lui sont confiés;
- il assiste, lorsqu'indiqué, aux rencontres de plan d'intervention;
- il peut procéder à une évaluation et produire un rapport détaillé comportant des recommandations.

3.4.3 Orthophoniste

L'orthophoniste est formé pour dépister, évaluer et intervenir auprès d'élèves présentant des difficultés de langage.

- il accueille l'élève référé par la direction;
- il assiste la direction et l'enseignant dans la mise en œuvre du plan d'intervention;
- il propose à l'élève des stratégies d'apprentissage adaptées et établit un programme individualisé;
- il assiste et conseille les enseignants dans leurs interventions pédagogiques;
- il conseille les parents sur les moyens d'aider leur enfant;
- il conseille l'établissement sur l'achat d'équipement ou sur l'aménagement de local;
- il tient des dossiers détaillés des progrès de chacun des élèves qui lui sont confiés;
- il assiste, lorsqu'indiqué, aux rencontres de plan d'intervention;
- il peut procéder à une évaluation et produire un rapport détaillé comportant des recommandations.

3.4.4 Le psychologue

Le psychologue est formé pour évaluer l'état psychologique des gens et leur venir en aide.

- il accueille l'élève référé par la direction;
- il peut procéder à une évaluation et produire un rapport détaillé comportant des recommandations.
- il collabore avec les enseignants et les autres membres du personnel concernés;
- il conseille les parents sur les moyens d'aider leur enfant;
- il assiste, lorsqu'indiqué, aux rencontres de plan d'intervention.

3.4.5 (Autres ressources)

3.5 L'élève :

- s'implique dans la réalisation de son plan d'intervention;
- met en pratique les stratégies déterminées dans son plan d'intervention;
- collabore activement avec ses enseignants ou les intervenants;
- est engagé dans sa réussite.

3.6 Le parent :

- doit transmettre à l'établissement toutes les informations sur son enfant utiles à sa réussite scolaire;
- encourage, en collaboration avec la direction, son enfant à respecter les mesures mises en place pour lui;
- participe aux rencontres portant sur l'analyse des besoins de son enfant et sur la mise en place d'un plan d'intervention, s'il y a lieu;
- met en pratique les moyens, stratégies déterminés dans son plan d'intervention;
- applique les recommandations inscrites dans le ou les rapports des professionnels.

Chapitre 4 | La douance

Consulter le [Guide sur la douance](#)



SECTION DOUANCE

« La seule chose que les enfants doués ont en commun est leur grande capacité à saisir les concepts et à établir des liens. À part ça, ces élèves sont aussi différents les uns des autres que dans n'importe quel autre groupe d'enfants. Certains saisissent les chiffres à la vitesse de l'éclair, d'autres éprouvent des difficultés en mathématiques. Certains écrivent comme des profs d'université, d'autres ont beaucoup de mal à construire une phrase. Bon nombre d'entre eux ont des difficultés d'apprentissage qui cachent leurs véritables capacités et éprouvent de grandes difficultés en écriture. Bref, le stéréotype du jeune champion d'échecs collé à sa calculatrice ne reflète en rien la réalité ».

Mary Slade, professeure au Département d'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers de l'Université James Madison, en Virginie

 Fédération des établissements
d'enseignement privés
À votre réseau

Définitions de la douance

Définitions relatives aux élèves
performants

Encadrements légaux

Rôles et responsabilités des
différents intervenants

Manifestations de la douance

Défi de la double
exceptionnalité

Premiers pas pédagogiques :
identification et gestion de la
douance

Modèles d'intervention et mise
en place d'un plan
d'intervention

FÉDÉRATION DES
ÉTABLISSEMENTS
D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS

1940, boul. Henri-Bourassa Est
Montréal, H2B 1S2

FEEP.QC.CA

LEXIQUE

Adaptation pédagogique

Ajustement ou aménagement qui apporte un changement dans la façon d'aborder la situation d'apprentissage et d'évaluation pour l'élève ayant des besoins particuliers. Le niveau de difficulté des tâches à exécuter, les exigences ou les critères d'évaluation des compétences visées ne sont pas modifiés. Ces mesures doivent être indiquées dans le plan d'intervention adapté.

Apprentissage

Se réfère autant au développement des compétences qu'à l'acquisition des connaissances.

Cheminement

Démarche progressive et orientée d'un élève dans l'ensemble des objectifs et des activités d'une méthode d'apprentissage.

Classe

L'ensemble des élèves regroupés selon leur degré d'étude (exemple : 1^{re} année du 1^{er} cycle).

Classement

Répartition des élèves dans les groupes-classes selon des critères préétablis.

Compétence

Savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources.

Différenciation pédagogique

Démarche de l'enseignant qui consiste à mettre en valeur, par des moyens et des procédures d'enseignement et d'apprentissage variés, les aptitudes, les compétences et le savoir-faire des élèves afin de permettre à ceux-ci d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs et, ultérieurement, la réussite éducative. On reconnaît trois types de différenciation : la flexibilité, l'adaptation et la modification.

Discipline

Branche du savoir qui pouvait faire l'objet d'un enseignement. L'étude des diverses disciplines est répartie sur un certain nombre d'années, on divise donc chacune des disciplines en tranches annuelles appelées matières.

Équipe-cycle

L'ensemble des enseignants, titulaires et spécialistes répartis de la façon suivante :

- préscolaire 5 ans;
- primaire : 1er cycle (1re et 2e année); 2e cycle (3e et 4e année); 3e cycle (5e et 6e année).

Équipe-école

L'ensemble des intervenants de l'établissement.

Évaluation

Démarche visant à porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par l'élève lors des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) et les situations d'évaluation (SE).

Flexibilité pédagogique

Souplesse qui permet d'offrir des choix à l'ensemble des élèves au cours des activités d'apprentissage et d'évaluation. Le niveau de difficulté des tâches à exécuter, les exigences ou les critères d'évaluation des compétences visées ne sont pas modifiés.

Matière

Partie d'une discipline, circonscrite par un programme d'études, faisant l'objet d'un enseignement scolaire.

Modification pédagogique

Ajustement ou aménagement qui apporte un changement de la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) pour l'élève ayant des besoins particuliers. Le niveau de difficulté des tâches à exécuter, les exigences ou les critères d'évaluation des compétences visées peuvent être modifiés. Ces mesures doivent être indiquées dans le plan d'intervention et un bulletin adapté doit être produit pour cet élève.

Plan d'intervention

Le plan d'intervention est une démarche basée sur une évaluation globale permettant d'avoir le portrait de l'enfant, d'identifier ses besoins et de réaliser un plan d'actions concertées afin de lui offrir de meilleures chances de réussite.

Rétroaction

En enseignement, donner une rétroaction à un élève, c'est lui donner une information après avoir observé comment il réalise une tâche donnée – **information qui l'aide à s'améliorer dans l'accomplissement de cette tâche**. En plus d'informer l'élève sur sa progression ou de l'amener à trouver lui-même où il en est dans ses apprentissages, la rétroaction permet de confirmer à l'élève ce qu'il peut faire et l'accompagner dans cette démarche.

En plus d'informer l'élève au sujet de sa progression à l'égard d'un contenu d'apprentissage, la rétroaction permet donc d'indiquer à l'élève **ce qu'il pourrait faire pour s'améliorer**.

Régulation

Une habileté complexe comme la régulation ne s'acquiert que par une rétroaction et une pratique constantes. Une rétroaction efficace remet les idées en question, présente de nouveaux éléments d'information, offre d'autres interprétations et favorise l'autoréflexion et le réexamen des idées. Elle informe les élèves sur leur performance par rapport à une tâche donnée et sur la façon dont ils peuvent arriver eux-mêmes aux conclusions.

Sanction des études

La Direction de la sanction des études a le mandat premier de sanctionner **les études secondaires** des élèves du Québec; elle délivre les relevés de notes, d'apprentissages, de compétences et les différents diplômes d'études secondaires aux élèves qui satisfont aux exigences du Règlement sur le Régime pédagogique de l'enseignement secondaire.

Elle tient également à jour un registre et une banque de renseignements sur les études secondaires des élèves anglophones depuis 1898 et sur les études secondaires des élèves francophones depuis 1929.

Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)

Ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches complexes et d'activités d'apprentissage liées aux connaissances que l'élève doit réaliser en vue d'atteindre le but fixé. Ces situations sont d'abord des occasions pour l'élève de développer et d'exercer une ou plusieurs compétences disciplinaires et transversales. Elles permettent d'assurer le suivi du développement des compétences dans une perspective d'aide à l'apprentissage.

Situation d'évaluation (SÉ)

En cours ou en fin de cycle, situation qui vise à faire le point sur le développement des compétences (tâches complexes) et l'acquisition des connaissances. La prise d'information se fait de façon formelle à l'aide d'outils d'évaluation. Selon les besoins, on utilise une approche analytique ou une approche globale. Les ressources (Internet, documentation, matériel, etc.) auxquelles les élèves ont droit sont précisées. Lors d'une SÉ, l'élève est autonome dans sa réalisation (soutien exceptionnel du personnel enseignant pour la mobilisation des ressources, mais doit être consigné et pris en compte dans les jugements portés sur les compétences).

Les acronymes

EHDA : élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

FEEP : Fédération des établissements d'enseignement privés

MEES : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

PEA : politique d'évaluation des apprentissages

PI : plan d'intervention

MÉDIAGRAPHIE

- 1- **Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves (MEES 2014)**
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/politi00.pdf>
- 2- **Politique d'évaluation des apprentissages (MEES)**
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- 3- **L'évaluation des apprentissages au secondaire-cadre de référence (MEES 2006)**
http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/de/pdf/cadresecondaire_prelim.pdf
- 4- **L'organisation des services aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) (MEES)**
<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/das/orientations/ehdaa.html>
- 5- **Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention (MEES 2013)**
<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/das/soutienetacc/pdf/19-7053.pdf>
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/cadreplan.html>
- 6- **Les phases du plan d'intervention, vignettes (MEES)**
<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/das/soutienetacc/pdf/phasesplan.pdf>
- 7- **Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du plan d'intervention**
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/canevas-de-plan-d-intervention-commun-pour-faciliter-le-suivi-des-eleves-handicapes-ou-en-difficulte/>
- 8- **Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c.I-13.3, art L.I.P.**
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/l13_3.html
- 9- **Loi sur l'enseignement privé**
<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-9.1>
- 10- ¹**Régime pédagogique (MEES)**
<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/l-13.3,%20r.%208>
- 11- **Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles : Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle,**
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/guide-de-gestion-de-la-sanction-des-etudes-et-des-epreuves-ministerielles-formation-generale-des-j/>

¹ Document mis à jour annuellement par le MEES. Il faut s'assurer de consulter l'année en cours.

- 12- ²Instruction annuelle 2019-2020
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Ins-truction-annuelle-2019-2020.pdf
- 13- Troubles d'apprentissage : les technologies à la rescousse
http://www.demarque.com/pdf/Cahier_TroublesApprentissage.pdf
- 14- Mesure **30110** et **30120** des Règles budgétaires du MEES (mobilier/équipement adaptés et ajout ou recours à des ressources spécialisées et mise en place de divers éléments d'intervention)
- 15- Charte des droits et libertés de la personne. L.R.Q., c. E-20.1
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM
- 16- Loi sur la protection de la jeunesse
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/P_34_1/P34_1.html
- 17- Guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers
<http://www.fcpq.qc.ca/sites/24577/EHDAA/guides-et-references/GuideEnfantsHDAA.pdf>

² Document mis à jour annuellement par le MEES. Il faut s'assurer de consulter l'année en cours.

TABLE DES MATIÈRES | ANNEXES

- A.** Liste des ressources professionnelles de votre région (formulaire à compléter)
- B.** Description des principaux troubles d'apprentissage
 - 1. Dyscalculie
 - 2. Dyslexie
 - 3. Dysorthographe
 - 4. Dyspraxie
 - 5. Syndrome d'Asperger
 - 6. Syndrome Gilles de la Tourette
 - 7. Troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)
 - 8. Troubles du langage (syndromes dysphasiques)
 - 9. Trouble de la fonction exécutive
 - 10. Trouble d'audition centrale
- C.** Liste et brève description des principaux logiciels d'aide à l'apprentissage
 - 1. WordQ
 - 2. Lexibook
 - 3. C-Pen
 - 4. Médialexie
 - 5. Antidote
- D.** Outils de dépistage
 - 1. Arbre de décision
 - 2. Boîte vitaminée
 - 3. Gradation des mesures d'appui
- E.** Modèle de questionnaire d'entrevue en vue d'une admission au secondaire
- F.** Modèle d'un rapport de professionnel
- G.** Modèle de plan d'intervention
- H.** Modèle de formulaire – Avis d'acceptation ou de refus de démarche auprès d'un professionnel
- I.** Subventions
 - 1. École
 - 2. ÉlèvesService aux écoles : Adap360
- J.** Projet de Loi 21
- K.** Organisation scolaire
- L.** Déclaration des élèves HDAA dans le système Charlemagne
- M.** Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante

ANNEXES

TABLE DES MATIÈRES | ANNEXES

- A.** Liste des ressources professionnelles de votre région (formulaire à compléter)
- B.** Description des principaux troubles d'apprentissage
 - 1. Dyscalculie
 - 2. Dyslexie
 - 3. Dysorthographe
 - 4. Dyspraxie
 - 5. Syndrome d'Asperger
 - 6. Syndrome Gilles de la Tourette
 - 7. Troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)
 - 8. Troubles du langage (syndromes dysphasiques)
 - 9. Trouble de la fonction exécutive
 - 10. Trouble d'audition centrale
- C.** Liste et brève description des principaux logiciels d'aide à l'apprentissage
 - 1. WordQ
 - 2. Lexibook
 - 3. C-Pen
 - 4. Médialexie
 - 5. Antidote
- D.** Outils de dépistage
 - 1. Arbre de décision
 - 2. Boîte vitaminée
 - 3. Gradation des mesures d'appui
- E.** Modèle de questionnaire d'entrevue en vue d'une admission au secondaire
- F.** Modèle d'un rapport de professionnel
- G.** Modèle de plan d'intervention
- H.** Modèle de formulaire – Avis d'acceptation ou de refus de démarche auprès d'un professionnel
- I.** Subventions
 - 1. École
 - 2. ÉlèvesService aux écoles : Adap360
- J.** Projet de Loi 21
- K.** Organisation scolaire
- L.** Déclaration des élèves HDAA dans le système Charlemagne
- M.** Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante

ANNEXE | A

LISTE DES RESSOURCES PROFESSIONNELLES DE VOTRE RÉGION

Veillez décrire ici les ressources disponibles de votre région

(audiologistes, ergothérapeutes, neuropsychologues, orthopédagogues, orthophonistes, psychologues et autres ressources...aide aux devoirs, cours privés, cours d'été...)

[illegible]

[illegible]

**DESCRIPTION DES PRINCIPAUX TROUBLES
D'APPRENTISSAGE**

D'entrée de jeu, rappelons d'abord la différence importante qu'il y a entre une « difficulté d'apprentissage » et un « trouble d'apprentissage ».

Difficulté d'apprentissage : Les difficultés d'apprentissage, généralement passagères, sont reliées à des facteurs externes (déménagement, divorce des parents, etc.) Elles se manifestent par un retard ou un déséquilibre ponctuel dans les apprentissages. Les différentes mesures d'appui pédagogiques habituellement mises en place par l'école telle la récupération, l'aide par les pairs, le tutorat ou encore le suivi par un professionnel, aident l'élève à s'améliorer.

Trouble d'apprentissage : Les troubles d'apprentissage se manifestent sur le plan de la mémoire, de l'attention, de la coordination, de la communication, de l'habileté à lire et à écrire, de la conceptualisation, de la sociabilité et de la maturité affective. Ils ne sont pas reliés à l'intelligence, mais plutôt à une carence en lien avec le traitement de l'information. Ils touchent environ 10 % de la population. Puisque le repérage et le traitement des troubles d'apprentissage étaient pratiquement inexistantes jusqu'à tout récemment, plusieurs adultes d'aujourd'hui vivent avec ce genre de troubles sans le savoir. Ces troubles sont généralement permanents et sont caractérisés par des difficultés persistantes. Un soutien et un suivi adaptés peuvent permettre aux élèves qui sont diagnostiqués assez tôt de poursuivre un parcours scolaire régulier.

www.demarque.com extrait d'un texte de Martine Rioux « Troubles d'apprentissage : les technologies à la rescousse ».

Vous trouverez dans cette section une brève description des troubles d'apprentissage, généreusement partagée par le Collège Beaubois à l'origine conçue par Isabelle Bruneau et Denis de Villers.

1. Dyscalculie
2. Dyslexie
3. Dysorthographe
4. Dyspraxie
5. Syndrome d'Asperger
6. Syndrome Gilles de la Tourette
7. Troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)
8. Troubles du langage (syndromes dysphasiques)
9. Trouble de la fonction exécutive
10. Trouble d'audition centrale
11. Syndrome de dysfonction non-verbale (SNDV)
12. Les codes de difficultés pour les élèves EHDA du MEES

1. Dyscalculie

Le diagnostic	Les manifestations observables
• Posé généralement par un <i>neuropsychologue</i>, le diagnostic n'est pas nécessairement aisé et repose souvent sur une analyse différentielle, c'est-à-dire l'élimination de manifestations reliées à d'autres pathologies.	Enfant qui, bien qu'ayant un QI normal, présente : • des difficultés visuo-spatiales; • des difficultés de récupération des protocoles; • des difficultés de récupération des notions et résultats; • des difficultés de sériation, de classement, d'ordre de grandeur, de comptage; • des difficultés avec le sens des nombres; • des difficultés avec la conservation de la matière et des quantités; • des difficultés liées à la logique, à la réversibilité, à la souplesse cognitive.
De façon générale, il faut savoir que...	Dans une classe, c'est un élève qui...
• Il s'agit d'un trouble d'apprentissage peu connu, pour lequel il est difficile d'obtenir des services de rééducation spécialisés. Le suivi en orthopédagogie est utile, mais difficile à trouver. • Au Québec, le diagnostic est peu fréquemment posé. Lorsqu'il l'est, c'est que l'enfant présente un retard significatif quant à ses acquis et à sa maîtrise des mathématiques et que ce retard n'est pas uniquement dû à une rigidité cognitive, à un trouble des fonctions exécutives ou à une problématique de lecture, mais plutôt à un ensemble de facteurs. • Du temps supplémentaire pour faire les mêmes tâches que les autres élèves est généralement requis. • Les listes de vérification et les aide-mémoires sont de bons outils. • Ces élèves sont souvent présents aux cours d'été en mathématique. • Pour agir de la façon la plus ciblée possible, la meilleure ressource est un rapport de neuropsychologie. Il faut alors aller lire les différents résultats de tests.	• inverse des nombres, fait des erreurs de transcription (un 3 devient un 5) ou inverse les coordonnées cartésiennes; • confond les symboles mathématiques semblables; • peine à procéder à des classements par ordre de grandeur, des sériations, des dénombrements, des regroupements; • éprouve des difficultés à faire preuve de souplesse et à utiliser ses connaissances dans des situations variées. La résolution de problème est généralement difficile; • a de la difficulté en géométrie, avec les représentations 3D, les transformations géométriques, le tout découlant de problèmes d'orientation visuo-spatiale; • ne semble jamais retenir ses tables, ses jeux, les formules, les protocoles.

2. Dyslexie

Le diagnostic	Trois types de dyslexie
Posé généralement par un <i>neuropsychologue</i> ou un <i>orthophoniste</i>, mais ne peut être posé avant le milieu de la 2^e année primaire.	<i>Dyslexie phonologique</i> : • se caractérise par des correspondances graphophonétiques (lettre-son) difficiles; déplacement, remplacement, oubli de lettre. • au rapport : atteinte de la voie d'assemblage ou voie phonologique. <i>Dyslexie de surface (ou dyséïdétique)</i> : • se caractérise par une lecture par devinette, des erreurs entre des mots graphiquement semblables, bon décodage, mais lent; • au rapport : atteinte de la voie lexicale ou voie d'adressage. <i>Dyslexie mixte</i> : • atteinte des deux voies.
De façon générale, il faut savoir que...	Dans une classe, c'est un élève qui...
• C'est la difficulté à lire qui vient abaisser le rendement scolaire (dans toutes les matières) de ces enfants et non un potentiel intellectuel moindre que celui des autres. • L'acte de lire demande des efforts de concentration et d'attention beaucoup plus soutenus, ce qui entraîne une plus grande fatigue cognitive ou une fatigue plus rapide pour une même tâche. • La copie de notes (tableau-cahier) demande une très grande attention (l'élève retient des lettres et non des mots pour faire la copie). • Peu importe le type de dyslexie, le traitement correct de l'information écrite est plus lent, ce qui ralentit le rythme de travail. • L'apprentissage d'une langue seconde est plus complexe à cause des nouveaux sons associés aux lettres. • La dyslexie ne disparaîtra jamais, mais les stratégies compensatoires aident à mieux comprendre et retenir l'information lue.	• semble toujours meilleur lorsqu'il y a des travaux d'équipe. • obtient de meilleurs résultats lorsqu'il n'est pas obligé de lire les questions lui-même. • éprouve de la difficulté quand on contextualise les questions d'un examen même si l'on sait qu'il maîtrise les notions. • sait la matière et peut l'expliquer sans difficulté lorsqu'on le questionne oralement. • n'aime pas lire à voix haute parce qu'il sait qu'il ne lit pas aussi bien que les autres (fluidité, hésitations, transformations) et que les autres ne comprennent pas très bien quand il lit. • semble souvent éviter ou repousser les tâches de lecture. • a de la difficulté à rester concentré sur une tâche nécessitant de la lecture pendant une longue durée (la correction de production nécessite de lire...).

3. Dysorthographie

Le diagnostic	Manifestations observables
Posé généralement par un <i>neuropsychologue</i> ou un <i>orthophoniste</i>, mais ne peut être posé avant le milieu de la 2^e année primaire.	• Erreurs de copies (omission, ajout, substitution ou déplacement de lettres). • Découpage arbitraire des mots. • Erreur d'association graphèmes-phonèmes à l'écrit (confusions auditives et/ou visuelles). • Les mots sont écrits comme ils se prononcent. • Lenteur d'exécution dans le processus d'écriture (rédaction ou copie). • Pauvreté des productions. • Difficultés à mémoriser l'orthographe usuelle et grammaticale.
De façon générale, il faut savoir que...	Dans une classe, c'est un élève qui...
• L'évaluation du potentiel réel de ces enfants est rendue ardue de par le fait que les erreurs d'écriture rendent les réponses de ces élèves plus ou moins compréhensibles pour les enseignants. • Il doit y avoir une collaboration entre l'orthopédagogue et l'enseignant afin de réinvestir les outils personnels de correction de l'enfant. • L'apprentissage de l'écrit pour une langue seconde est difficile de par les nouveaux sons associés aux lettres. • On note une instabilité des mots appris dans des listes de vocabulaire et une difficulté à faire perdurer cet apprentissage dans le temps. • Il ne faut pas baisser les bras, mais bien définir la zone de ce qui est « facile », « difficile » et « impossible » et on n'évite pas systématiquement l'impossible! • Attention à l'estime de soi, à l'impuissance apprise et à la généralisation du « je ne suis pas intelligent ».	• rend des copies difficilement déchiffrables et qui ne prennent de sens que si on les lit à voix haute, surtout si l'élève ne s'est pas corrigé... ou qu'il s'essaie dans une autre langue! • ne semble jamais connaître ses règles d'accord! • ne s'entend pas avec lui-même pour écrire un mot de la même façon à trois reprises, et ce, même pour les mots usuels. • doit réciter son alphabet en entier pour savoir que « S » vient avant « T ». • trouve toujours étrange de voir son dictionnaire se mettre à jour lorsque son enseignant l'utilise à sa place pour chercher un mot que lui ne parvient pas à trouver! • ne semble jamais savoir quand mettre en doute l'orthographe d'un mot. • qui confond des lettres, les inverse, en omet et qui, pourtant, lit le mot qu'il devrait avoir écrit lorsque vous lui demandez de le faire!

4. Dyspraxie

Le diagnostic	Peut toucher :
• Posé généralement par un <i>neuropédiatre</i> ou un <i>neuropsychologue</i>; • Difficulté à contrôler le mouvement ou à prévoir et automatiser des gestes volontaires, des séquences motrices.	• la motricité fine (écriture, découpage) et la motricité globale (sauts, coordination des gestes); • la perception visuelle (balayage visuel, mémoire) et les habiletés visuo-constructives (reproduire ou construire des figures 2D et 3D, compréhension des relations entre des éléments visuels); • l'organisation idéomotrice (sport); l'organisation de la tâche (étapes, stratégies, matériel, etc.) et l'organisation des activités quotidiennes (lenteur d'exécution, manque de tonus); • le langage (production) et les interactions sociales (maladresses).
De façon générale, il faut savoir que...	Dans une classe, c'est un élève qui...
• Les portraits d'enfants dyspraxiques varient énormément d'un enfant à l'autre et l'atteinte peut toucher tant la motricité fine que la motricité grossière. • La seule façon d'amoindrir l'impact est un suivi en ergothérapie puisque ce spécialiste est la personne la mieux placée pour accompagner le jeune dans le développement de stratégies compensatoires. • Même s'il s'agit d'un problème moteur, il peut engendrer des difficultés d'apprentissage purement scolaires. Il faut donc être alerte aux signaux d'alarme! • C'est un trouble fonctionnel souvent méconnu parce qu'il se confond avec les difficultés de lecture, la mauvaise calligraphie... voire la paresse! • L'autonomie fonctionnelle (surtout chez les petits) laisse à désirer (lenteur à faire et défaire son sac, désordre dans et sur le pupitre, difficulté à s'habiller, préhension maladroite qui cause la chute d'objets...). • Une évaluation en ergothérapie peut permettre de déterminer s'il est réellement nécessaire d'aller en neuropsychologie.	• a de la difficulté à lire (durée, vitesse, exactitude) ou à écrire lisiblement; • a de la difficulté à se repérer dans l'espace ou à s'organiser sur une feuille blanche; • a de la difficulté en géométrie (manipulation des instruments, réalisation des figures, précision, vision 3D...); • a de la difficulté à lire ou à réaliser des plans, des graphiques, des tableaux à double entrée ou des diagrammes; • présente une lenteur d'exécution ou des problèmes de coordination; • est le "Gaston Lagaffe" de sa classe; • nous semble souvent paresseux, sans ténacité, voire un peu lâche; • nous semble mou, empâté, maladroite ou désengagé.

5. Syndrome d'Asperger

Le diagnostic	Manifestations observables
• Posé généralement par un <i>pédopsychiatre, un pédiatre ou un psychologue spécialisé en troubles autistiques</i>. • Le syndrome d'Asperger fait partie de la famille des troubles envahissants du développement et il n'existe pas de profil homogène.	• Difficulté dans les interactions sociales (manières bizarres d'aborder les gens, fixation sur un sujet de prédilection qui devient parfois lubie). • Difficulté avec la compréhension de certaines complexités du langage (usage social, compréhension du 2^e sens, polysémie, le langage non verbal). • Difficulté à se mettre à la place des autres et à s'adapter aux changements.
De façon générale, il faut savoir que...	Dans une classe, c'est un élève qui...
• Ce sont des élèves avec une intelligence normale, même souvent supérieure à la moyenne. • Ces élèves possèdent une mine de renseignements sur les sujets qui les captivent. • Parce qu'ils sont conscients de leur différence, l'estime de soi de ces enfants peut être faible. • Les difficultés scolaires sont habituellement liées à : – la compréhension de la lecture, l'inférence (déduction de l'information) et le jugement; – la résolution de problèmes (rigidité de la réflexion); – les aptitudes organisationnelles (une seule façon de faire les choses); – le développement des concepts. • Les difficultés d'insertion en classe régulière viennent des difficultés à : – s'adapter aux changements (horaire, classe, professeur); – comprendre les contraintes sociales de l'école; – entrer en relation avec les autres de façon adéquate.	• a de la difficulté avec les règles sociales ou celles qui sont tacites... Mais il peut les apprendre avec le soutien individuel d'un psychoéducateur! • cesse de boire de l'eau après avoir entendu l'expression « tempête dans un verre d'eau! » • éprouve beaucoup de difficulté à se détacher des routines, des modèles et des protocoles. ... démontre des faiblesses dans la compréhension, les pensées abstraites de même que dans la cognition sociale. • éprouve des difficultés scolaires plus particulièrement en compréhension de lecture, en résolution de problème et dans toute son organisation, le développement des concepts, l'inférence et le jugement. • a un seul sujet de conversation, d'intérêt... • ne fait pas montre d'un très grand sens de l'humour.

6. Syndrome Gilles de la Tourette (SGT)

Le diagnostic	Tics observés
• Posé avant 21 ans par un <i>neurologue ou pédopsychiatre</i>. • Présence de tics moteurs multiples et d'au moins un tic vocal à un moment quelconque de l'évolution pendant plus d'une année sans qu'il y ait d'intervalle sans tic de plus de 3 mois.	• Moteurs simples : clignements de l'œil, secousses de la tête, haussement des épaules. • Moteurs complexes : contacts tactiles, frappements, reniflements, gestes vulgaires, etc. • Vocaux simples : sons (grognements, aboiements, jappements, gémissements) et bruits (gloussements, raclements de gorge). • Vocaux complexes : répétition de mots (écholalie), émission de mots obscènes (coprolalie)
De façon générale, il faut savoir que...	Dans une classe, c'est un élève qui...
• Les tics sont amplifiés par l'attente, la contrariété émotionnelle ou la fatigue. • Les tics s'estompent lorsque l'enfant est concentré et absorbé par une activité. • Essayer d'empêcher les tics ne fait qu'amplifier le problème lorsqu'ils surviennent par la suite, mais une sensation prémonitoire peut précéder les tics chez plus du tiers des enfants et 90 % des adultes. • Les tics s'estompent habituellement vers la fin de l'adolescence (85 % des cas). • Le plus grand impact : estime de soi et relation avec les autres. • Les difficultés d'apprentissage ne viennent pas du SGT, mais des troubles associés ou sont induites par la médication (neuroleptiques ou benzodiazépine). • On pallie plus souvent les troubles associés au SGT que le syndrome lui-même.	• apprend de la même façon que les autres élèves de la classe, qui possède les mêmes compétences et connaîtra les mêmes difficultés scolaires que n'importe quel jeune; • est souvent mal perçu par les autres élèves qui ne comprennent pas sa problématique et qui sont excédés par les tics vocaux, qui s'amuse à imiter ses tics moteurs; • est souvent mal dans sa peau de par l'absence de contrôle qu'il a sur sa situation et par l'impact que cela a dans son quotidien et son intégration sociale; • voudrait bien pouvoir contrôler ses tics, mais qui n'y parvient que difficilement lorsqu'il est au début de son adolescence. Toutefois, il y parviendra parfois vers la fin de son cours secondaire; • n'est pas plus à l'aise que les autres face à ses tics vocaux; • s'épanouit dans une classe où règne le respect, où l'on met à l'avant ses compétences et non ses différences.

7. Troubles déficitaires de l'attention / hyperactivité (TDA/H)

Le diagnostic	Trois types
• Posé généralement par un <i>psychologue ou un médecin (pédiatre, neurologue ou médecin de famille)</i>. Les manifestations durent depuis au moins 6 mois. • Médication : Ritalin, Concerta, Aderral et plusieurs autres!	<i>TDA/H avec inattention prédominante :</i> • Difficultés à suivre des consignes, à se concentrer sur une tâche, à finir ses devoirs, à faire tout rapidement; facilement distrait, oublis. <i>TDA/H avec hyperactivité-impulsivité prédominante</i> • L'enfant est agité, bouge constamment, parle trop, agit sans se planifier, fait des remarques inappropriées, interrompt, manifeste de l'impatience et a de la difficulté à entrevoir les conséquences. <i>TDA/H mixte :</i> • On retrouve au moins 6 manifestations d'inattention et d'impulsivité.
De façon générale, il faut savoir que...	Dans une classe, c'est un élève qui...
• L'augmentation du dosage de la médication n'est pas nécessairement la solution pour tous. L'enfant doit développer des stratégies d'autocontrôle. • L'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage aide ces enfants à mieux fonctionner et à mieux performer. • Il est essentiel de se donner des objectifs d'amélioration concrets, observables et qui dépasseront les seuls objectifs pédagogiques. • Un appui orthopédagogique peut être utile afin de développer de nouvelles stratégies d'apprentissage et d'organisation. • L'appui d'un psychoéducateur permet d'accompagner le développement des habiletés sociales, d'organisation et d'autonomie. • Il faut outiller les enseignants pour qu'ils soient à même d'adapter leurs pratiques pédagogiques pour les rendre facilitantes. • Calme, constance, cohérence : voilà le mot d'ordre du prof pour un bon fonctionnement en classe!	• fait tout rapidement. Cela semble être son <i>leitmotiv</i> et ça lui joue des tours en lecture (lit très bien, mais se souvient peu de ce qu'il vient de lire et peine à faire un rappel complet) et en écriture (n'écrit pas très bien, tant en ce qui concerne la calligraphie que l'orthographe). • en mathématique, fait beaucoup d'erreurs d'inattention, de copie, d'inversion de signes... • a un rendement en « dents-de-scie ». • éprouve beaucoup de difficultés à s'organiser (bureau, casier), à gérer son temps (s'il finit souvent le premier, il oublie souvent les échéanciers à long terme). • interrompt souvent les autres et a de la difficulté à participer à une discussion de groupe de façon adéquate, en attendant son tour de parole et en écoutant les autres tout en retenant son élément de réponse. • a parfois de la difficulté à trouver des coéquipiers, peut avoir des réactions excessives (jusqu'à des explosions de colère) et qui ne comprend pas toujours pourquoi il est ainsi mis de côté (atteinte de l'estime de soi). • peut être très concentré lorsqu'une tâche l'intéresse, le stimule.

8. Troubles du langage (famille des syndromes dysphasiques)

Le diagnostic	Principaux syndromes dysphasiques (classe régulière)
• Posé généralement par un <i>orthophoniste</i> à l'âge préscolaire ou primaire et nécessitant un suivi orthophonique. • Ils touchent le côté réceptif ou productif du langage.	<i>Déficit lexical syntaxique (aspect expressif du langage) :</i> • Difficulté à trouver ses mots (accès lexical) et à formuler des phrases complexes ou de façon spontanée (syntaxique); • Difficultés avec les notions abstraites. <i>Déficit sémantique pragmatique (aspect réceptif du langage) :</i> • Difficulté avec le sens des mots (sémantique) et l'intention, la compréhension des messages complexes (pragmatique); • Formulation des idées à la chaîne et non selon la logique.

Note : Dans les classes régulières, on retrouve plus souvent des enfants présentant un déficit d'accès lexical qu'une dysphasie.

De façon générale, il faut savoir que...	Dans une classe, c'est un élève qui...
• Le suivi en orthophonie a été fait ou est en cours. • Il ne faut pas perdre de vue qu'avec ces enfants, il faut aborder les situations sous le mode de la différenciation pédagogique beaucoup plus qu'en approche par adaptation des conditions de passation. • Il est nécessaire d'outiller les enseignants si on désire réellement soutenir l'apprentissage de ces enfants. • Lorsqu'on questionne verbalement un enfant présentant une problématique d'accès lexical, il faut accepter que la réponse puisse prendre un peu plus de temps pour être correctement formulée. • Les difficultés au niveau du langage réceptif imposent aux intervenants de prendre conscience de la complexité de leur langage et s'ils ne peuvent l'adapter, de trouver des stratégies qui permettront de soutenir la compréhension de ces élèves. • Le déficit d'accès lexical se caractérise par l'impression que l'enfant a toujours le « sur le bout de la langue ».	• est un curieux mélange de camouflage et d'agressivité. Son discours est caractérisé par un débit plus lent et un degré d'exactitude des propos plus faible que chez les autres enfants du même âge; • semble chercher ses mots, hésite souvent en cours de phrase et peut même s'arrêter en plein milieu d'une phrase... et qui se fâche lorsqu'on tente de deviner la fin de ses phrases. Il veut simplement qu'on lui laisse le temps de trouver le mot qu'il cherche; • utilise des périphrases, des mots de remplacement, des mots similaires (par le son ou le sens); • ne gagne rien à répéter dix fois de suite des règles, des synonymes. Le vocabulaire ne reste que difficilement en mémoire! • donne des réponses très courtes sans vouloir les développer; • éprouve de la difficulté avec les marqueurs de relations, à mettre ses idées en lien les unes avec les autres, qui rédige des textes où il manque des mots et où les idées peuvent se répéter; • peut sembler désinvesti de ses apprentissages.

9. Troubles de la fonction exécutive

Le diagnostic	Peut toucher
Posé généralement par un <i>neuropsychologue</i> à des âges variables.	• La capacité à formuler un but et à l'atteindre (les enfants ne font que ce qu'on leur dit, ils font montre de peu d'initiative); • La planification d'un travail, d'une activité, d'une tâche complexe; • La réalisation d'une activité de façon automatique et répétitive (présence de schèmes, d'ornières où la personne demeure); • Analyse de l'efficacité des méthodes et des stratégies employées (difficulté à voir ses erreurs et à les corriger).
<i>De façon générale, il faut savoir que...</i>	Dans une classe, c'est un élève qui...
• Les troubles de la fonction exécutive sont relativement fréquents et proviennent de causes nombreuses. On en trouve autant avec des problématiques d'apprentissage chez les enfants que chez des adultes atteints d'Alzheimer comme troubles associés. • Les troubles sont plus ou moins handicapants, tout dépend de leur nature et de la gravité de l'atteinte. • Les troubles de la fonction exécutive se rééduquent partiellement. La faiblesse demeurera toujours quand même latente. Toutefois, de bonnes stratégies de compensation permettent aux élèves de fonctionner normalement dans le système régulier et de réussir leur scolarité de façon normale. • Ce sont des enfants qui devront toujours travailler un peu plus que les autres, mettre un peu plus d'efforts pour des résultats équivalents.	• réussit généralement très bien lors d'exercices répétitifs, mais qui semble incapable de transférer cette capacité en situation de tâche plus complexe ou lorsque le contexte où l'habileté doit être appliquée diffère, même légèrement, du contexte où elle a été apprise; • qui semble ne jamais trop savoir par quel bout commencer un travail de recherche ou une tâche se réalisant en plusieurs étapes; • applique les protocoles qu'on lui enseigne sans se poser de questions; • qui a peine à faire des liens, à justifier des faits, des relations de cause à effet; • qui semble avoir de mauvaises méthodes de travail, qui ne semble pas toujours faire les choses comme on s'y attend et qui ne se met pas au travail (ou qui n'avance pas très vite) lorsqu'on n'a pas expliqué comment faire le travail et décortiqué chaque étape; • ... est très séquentiel et ne parvient que difficilement à reformuler ou à réorganiser autrement ses savoirs.

10. Trouble auditif central

Le diagnostic	Peut toucher
• Posé généralement par un <i>audiologiste</i> lorsque l'enfant a 6 ans ou plus. • L'enfant doit avoir un langage intelligible et un diagnostic différentiel doit avoir été fait.	• La discrimination auditive; • La séparation figure — fond; • La mémoire auditive; • Le décodage; • L'attention auditive.
De façon générale, il faut savoir que...	Dans une classe, c'est un élève qui...
• Un enfant présentant un « TAC » a une bonne audition et entend bien la parole; • La difficulté d'un TAC réside dans une utilisation efficace de l'audition. L'enfant a de la difficulté à traiter, décoder, organiser, analyser et mémoriser l'information qu'il entend; • Cet élève est conscient, tous les jours, qu'il n'arrive pas à composer avec les exigences de la salle de classe aussi bien que ses pairs. Il ne comprend pas, il ne suit pas et il s'ennuie; • Ces élèves ont souvent une très faible estime d'eux-mêmes, car avant qu'on parvienne à diagnostiquer la problématique, ils ont eu amplement le temps d'accumuler un certain retard scolaire; • C'est un enfant qui fonctionne mieux sur une base individuelle; • Ce dernier présente un profil similaire à un TDA de par sa distractibilité, son déficit de mémoire auditive, sa bougeotte et son attention peu soutenue; • L'une des causes de la non-intelligibilité de la voix est le bruit ambiant!	• perd toute attention lorsqu'il y a du bruit; • semble ne jamais se sentir concerné par ce qui est dit ou lorsqu'on l'interpelle de loin en situation de travail d'équipe; • semble dans la lune et qui peine à suivre les instructions données de façon verbale; • a un rendement sous son potentiel réel et pour lequel on aurait tendance à dire qu'il se traîne les pieds; • nous fait parfois perdre patience à force de devoir répéter! Et on se surprend alors parfois à hausser le ton! • sait qu'il ne parvient pas à s'adapter et à se mettre au travail comme tous les autres dans l'environnement de la classe. Et, parce qu'il en a conscience, il se sent drôlement différent; • ne comprend pas toujours correctement les nouveaux termes qu'il peut alors écrire n'importe comment en les déformant par l'utilisation de sons similaires; • peut, dans un environnement bruyant, confondre les mots dent, gant, quand...

11. Syndrome de dysfonction non-verbale (SDNV)

Le diagnostic	Les manifestations observables
• Posé par un neuropsychologue. • Troubles d'apprentissages d'origine neurologique. • Il serait le résultat d'une anomalie de maturation de l'hémisphère droit du cerveau. • Affecte 1 % à 2% de la population.	Difficultés : • visio-spatial ; • de raisonnement et de synthèse; • au plan de l'attention non-verbales; • au plan de la mémoire non-verbales; • au plan de l'expression d'émotions; • au plan de l'interprétation d'émotions; • à décoder correctement certains aspects de la communication non verbale (le langage corporel ou la gestuelle tels les froncements des sourcils, l'intonation de la voix, etc.)
<i>De façon générale, il faut savoir que...</i>	Dans une classe, c'est un élève qui...
Impact au plan : • du traitement des relations spatiales; • de la compréhension de l'implicite; • de l'imagerie mentale; • et souvent de la motricité. Il a besoin : • qu'on utilise le verbal et que l'on soutienne les informations visuelles par le verbal; • de plus de temps pour l'organisation et la résolution de problèmes, pour la lecture de cartes, de tableaux, de graphiques; • de laisser des traces de l'organisation d'un texte qu'il écrira. Il a des forces au plan : • du décodage en lecture (exactitude et rapidité); • du langage parlé (expressif); • du vocabulaire; • de l'attention et la mémoire verbale.	• peut agir de manière surprenante étant donné le contexte, car il a une mauvaise compréhension des signes non verbaux; • éprouve des difficultés en géométrie tant sur le plan de l'interprétation des figures que de la construction; • éprouve des difficultés tant au plan de l'interprétation des graphiques, des tableaux et diagrammes que de leur construction; • éprouve des difficultés de repérage dans un plan cartésien; • éprouve des difficultés à se repérer dans un nouvel endroit, à retrouver son chemin en fonction d'indice visuel; • peut éprouver des difficultés à se faire des images mentales; • éprouve des difficultés à synthétiser un texte dont il dégage plus difficilement la macrostructure.

12. Les codes de difficulté pour les élèves EHDA du MEES

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_c_ompl/19-7065.pdf

**LISTE ET BRÈVE DESCRIPTION DES
PRINCIPAUX LOGICIELS
D'AIDE À L'APPRENTISSAGE**

Nous avons listé ici les principaux outils utilisés présentement dans nos écoles. Merci à Anne-Marie Poirier du Collège de Montréal et à Sophie Laflamme du Collège Saint-Paul (Varennnes) pour cette synthèse.

Nous vous recommandons également de consulter l'équipe du RÉCIT de l'enseignement privé.

1. WORDQ

- Outil d'aide à l'écriture avec prédiction de mots, reconnaissance vocale et rétroaction vocale. Évitez, trouvez et corrigez vos erreurs facilement.
- Conçu pour les personnes ayant des difficultés d'écriture. Fonctionne dans toutes les applications les plus populaires, courriels, navigateurs Internet, etc.
- Lors d'évaluations, prévoir une installation distincte de l'ordinateur personnel de l'élève, utilisation de clés USB, gestion de la sauvegarde et de l'impression.
- Avantages : le temps supplémentaire n'est pas toujours nécessaire ; la rapidité de la lecture est améliorée ; pas besoin d'isolement et pas besoin de remettre les textes en version papier avant.
- Pour acheter : www.mmmonde.com.

2. LEXIBOOK ou FRANKLIN

- Dictionnaire numérique, calculatrice, horloge.
- Aide à s'autocorriger, à trouver des synonymes, à conjuguer des verbes, à trouver les mots racines.
- Avantages : l'estime de soi augmente puisque les résultats sont meilleurs, rapides et faciles à utiliser, cout abordable, mobile et durable.
- Limites : nombre de mots limités et facilite les tests de verbes !
- Pour acheter : www.boutique-educative.com.

3. C-PEN

- Outil de numérisation de textes. Il s'agit d'un crayon avec ou sans-fil.
- Pour acheter : www.boutique-educative.com.

4. MÉDIALEXIE

- Logiciel éducatif le plus complet : dictée vocale, imagineur, écho oral, correcteur cordial, prédicteur.
- Intègre des fonctions d'aide à la lecture, à l'écriture, à la correction orthographique, à l'écriture mathématique.
- De plus en plus privilégié par les professionnels.
- Pour acheter : www.medialexie.com (disponible aussi à la boutique éducative).

5. ANTIDOTE

- Dictionnaires, guides et références, correcteurs, etc.
- Outil qui remplace le dictionnaire et tout autre ouvrage de référence tel la grammaire, le dictionnaire de synonymes, le Bescherelle, etc.
- En discussion au MEES...permis pour tous ?
- Il y a un cout de licence.

6. WhiteSmoke

- Logiciel chef de file dans la correction de l'anglais.
- Il permet la vérification de la grammaire, du style et de l'orthographe en un seul clic.
- La dernière version de WhiteSmoke contient Writing Review qui résumera le texte et évaluera sa qualité.
- Il y a un cout de licence.

(Ajouter ici vos ressources).....

7.

8.

9.

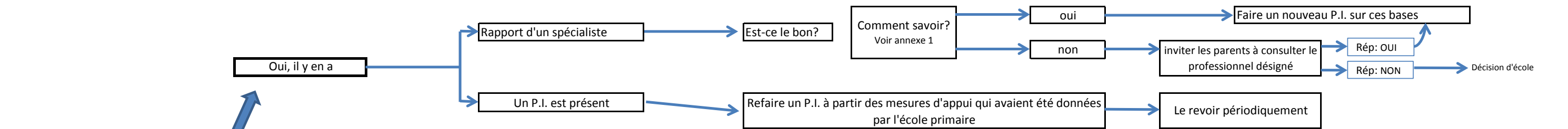
10.

11.

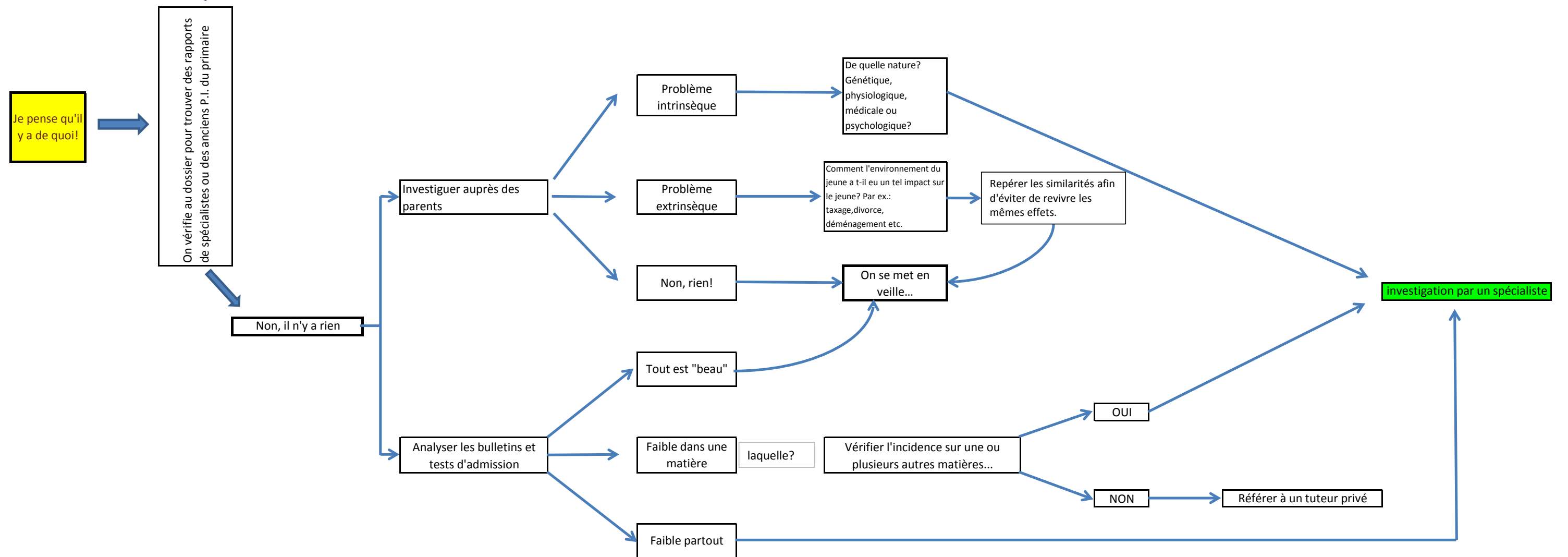
OUTILS DE DÉPISTAGE

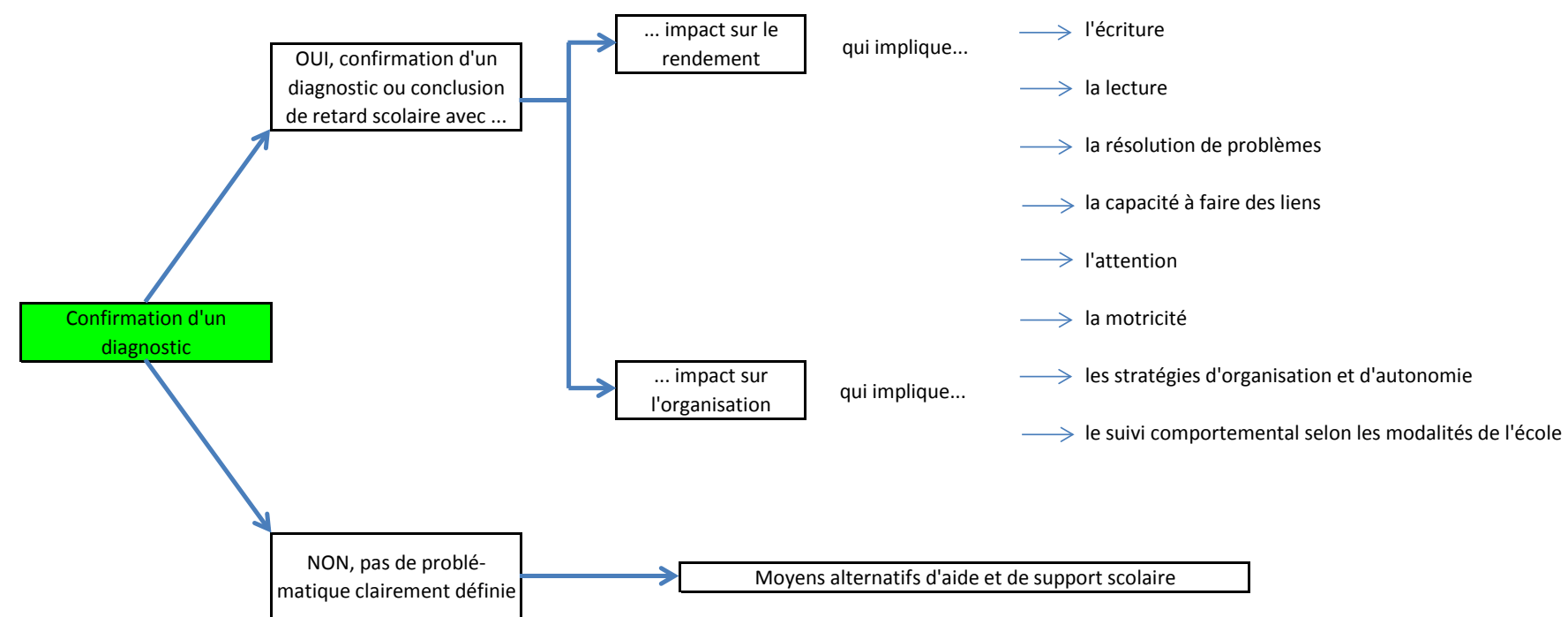
- 1. Arbre de décision**
- 2. Boîte vitaminée**
- 3. Gradation des mesures d'appui**

1. Arbre de décision

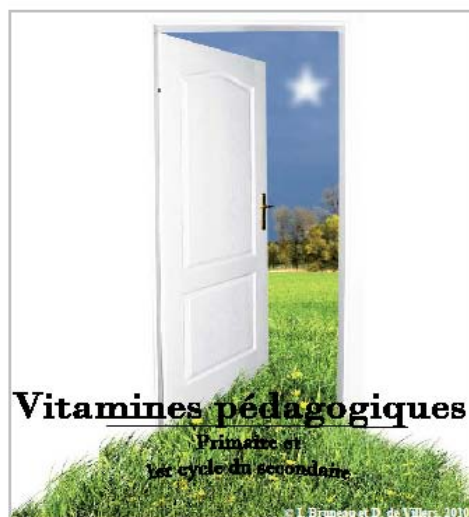
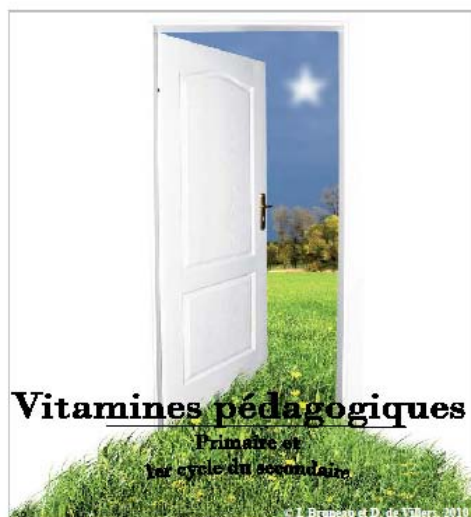


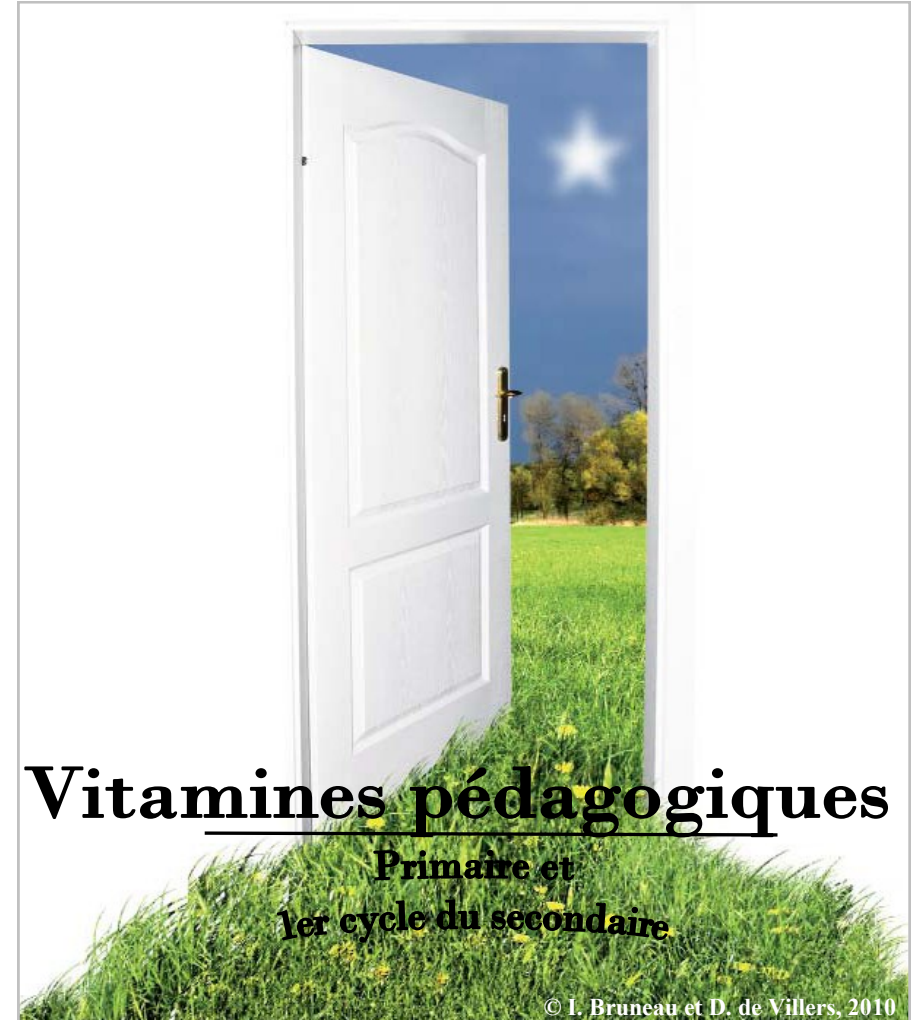
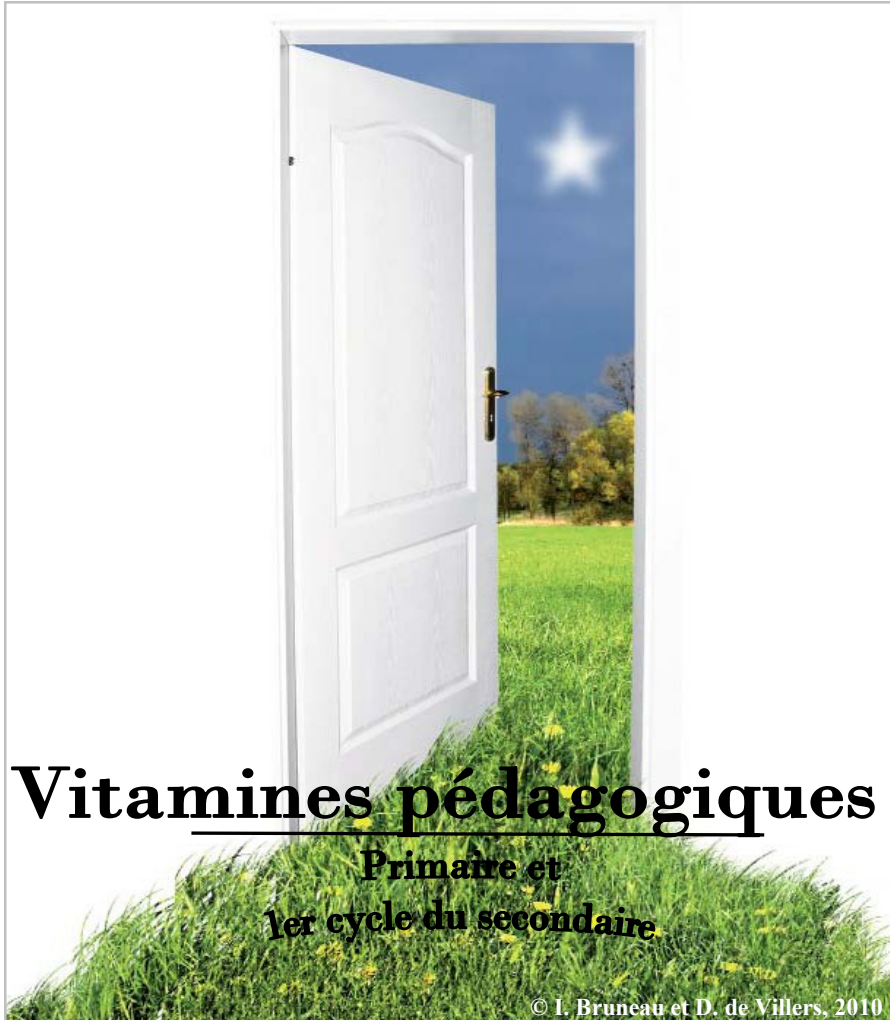
1. Arbre de décision





2. Boite à vitamines







Tout droit de reproduction et de diffusion est interdit
sans l'autorisation explicite de
la Fédération des établissements d'enseignement privés
(FEEP)

Adressez-vous à l'adjointe du secteur ou au Centre de documentation
Téléphone : 514 381-8891
Courriel : voir sur le site de la FEEP - www.feep.qc.ca

ISBN: 978-2-89170-085-6



Tout droit de reproduction et de diffusion est interdit
sans l'autorisation explicite de
la Fédération des établissements d'enseignement privés
(FEEP)

Adressez-vous à l'adjointe du secteur ou au Centre de documentation
Téléphone : 514 381-8891
Courriel : voir sur le site de la FEEP - www.feep.qc.ca

ISBN: 978-2-89170-085-6

Nous vous offrons cette « boîte à vitamines » comme on ouvre une porte sur une réalité que tous nous avons à apprivoiser, au quotidien de notre travail, avec des enfants formidables et attachants qui nous enseignent chaque jour à devenir de meilleurs éducateurs, de meilleures éducatrices.

Isabelle et Denis

Ce coffret contient 13 cartes représentant chacune un aspect de l'enseignement. Pour chacun d'entre eux, vous trouvez, sous forme d'une liste à cocher, des manifestations observables susceptibles d'attirer votre attention et, au verso, des idées de différenciation, de stratégies et de mesures d'appui.

Isabelle Bruneau, Académie Ste-Thérèse
Denis de Villers, Collège d'Anjou

Nous vous offrons cette « boîte à vitamines » comme on ouvre une porte sur une réalité que tous nous avons à apprivoiser, au quotidien de notre travail, avec des enfants formidables et attachants qui nous enseignent chaque jour à devenir de meilleurs éducateurs, de meilleures éducatrices.

Isabelle et Denis

Ce coffret contient 13 cartes représentant chacune un aspect de l'enseignement. Pour chacun d'entre eux, vous trouvez, sous forme d'une liste à cocher, des manifestations observables susceptibles d'attirer votre attention et, au verso, des idées de différenciation, de stratégies et de mesures d'appui.

Isabelle Bruneau, Académie Ste-Thérèse
Denis de Villers, Collège d'Anjou

Métacognition

- ☐ **Fait toujours les mêmes erreurs et ne semble pas apprendre en dépit des exercices et répétitions.**
- ☐ Fait toujours les choses de la même manière, apprend difficilement les nouvelles méthodes.
- ☐ **Est désorganisé (confusion dans les notes, dans le discours oral ou écrit, pupitre en désordre, effets personnels malpropres)**
- ☐ A de la difficulté à distinguer les détails essentiels des détails superflus.
- ☐ Persiste à utiliser des méthodes de travail inefficaces.
- ☐ A de la difficulté à définir les étapes d'un problème ou d'une tâche.
- ☐ Perd ses choses (ses affaires, ses travaux).
- ☐ Est faible en résolution de problèmes.
- ☐ A de la difficulté à faire des déductions.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Métacognition

- ☐ **Fait toujours les mêmes erreurs et ne semble pas apprendre en dépit des exercices et répétitions.**
- ☐ Fait toujours les choses de la même manière, apprend difficilement les nouvelles méthodes.
- ☐ **Est désorganisé (confusion dans les notes, dans le discours oral ou écrit, pupitre en désordre, effets personnels malpropres)**
- ☐ A de la difficulté à distinguer les détails essentiels des détails superflus.
- ☐ Persiste à utiliser des méthodes de travail inefficaces.
- ☐ A de la difficulté à définir les étapes d'un problème ou d'une tâche.
- ☐ Perd ses choses (ses affaires, ses travaux).
- ☐ Est faible en résolution de problèmes.
- ☐ A de la difficulté à faire des déductions.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Métacognition

- ✎ Vérifier fréquemment la compréhension de la tâche par l'élève.
- ✎ **Modéliser des stratégies efficaces pour la résolution de problème.**
- ✎ Donner les instructions étape par étape (feuille aide-mémoire).
- ✎ **Afficher du matériel de référence sur la façon de commencer un travail et sur les stratégies possibles de résolution de problèmes.**
- ✎ Donner des instructions verbales et visuelles accompagnées d'exemples (par exemple travaux d'anciens élèves).
- ✎ Interroger l'élève sur son processus de résolution de problème.
- ✎ Utiliser des contrats d'exécution du travail assortis de conséquences claires (positives ou négatives).
- ✎ **Utiliser des listes de vérification, mettre en place des routines.**
- ✎ Enseigner des façons appropriées de demander de l'aide.
- ✎ Prévoir des classeurs pour les devoirs (cartable à fermoir).
- ✎ **Fragmenter les devoirs ou les tâches en donnant des délais** et donner fréquemment une rétroaction.
- ✎ Montrer à l'élève comment utiliser un agenda.
- ✎ Établir un système de vérification des devoirs (inscription à l'agenda, réalisation, degré de complétion).
- ✎ **Utiliser une minuterie visuelle et/ou un chronomètre pour l'élève.**



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Métacognition

- ✎ Vérifier fréquemment la compréhension de la tâche par l'élève.
- ✎ **Modéliser des stratégies efficaces pour la résolution de problème.**
- ✎ Donner les instructions étape par étape (feuille aide-mémoire).
- ✎ **Afficher du matériel de référence sur la façon de commencer un travail et sur les stratégies possibles de résolution de problèmes.**
- ✎ Donner des instructions verbales et visuelles accompagnées d'exemples (par exemple travaux d'anciens élèves).
- ✎ Interroger l'élève sur son processus de résolution de problème.
- ✎ Utiliser des contrats d'exécution du travail assortis de conséquences claires (positives ou négatives).
- ✎ **Utiliser des listes de vérification, mettre en place des routines.**
- ✎ Enseigner des façons appropriées de demander de l'aide.
- ✎ Prévoir des classeurs pour les devoirs (cartable à fermoir).
- ✎ **Fragmenter les devoirs ou les tâches en donnant des délais** et donner fréquemment une rétroaction.
- ✎ Montrer à l'élève comment utiliser un agenda.
- ✎ Établir un système de vérification des devoirs (inscription à l'agenda, réalisation, degré de complétion).
- ✎ **Utiliser une minuterie visuelle et/ou un chronomètre pour l'élève.**



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Attention

- ☐ Ne saisit pas toutes les instructions.
- ☐ A une faible capacité de concentration, à moins qu'une tâche ne l'intéresse particulièrement.
- ☐ **A de la difficulté à organiser son matériel, ses tâches, ses activités et son temps.**
- ☐ A de la difficulté à rester concentré sur sa tâche (avec les commentaires, les travaux, etc.).
- ☐ **Commence à travailler avant même que les instructions ne soient données.**
- ☐ Manifeste un rendement en dents de scie importantes.
- ☐ A de la difficulté à terminer ses tâches.
- ☐ **Est facile à distraire (éléments sonores ou visuels).**
- ☐ Les travaux ou examens sont partiellement faits.
- ☐ A de la difficulté à entreprendre ses tâches.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

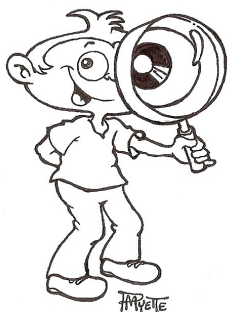
Attention

- ☐ Ne saisit pas toutes les instructions.
- ☐ A une faible capacité de concentration, à moins qu'une tâche ne l'intéresse particulièrement.
- ☐ **A de la difficulté à organiser son matériel, ses tâches, ses activités et son temps.**
- ☐ A de la difficulté à rester concentré sur sa tâche (avec les commentaires, les travaux, etc.).
- ☐ **Commence à travailler avant même que les instructions ne soient données.**
- ☐ Manifeste un rendement en dents de scie importantes.
- ☐ A de la difficulté à terminer ses tâches.
- ☐ **Est facile à distraire (éléments sonores ou visuels).**
- ☐ Les travaux ou examens sont partiellement faits.
- ☐ A de la difficulté à entreprendre ses tâches.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Attention



- Donner à l'élève des instructions précises et une liste de vérification où il pourra cocher chaque élément complété.
- Utiliser un mot-clé et un signal visuel pour indiquer qu'il faut commencer le travail.**
- Donner des instructions verbales et visuelles accompagnées d'exemples (par exemple travaux d'anciens élèves).
- Fournir une liste de tâches qui doivent être accomplies durant une période déterminée et laisser l'élève choisir l'ordre des activités.**

- En collaboration avec l'élève, établir un signal non verbal par lequel l'enseignante lui indique de rajuster son comportement.
- Prévoir des classeurs pour les devoirs ou un **cartable à fermoir incluant le « kit de survie » nécessaire pour le travail scolaire.**
- Prévoir des articles que l'élève peut manipuler (balle anti-stress ou autre).**
- Afficher des règles et des conséquences simples et axées sur l'action.
- Attribuer à l'élève une place spéciale pour réduire les distractions.**
- Offrir un choix d'espaces de travail entre lesquels il pourra alterner.
- Demander à l'élève de ramasser et de distribuer des documents.
- Utiliser une minuterie visuelle et/ou un chronomètre pour l'élève.
- Encourager et récompenser l'élève lorsqu'il est à son affaire.
- Afficher l'horaire quotidien et enseigner à utiliser un agenda.
- Fragmenter les devoirs et les tâches en différentes parties, indiquer des délais et donner une rétroaction après chaque étape.

Attention



- Donner à l'élève des instructions précises et une liste de vérification où il pourra cocher chaque élément complété.
- Utiliser un mot-clé et un signal visuel pour indiquer qu'il faut commencer le travail.**
- Donner des instructions verbales et visuelles accompagnées d'exemples (par exemple travaux d'anciens élèves).
- Fournir une liste de tâches qui doivent être accomplies durant une période déterminée et laisser l'élève choisir l'ordre des activités.**

- En collaboration avec l'élève, établir un signal non verbal par lequel l'enseignante lui indique de rajuster son comportement.
- Prévoir des classeurs pour les devoirs ou un **cartable à fermoir incluant le « kit de survie » nécessaire pour le travail scolaire.**
- Prévoir des articles que l'élève peut manipuler (balle anti-stress ou autre).**
- Afficher des règles et des conséquences simples et axées sur l'action.
- Attribuer à l'élève une place spéciale pour réduire les distractions.**
- Offrir un choix d'espaces de travail entre lesquels il pourra alterner.
- Demander à l'élève de ramasser et de distribuer des documents.
- Utiliser une minuterie visuelle et/ou un chronomètre pour l'élève.
- Encourager et récompenser l'élève lorsqu'il est à son affaire.
- Afficher l'horaire quotidien et enseigner à utiliser un agenda.
- Fragmenter les devoirs et les tâches en différentes parties, indiquer des délais et donner une rétroaction après chaque étape.

Mémoire

- ☐ Ne se rappelle pas des concepts ou de l'information (enseigné hier!).
- ☐ N'est pas capable de se rappeler de ce qu'il vient de voir, d'entendre ou de lire.
- ☐ **A de la difficulté à mémoriser de l'information (p.e. les rimes, les facteurs mathématiques, les jours de la semaine).**
- ☐ A de la difficulté à extraire les informations déjà apprises.
- ☐ N'emploie pas les stratégies enseignées (p.e. la répétition).
- ☐ Fait constamment la même erreur.
- ☐ A de la difficulté à suivre des directives.
- ☐ A de la difficulté à mémoriser des poèmes, chansons et des extraits.
- ☐ Se rappelle de choses qui datent de très longtemps, mais pas de choses récentes.
- ☐ Fait toujours les choses de la même manière.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Mémoire

- ☐ Ne se rappelle pas des concepts ou de l'information (enseigné hier!).
- ☐ N'est pas capable de se rappeler de ce qu'il vient de voir, d'entendre ou de lire.
- ☐ **A de la difficulté à mémoriser de l'information (p.e. les rimes, les facteurs mathématiques, les jours de la semaine).**
- ☐ A de la difficulté à extraire les informations déjà apprises.
- ☐ N'emploie pas les stratégies enseignées (p.e. la répétition).
- ☐ Fait constamment la même erreur.
- ☐ A de la difficulté à suivre des directives.
- ☐ A de la difficulté à mémoriser des poèmes, chansons et des extraits.
- ☐ Se rappelle de choses qui datent de très longtemps, mais pas de choses récentes.
- ☐ Fait toujours les choses de la même manière.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Mémoire

- ✎ Afficher du matériel de référence comme aide-mémoire externe.
- ✎ Soutenir la mémoire visuelle par des repères graphiques.
- ✎ Utiliser un système de codage couleur pour les matières.
- ✎ Inviter les élèves à élaborer des images dans leur tête.
- ✎ **Fournir à l'élève une liste de vérification des tâches.**
- ✎ Enseigner des procédés mnémotechniques, comme la répétition, l'association et la mnémonique.
- ✎ **Utiliser des feuillets autocollants, des surligneurs et un système de couleurs pour permettre à l'élève de retrouver l'information clé.**
- ✎ Enseigner comment trouver l'information et l'utiliser avec des documents de référence.
- ✎ Etablir des routines (début de cours, faire son sac, se préparer pour l'école).
- ✎ Tracer des schémas, des dessins, écrire pour étudier.
- ✎ Utiliser des instructions concises et simples.
- ✎ Vérifier fréquemment la compréhension de l'élève.
- ✎ Utiliser des feuilles de formules et de référence.
- ✎ Suivre un horaire prévisible.
- ✎ Fournir des modèles pour les devoirs.
- ✎ Donner les consignes à l'oral et à l'écrit.
- ✎ Étudier à voix haute (épellation, récitation).



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

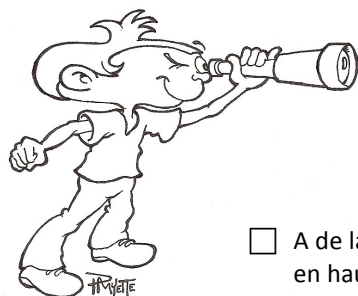
Mémoire

- ✎ Afficher du matériel de référence comme aide-mémoire externe.
- ✎ Soutenir la mémoire visuelle par des repères graphiques.
- ✎ Utiliser un système de codage couleur pour les matières.
- ✎ Inviter les élèves à élaborer des images dans leur tête.
- ✎ **Fournir à l'élève une liste de vérification des tâches.**
- ✎ Enseigner des procédés mnémotechniques, comme la répétition, l'association et la mnémonique.
- ✎ **Utiliser des feuillets autocollants, des surligneurs et un système de couleurs pour permettre à l'élève de retrouver l'information clé.**
- ✎ Enseigner comment trouver l'information et l'utiliser avec des documents de référence.
- ✎ Etablir des routines (début de cours, faire son sac, se préparer pour l'école).
- ✎ Tracer des schémas, des dessins, écrire pour étudier.
- ✎ Utiliser des instructions concises et simples.
- ✎ Vérifier fréquemment la compréhension de l'élève.
- ✎ Utiliser des feuilles de formules et de référence.
- ✎ Suivre un horaire prévisible.
- ✎ Fournir des modèles pour les devoirs.
- ✎ Donner les consignes à l'oral et à l'écrit.
- ✎ Étudier à voix haute (épellation, récitation).



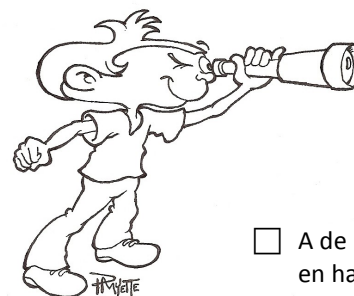
© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Perception visuelle



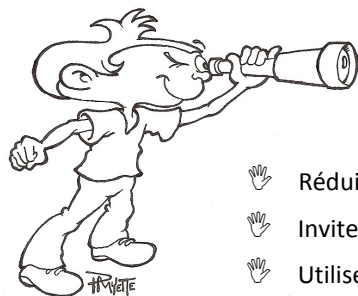
- ☐ A de la difficulté à reconnaître et à discriminer (pareil/différent —p.e 6/9, 13/31, b/d, p/q, fou/ouf, à/ø).
- ☐ Ne s'attarde pas aux détails visuels d'une illustration (ou d'un graphique).
- ☐ A de la difficulté à s'orienter (p.e. gauche/droite, en haut/en bas).
- ☐ A de la difficulté à suivre les lignes de caractères imprimés (retour à la ligne).
- ☐ A de la difficulté à interpréter les expressions du visage, le langage non verbal et l'espace personnel.
- ☐ **Renverse ou inverse les lettres ou les mots (p.e. b/d, u/n, fou/ouf - plus sérieux après la 3^e année).**
- ☐ **Se frotte les yeux, plisse les yeux, ferme un œil ou se plaint de ses yeux.**
- ☐ Perd le fil de sa lecture, omet des mots, des expressions ou des lignes, ou les lit deux fois.
- ☐ Place son livre ou sa tête à des angles inhabituels lorsqu'il lit ou écrit.

Perception visuelle



- ☐ A de la difficulté à reconnaître et à discriminer (pareil/différent —p.e 6/9, 13/31, b/d, p/q, fou/ouf, à/ø).
- ☐ Ne s'attarde pas aux détails visuels d'une illustration (ou d'un graphique).
- ☐ A de la difficulté à s'orienter (p.e. gauche/droite, en haut/en bas).
- ☐ A de la difficulté à suivre les lignes de caractères imprimés (retour à la ligne).
- ☐ A de la difficulté à interpréter les expressions du visage, le langage non verbal et l'espace personnel.
- ☐ **Renverse ou inverse les lettres ou les mots (p.e. b/d, u/n, fou/ouf - plus sérieux après la 3^e année).**
- ☐ **Se frotte les yeux, plisse les yeux, ferme un œil ou se plaint de ses yeux.**
- ☐ Perd le fil de sa lecture, omet des mots, des expressions ou des lignes, ou les lit deux fois.
- ☐ Place son livre ou sa tête à des angles inhabituels lorsqu'il lit ou écrit.

Perception visuelle



Mettre un cache.



Réduire la quantité de dessins et de fioritures sur les feuilles d'exercices.



Réduire la quantité d'information visuelle visible.



Inviter l'élève à utiliser une loupe.



Utiliser un viseur pour lire.



Utiliser une craie blanche sur un tableau noir ou un marqueur noir sur un tableau blanc.



Fournir un aide-mémoire pour lire les graphiques.



Accompagner les instructions visuelles d'instructions verbales.



Utiliser un signal auditif pour attirer l'attention de la classe.



Utiliser du papier quadrillé pour faire les calculs mathématiques.



Fournir des textes et des documents écrits en gros caractères.



Vérifier fréquemment la compréhension de l'élève.



Utiliser un tableau incliné pour réduire le miroitement.



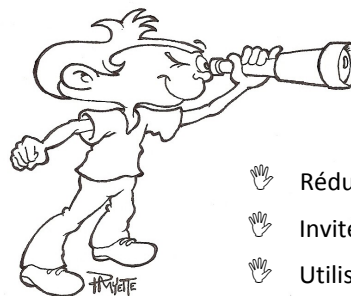
Attribuer une place à l'avant de la classe.



Réduire ou augmenter l'éclairage pour répondre aux besoins de l'élève (néon, lumière du jour, lampe individuelle...).

© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Perception visuelle



Mettre un cache.



Réduire la quantité de dessins et de fioritures sur les feuilles d'exercices.



Réduire la quantité d'information visuelle visible.



Inviter l'élève à utiliser une loupe.



Utiliser un viseur pour lire.



Utiliser une craie blanche sur un tableau noir ou un marqueur noir sur un tableau blanc.



Fournir un aide-mémoire pour lire les graphiques.



Accompagner les instructions visuelles d'instructions verbales.



Utiliser un signal auditif pour attirer l'attention de la classe.



Utiliser du papier quadrillé pour faire les calculs mathématiques.



Fournir des textes et des documents écrits en gros caractères.



Vérifier fréquemment la compréhension de l'élève.



Utiliser un tableau incliné pour réduire le miroitement.



Attribuer une place à l'avant de la classe.



Réduire ou augmenter l'éclairage pour répondre aux besoins de l'élève (néon, lumière du jour, lampe individuelle...).

© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Motricité fine et globale

- ☐ A de la difficulté à bien se servir des ciseaux, crayons, pinceaux.
- ☐ A de la difficulté à fermer des attaches, lacer les souliers.
- ☐ A de la difficulté à manipuler, à pincer et à disposer des objets (jetons à compter, casse-tête, blocs) et des ballons (lancer/attraper).
- ☐ Tient son crayon ou son stylo trop fort ou le tient mal.
- ☐ Écrit de façon illisible, efface trop souvent, donc le résultat est mal-propre.
- ☐ A de la difficulté à organiser son travail sur papier : colonnes, paragraphes, espacements, lignes, etc.
- ☐ A de la difficulté à courir, marcher, sautiller, lancer des objets et garder son équilibre.
- ☐ Fait des travaux d'arts plastiques peu élaborés.
- ☐ Fonce dans les choses, les échappe ou trébuche dans les objets.
- ☐ Est gauche, maladroit et a une mauvaise coordination motrice.
- ☐ Semble en désordre et désorganisé.
- ☐ Commence ses travaux écrits très lentement



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Motricité fine et globale

- ☐ A de la difficulté à bien se servir des ciseaux, crayons, pinceaux.
- ☐ A de la difficulté à fermer des attaches, lacer les souliers.
- ☐ A de la difficulté à manipuler, à pincer et à disposer des objets (jetons à compter, casse-tête, blocs) et des ballons (lancer/attraper).
- ☐ Tient son crayon ou son stylo trop fort ou le tient mal.
- ☐ Écrit de façon illisible, efface trop souvent, donc le résultat est mal-propre.
- ☐ A de la difficulté à organiser son travail sur papier : colonnes, paragraphes, espacements, lignes, etc.
- ☐ A de la difficulté à courir, marcher, sautiller, lancer des objets et garder son équilibre.
- ☐ Fait des travaux d'arts plastiques peu élaborés.
- ☐ Fonce dans les choses, les échappe ou trébuche dans les objets.
- ☐ Est gauche, maladroit et a une mauvaise coordination motrice.
- ☐ Semble en désordre et désorganisé.
- ☐ Commence ses travaux écrits très lentement



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Motricité fine et globale

- ✎ Utiliser des outils d'aide, comme des poignées crayon et des instruments d'écriture de diverses tailles.
- ✎ Créer des possibilités de jumeler les activités d'écriture avec des pairs qui ont une bonne motricité fine.
- ✎ Procurer une armoire-vestiaire à l'extrémité de l'allée (évite les bagarres et le tirailage involontaire).
- ✎ **Demander l'utilisation d'une règle avec liège ou avec antidérapant.**
- ✎ **Fragmenter le travail écrit en différentes parties.**
- ✎ Donner l'occasion de s'exercer à la formation des lettres difficiles.
- ✎ Offrir une grande surface de travail ou une surface inclinée.
- ✎ Enseigner l'écriture cursive si l'écriture en lettres moulées est particulièrement problématique.
- ✎ **Utiliser des balles antistress pour masser les mains fatiguées et pour les renforcer.**
- ✎ Mettre l'accent sur les succès et les efforts.
- ✎ Récompenser l'élève de ses efforts.
- ✎ Utiliser du papier à lignes plus larges.
- ✎ Fournir des copies des notes.
- ✎ Prévoir des pauses pour éviter la fatigue.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Motricité fine et globale

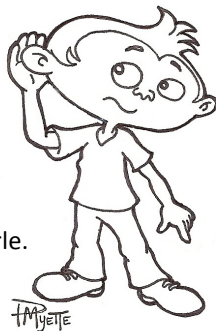
- ✎ Utiliser des outils d'aide, comme des poignées crayon et des instruments d'écriture de diverses tailles.
- ✎ Créer des possibilités de jumeler les activités d'écriture avec des pairs qui ont une bonne motricité fine.
- ✎ Procurer une armoire-vestiaire à l'extrémité de l'allée (évite les bagarres et le tirailage involontaire).
- ✎ **Demander l'utilisation d'une règle avec liège ou avec antidérapant.**
- ✎ **Fragmenter le travail écrit en différentes parties.**
- ✎ Donner l'occasion de s'exercer à la formation des lettres difficiles.
- ✎ Offrir une grande surface de travail ou une surface inclinée.
- ✎ Enseigner l'écriture cursive si l'écriture en lettres moulées est particulièrement problématique.
- ✎ **Utiliser des balles antistress pour masser les mains fatiguées et pour les renforcer.**
- ✎ Mettre l'accent sur les succès et les efforts.
- ✎ Récompenser l'élève de ses efforts.
- ✎ Utiliser du papier à lignes plus larges.
- ✎ Fournir des copies des notes.
- ✎ Prévoir des pauses pour éviter la fatigue.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Habiletés auditives

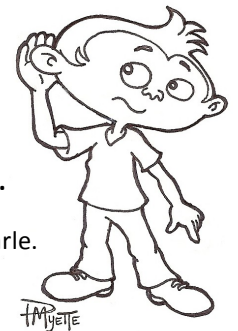
- ☐ Parle généralement trop fort ou pas assez fort.
- ☐ A de la difficulté à se rappeler de l'information présentée oralement et à la répéter.
- ☐ A de la difficulté à distinguer les sons, leurs similitudes et leur différences (p.e. t/f, m/n, taire/faire).
- ☐ Semble avoir oublié les instructions données, en totalité ou en partie.
- ☐ A de la difficulté à répéter des phrases, des chansons ou des détails importants d'une histoire.
- ☐ Excessivement attentif lorsque les instructions sont données oralement (il essaie de « voir » ce qui se dit).
- ☐ **A de la difficulté à prononcer les mots et confond les sons.**
- ☐ Se retire du groupe ou est dans la lune .
- ☐ Semble confus et copie sur ses voisins.
- ☐ **Demande souvent de répéter.**
- ☐ **Se fait souvent reprocher de ne pas être attentif.**
- ☐ Tourne un côté de sa tête vers la personne qui parle.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Habiletés auditives

- ☐ Parle généralement trop fort ou pas assez fort.
- ☐ A de la difficulté à se rappeler de l'information présentée oralement et à la répéter.
- ☐ A de la difficulté à distinguer les sons, leurs similitudes et leur différences (p.e. t/f, m/n, taire/faire).
- ☐ Semble avoir oublié les instructions données, en totalité ou en partie.
- ☐ A de la difficulté à répéter des phrases, des chansons ou des détails importants d'une histoire.
- ☐ Excessivement attentif lorsque les instructions sont données oralement (il essaie de « voir » ce qui se dit).
- ☐ **A de la difficulté à prononcer les mots et confond les sons.**
- ☐ Se retire du groupe ou est dans la lune .
- ☐ Semble confus et copie sur ses voisins.
- ☐ **Demande souvent de répéter.**
- ☐ **Se fait souvent reprocher de ne pas être attentif.**
- ☐ Tourne un côté de sa tête vers la personne qui parle.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

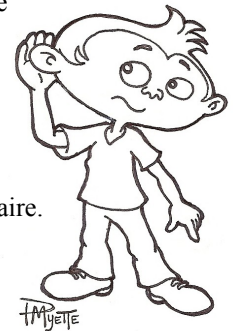
Habiletés auditives

- ✎ **Combiner des instructions verbales et visuelles (écrites ou images) et des gestes.**
- ✎ **Être en face de l'élève pour lui parler** (ne pas parler en écrivant au tableau).
- ✎ Allouer à l'élève plus de temps pour traiter l'information, surtout s'il s'agit de nouvelles informations.
- ✎ Construire une banque murale où l'on associe les mots avec des images les représentant.
- ✎ Réduire les bruits de fond (balles de tennis sous les pattes de chaises, porte de classe fermée, feutres sous les tablettes de bureau).
- ✎ Attribuer une place spéciale pour réduire les distractions auditives et le placer dans une position où il pourra mieux entendre l'enseignant.
- ✎ **Appuyer les propos par des gestes évocateurs et significatifs.**
- ✎ Utiliser des repères visuels pour attirer l'attention de la classe et pour l'enseignement.
- ✎ Construire un lexique auquel l'élève peut se référer.
- ✎ Vérifier souvent la compréhension de l'élève.
- ✎ Fournir des instructions écrites.
- ✎ Faire l'enseignement préalable du nouveau vocabulaire.
- ✎ Utiliser un langage clair et concis.



Habiletés auditives

- ✎ **Combiner des instructions verbales et visuelles (écrites ou images) et des gestes.**
- ✎ **Être en face de l'élève pour lui parler** (ne pas parler en écrivant au tableau).
- ✎ Allouer à l'élève plus de temps pour traiter l'information, surtout s'il s'agit de nouvelles informations.
- ✎ Construire une banque murale où l'on associe les mots avec des images les représentant.
- ✎ Réduire les bruits de fond (balles de tennis sous les pattes de chaises, porte de classe fermée, feutres sous les tablettes de bureau).
- ✎ Attribuer une place spéciale pour réduire les distractions auditives et le placer dans une position où il pourra mieux entendre l'enseignant.
- ✎ **Appuyer les propos par des gestes évocateurs et significatifs.**
- ✎ Utiliser des repères visuels pour attirer l'attention de la classe et pour l'enseignement.
- ✎ Construire un lexique auquel l'élève peut se référer.
- ✎ Vérifier souvent la compréhension de l'élève.
- ✎ Fournir des instructions écrites.
- ✎ Faire l'enseignement préalable du nouveau vocabulaire.
- ✎ Utiliser un langage clair et concis.



Habiletés langagières



- ☐ **Semble ne pas comprendre les explications (vocabulaire, sens des mots).**
- ☐ A souvent besoin de faire reformuler les questions ou les instructions.
- ☐ Préfère montrer les choses ou faire des gestes plutôt que de s'exprimer.
- ☐ Invente parfois des mots nouveaux, décrit un objet au lieu de le nommer.
- ☐ **Recourt à un discours « télégraphique », en omettant les marqueurs de relation.**
- ☐ A de la difficulté à raconter une histoire ou à parler d'un incident; ou a de la difficulté à mettre de l'ordre dans ses idées lorsqu'il raconte une histoire (d'abord, ensuite, enfin).
- ☐ Se fie sur la personne qui écoute pour trouver l'information manquante.
- ☐ Décrit les choses et les situations beaucoup moins précisément que les autres enfants de son âge.
- ☐ A de la difficulté à se concentrer sur un sujet lorsqu'il parle (saute du coq à l'âne).
- ☐ **A un vocabulaire restreint.**

Habiletés langagières



- ☐ **Semble ne pas comprendre les explications (vocabulaire, sens des mots).**
- ☐ A souvent besoin de faire reformuler les questions ou les instructions.
- ☐ Préfère montrer les choses ou faire des gestes plutôt que de s'exprimer.
- ☐ Invente parfois des mots nouveaux, décrit un objet au lieu de le nommer.
- ☐ **Recourt à un discours « télégraphique », en omettant les marqueurs de relation.**
- ☐ A de la difficulté à raconter une histoire ou à parler d'un incident; ou a de la difficulté à mettre de l'ordre dans ses idées lorsqu'il raconte une histoire (d'abord, ensuite, enfin).
- ☐ Se fie sur la personne qui écoute pour trouver l'information manquante.
- ☐ Décrit les choses et les situations beaucoup moins précisément que les autres enfants de son âge.
- ☐ A de la difficulté à se concentrer sur un sujet lorsqu'il parle (saute du coq à l'âne).
- ☐ **A un vocabulaire restreint.**

Habiletés langagières

- ✎ Combiner des instructions verbales et visuelles.
- ✎ **Enseigner préalablement le vocabulaire à l'aide de matériel concret et de matériel visuel.**
- ✎ Construire une banque murale ou un lexique où l'on associe les mots avec des images les représentant; recourir à la répétition.
- ✎ Faire des vérifications auprès de l'élève pour s'assurer qu'il comprend bien les instructions.
- ✎ Fragmenter les activités en différentes parties et donner une rétroaction à chaque étape.
- ✎ Utiliser un système de codage couleur pour les éléments importants et les informations inscrites au tableau.
- ✎ **Prendre appui sur les connaissances préalables de l'élève.**
- ✎ **Montrer à l'élève à demander des clarifications.**
- ✎ Utiliser un langage clair et concis.

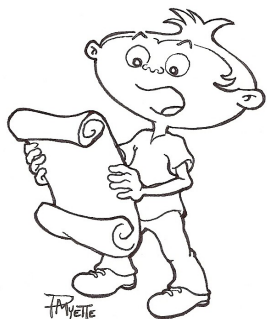


Habiletés langagières

- ✎ Combiner des instructions verbales et visuelles.
- ✎ **Enseigner préalablement le vocabulaire à l'aide de matériel concret et de matériel visuel.**
- ✎ Construire une banque murale ou un lexique où l'on associe les mots avec des images les représentant; recourir à la répétition.
- ✎ Faire des vérifications auprès de l'élève pour s'assurer qu'il comprend bien les instructions.
- ✎ Fragmenter les activités en différentes parties et donner une rétroaction à chaque étape.
- ✎ Utiliser un système de codage couleur pour les éléments importants et les informations inscrites au tableau.
- ✎ **Prendre appui sur les connaissances préalables de l'élève.**
- ✎ **Montrer à l'élève à demander des clarifications.**
- ✎ Utiliser un langage clair et concis.



Articulation et fluidité



- ☐ Est difficile à comprendre.
- ☐ Ajoute un son au mot (p.e. feleur au lieu de fleur).
- ☐ Substitue les sons (p.e. sat au lieu de chat).
- ☐ Omet des sons (p.e. beu au lieu de bleu, ou mecredi au lieu de mercredi).
- ☐ Prolonge les sons et les mots.
- ☐ A un tempo irrégulier et des répétitions rapides.
- ☐ Confond l'ordre des sons dans les mots (p.e. psaghetti au lieu de spaghetti).
- ☐ Fait des erreurs de mouvement oral, ce qui se traduit par un discours confus.
- ☐ Déforme les sons : ne remplace pas un son complètement différent par un autre, mais il n'en reste pas moins que la production du son n'est pas tout à fait exacte.
- ☐ Varie le ton et la tension vocale.
- ☐ Est tendu et fait des mouvements au niveau du visage ou du corps.

© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

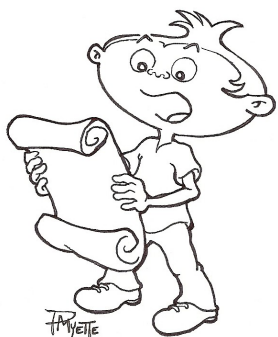
Articulation et fluidité



- ☐ Est difficile à comprendre.
- ☐ Ajoute un son au mot (p.e. feleur au lieu de fleur).
- ☐ Substitue les sons (p.e. sat au lieu de chat).
- ☐ Omet des sons (p.e. beu au lieu de bleu, ou mecredi au lieu de mercredi).
- ☐ Prolonge les sons et les mots.
- ☐ A un tempo irrégulier et des répétitions rapides.
- ☐ Confond l'ordre des sons dans les mots (p.e. psaghetti au lieu de spaghetti).
- ☐ Fait des erreurs de mouvement oral, ce qui se traduit par un discours confus.
- ☐ Déforme les sons : ne remplace pas un son complètement différent par un autre, mais il n'en reste pas moins que la production du son n'est pas tout à fait exacte.
- ☐ Varie le ton et la tension vocale.
- ☐ Est tendu et fait des mouvements au niveau du visage ou du corps.

© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

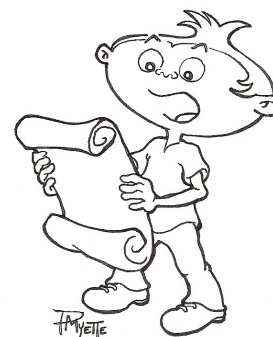
Articulation et fluidité



- ✎ Utiliser des images visuelles avec les mots pour le son ciblé.
- ✎ Modéliser la prononciation correcte pour l'élève en insistant sur le mot mal articulé.
- ✎ Ralentir le débit.
- ✎ Prononcer le son ciblé plus longtemps et plus lentement pour l'élève, en prenant garde de ne pas déformer le son.
- ✎ **Faire de la récitation en chœur.**
- ✎ Utiliser des mots et des lettres imprimés et clarifier les sons mal prononcés ou substitués.

- ✎ Réduire les bruits de fond (balles de tennis sous les pattes de chaises, porte de classe fermée, feutres sous les tablettes de bureau)
- ✎ Attribuer à l'élève une place spéciale pour lui permettre de voir la bouche de l'enseignant quand il parle.
- ✎ Encourager l'élève à prendre son temps pour parler.
- ✎ Avertir l'élève à l'avance des présentations devant la classe et l'informer des attentes particulières.
- ✎ Permettre à l'élève d'utiliser des guides écrits lorsqu'il fait des présentations devant la classe.
- ✎ Recourir à la répétition.

Articulation et fluidité



- ✎ Utiliser des images visuelles avec les mots pour le son ciblé.
- ✎ Modéliser la prononciation correcte pour l'élève en insistant sur le mot mal articulé.
- ✎ Ralentir le débit.
- ✎ Prononcer le son ciblé plus longtemps et plus lentement pour l'élève, en prenant garde de ne pas déformer le son.
- ✎ **Faire de la récitation en chœur.**
- ✎ Utiliser des mots et des lettres imprimés et clarifier les sons mal prononcés ou substitués.

- ✎ Réduire les bruits de fond (balles de tennis sous les pattes de chaises, porte de classe fermée, feutres sous les tablettes de bureau)
- ✎ Attribuer à l'élève une place spéciale pour lui permettre de voir la bouche de l'enseignant quand il parle.
- ✎ Encourager l'élève à prendre son temps pour parler.
- ✎ Avertir l'élève à l'avance des présentations devant la classe et l'informer des attentes particulières.
- ✎ Permettre à l'élève d'utiliser des guides écrits lorsqu'il fait des présentations devant la classe.
- ✎ Recourir à la répétition.

Lecture

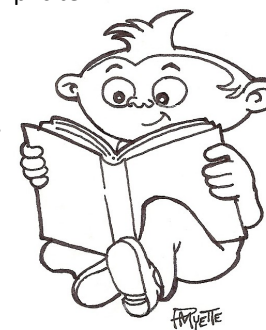
- ☐ A de la difficulté à identifier les lettres ou le son des lettres.
- ☐ **Ade la difficulté à faire le découpage syllabique ou phonémique.**
- ☐ A de la difficulté à se concentrer sur la compréhension parce qu'il fait trop d'efforts pour décoder les mots.
- ☐ A de la difficulté à comprendre les référentiels (p.e. dans une histoire, il ne sait pas à qui se rapporte « ils »).
- ☐ N'utilise pas les indices fournis par le contexte pour interpréter le texte écrit.
- ☐ A de la difficulté à définir et/ou à utiliser le vocabulaire.
- ☐ **A de la difficulté à redire dans ses mots ce qu'il vient de lire .**
- ☐ A de la difficulté à trouver une information explicite.
- ☐ A de la difficulté à faire des inférences.
- ☐ A de la difficulté à anticiper la suite du texte.
- ☐ **Lit de manière saccadée et discontinue.**
- ☐ A peu ou pas d'intonation ou d'inflexion.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Lecture

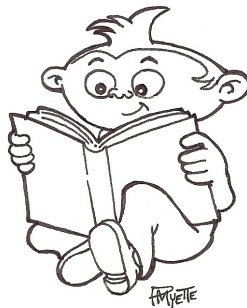
- ☐ A de la difficulté à identifier les lettres ou le son des lettres.
- ☐ **Ade la difficulté à faire le découpage syllabique ou phonémique.**
- ☐ A de la difficulté à se concentrer sur la compréhension parce qu'il fait trop d'efforts pour décoder les mots.
- ☐ A de la difficulté à comprendre les référentiels (p.e. dans une histoire, il ne sait pas à qui se rapporte « ils »).
- ☐ N'utilise pas les indices fournis par le contexte pour interpréter le texte écrit.
- ☐ A de la difficulté à définir et/ou à utiliser le vocabulaire.
- ☐ **A de la difficulté à redire dans ses mots ce qu'il vient de lire .**
- ☐ A de la difficulté à trouver une information explicite.
- ☐ A de la difficulté à faire des inférences.
- ☐ A de la difficulté à anticiper la suite du texte.
- ☐ **Lit de manière saccadée et discontinue.**
- ☐ A peu ou pas d'intonation ou d'inflexion.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Lecture

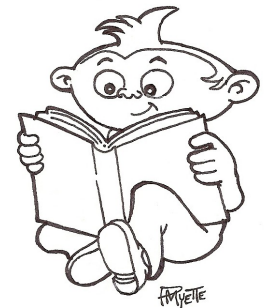
- ✎ Fournir des textes et du matériel écrit en caractères plus gros.
- ✎ Combiner des instructions verbales et des moyens visuels.
- ✎ Fournir un aide-mémoire visuel pour les phonèmes difficiles ou complexes.
- ✎ **Réduire la quantité de dessins et de fioritures sur les feuilles d'exercices.**
- ✎ **Enseigner des techniques d'annotation de texte**
- ✎ Réduire la quantité d'information visuelle visible.
- ✎ Favoriser la segmentation syllabique par des moyens visuels (traits obliques, chenille syllabique).
- ✎ Revoir régulièrement l'association des symboles et des sons.
- ✎ Procéder à un enseignement explicite des stratégies de lecture.
- ✎ Proposer des références visuelles pour l'association lettre-son.
- ✎ Renforcer et récompenser les efforts.
- ✎ Mettre un cache.
- ✎ Créer une banque murale pour le vocabulaire.
- ✎ Enseigner le vocabulaire par familles de mots.
- ✎ Prévoir des activités de lecture deux à deux.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Lecture

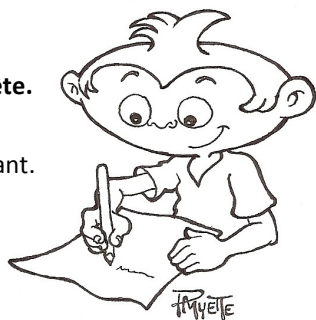
- ✎ Fournir des textes et du matériel écrit en caractères plus gros.
- ✎ Combiner des instructions verbales et des moyens visuels.
- ✎ Fournir un aide-mémoire visuel pour les phonèmes difficiles ou complexes.
- ✎ **Réduire la quantité de dessins et de fioritures sur les feuilles d'exercices.**
- ✎ **Enseigner des techniques d'annotation de texte**
- ✎ Réduire la quantité d'information visuelle visible.
- ✎ Favoriser la segmentation syllabique par des moyens visuels (traits obliques, chenille syllabique).
- ✎ Revoir régulièrement l'association des symboles et des sons.
- ✎ Procéder à un enseignement explicite des stratégies de lecture.
- ✎ Proposer des références visuelles pour l'association lettre-son.
- ✎ Renforcer et récompenser les efforts.
- ✎ Mettre un cache.
- ✎ Créer une banque murale pour le vocabulaire.
- ✎ Enseigner le vocabulaire par familles de mots.
- ✎ Prévoir des activités de lecture deux à deux.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Expression écrite

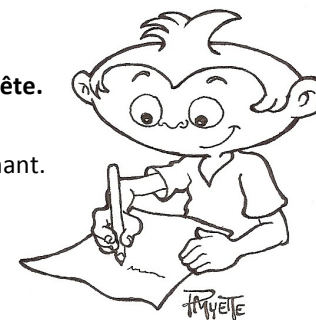
- ☐ Ne connaît pas bien les structures de la langue écrite (phrases, paragraphes), et ne connaît pas les stratégies de post-écriture (lire son travail tout haut pour déterminer s'il a du sens, éditer).
- ☐ A de la difficulté à trouver des idées, à choisir un sujet.
- ☐ A une calligraphie illisible (forme mal ses lettres, espace mal les mots).
- ☐ Écrit de façon lente et laborieuse (en lettres moulées ou cursives).
- ☐ A de la difficulté à écrire des histoires ayant une introduction, une conclusion et un dénouement logique.
- ☐ Écrit des réponses qui sont vagues ou qui ne se rapportent pas aux questions.
- ☐ Écrit des histoires qui n'ont ni queue ni tête.
- ☐ A besoin de soutien constant de l'enseignant.
- ☐ A de la difficulté à s'exprimer par écrit.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Expression écrite

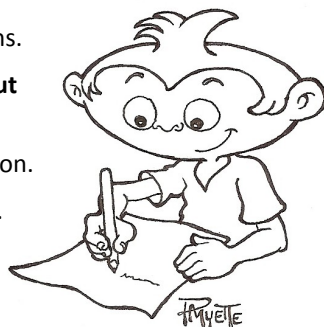
- ☐ Ne connaît pas bien les structures de la langue écrite (phrases, paragraphes), et ne connaît pas les stratégies de post-écriture (lire son travail tout haut pour déterminer s'il a du sens, éditer).
- ☐ A de la difficulté à trouver des idées, à choisir un sujet.
- ☐ A une calligraphie illisible (forme mal ses lettres, espace mal les mots).
- ☐ Écrit de façon lente et laborieuse (en lettres moulées ou cursives).
- ☐ A de la difficulté à écrire des histoires ayant une introduction, une conclusion et un dénouement logique.
- ☐ Écrit des réponses qui sont vagues ou qui ne se rapportent pas aux questions.
- ☐ Écrit des histoires qui n'ont ni queue ni tête.
- ☐ A besoin de soutien constant de l'enseignant.
- ☐ A de la difficulté à s'exprimer par écrit.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Expression écrite

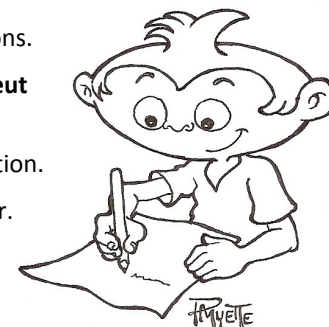
-  **Faire un enseignement explicite et visuel de la structure de phrase** (ex : grammaire de la phrase en 3D).
-  Demander à l'élève de relire son texte à voix haute pour entendre la structure des phrases et l'enchaînement des idées.
-  Donner les critères d'évaluation de la production écrite avant la réalisation de cette dernière.
-  **Permettre à l'élève de choisir un sujet parmi une banque.**
-  Faire réaliser des banques de mots avant la rédaction.
-  Donner une amorce de texte.
-  **Réaliser des remue-méninges avant la présentation de la tâche d'écriture.**
-  Permettre l'utilisation d'une feuille lignée ou à trottoir dépendant de la difficulté de l'enfant.
-  Utiliser une liste de marqueur de relations.
-  **Faire dessiner l'histoire que l'enfant veut raconter avant qu'il ne l'écrive.**
-  Guider la réalisation des plans de rédaction.
-  Remettre des devoirs faits à l'ordinateur.
-  Fournir une liste de vérification.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Expression écrite

-  **Faire un enseignement explicite et visuel de la structure de phrase** (ex : grammaire de la phrase en 3D).
-  Demander à l'élève de relire son texte à voix haute pour entendre la structure des phrases et l'enchaînement des idées.
-  Donner les critères d'évaluation de la production écrite avant la réalisation de cette dernière.
-  **Permettre à l'élève de choisir un sujet parmi une banque.**
-  Faire réaliser des banques de mots avant la rédaction.
-  Donner une amorce de texte.
-  **Réaliser des remue-méninges avant la présentation de la tâche d'écriture.**
-  Permettre l'utilisation d'une feuille lignée ou à trottoir dépendant de la difficulté de l'enfant.
-  Utiliser une liste de marqueur de relations.
-  **Faire dessiner l'histoire que l'enfant veut raconter avant qu'il ne l'écrive.**
-  Guider la réalisation des plans de rédaction.
-  Remettre des devoirs faits à l'ordinateur.
-  Fournir une liste de vérification.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

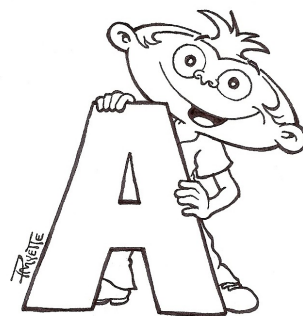
Orthographe



- ☐ A de la difficulté à mémoriser l'orthographe complète des mots.
- ☐ A de la difficulté à analyser les mots qu'il entend et à en décortiquer les sons.
- ☐ A de la difficulté à représenter les différents sons à l'aide des lettres.

- ☐ Comprend peu ou pas les règles d'orthographe (logique de la langue).
- ☐ N'écrit pas les bonnes lettres parce qu'il prononce mal.
- ☐ **Fait des fautes d'orthographe de type phonétique (p.e. ou au lieu de août).**
- ☐ **Fait des fautes d'orthographe de type non phonétique (p.e. franc au lieu de front).**
- ☐ Peut montrer l'orthographe correcte d'un mot, sans être capable de l'épeler.
- ☐ **N'épelle pas bien les mots courants qu'il voit souvent.**

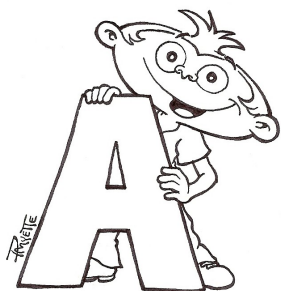
Orthographe



- ☐ A de la difficulté à mémoriser l'orthographe complète des mots.
- ☐ A de la difficulté à analyser les mots qu'il entend et à en décortiquer les sons.
- ☐ A de la difficulté à représenter les différents sons à l'aide des lettres.

- ☐ Comprend peu ou pas les règles d'orthographe (logique de la langue).
- ☐ N'écrit pas les bonnes lettres parce qu'il prononce mal.
- ☐ **Fait des fautes d'orthographe de type phonétique (p.e. ou au lieu de août).**
- ☐ **Fait des fautes d'orthographe de type non phonétique (p.e. franc au lieu de front).**
- ☐ Peut montrer l'orthographe correcte d'un mot, sans être capable de l'épeler.
- ☐ **N'épelle pas bien les mots courants qu'il voit souvent.**

Orthographe



- ✎ Enseigner un code d'autocorrection efficient (ex : PAVOH).
- ✎ Remettre des devoirs faits à l'ordinateur.
- ✎ Coller un alphabet sur le bureau de l'enfant.
- ✎ Fournir une liste de vérification.
- ✎ **Enseigner de façon explicite les régularités de la langue.**
- ✎ Faire réaliser des banques de mots.
- ✎ Permettre l'utilisation d'une liste de marqueur de relations.
- ✎ **Faire apprendre du vocabulaire par mot de même famille, par caractéristiques orthographiques.**
- ✎ Afficher le code d'autocorrection dans la classe et l'associer à des pictogrammes évocateurs.
- ✎ **Enseigner les régularités grammaticales et viser leur acquisition avant de se soucier de l'apprentissage des irrégularités.**
- ✎ Lorsque c'est possible, faire pratiquer l'orthographe de façon ludique (jeux : AnagramPlus, Mont à Mots, le Boggle, Motamot, Vocabulon, Récréation mots cachés, mots croisés).
- ✎ Proposer des références visuelles pour l'association lettres-sons.
- ✎ Afficher un tableau des graphies possibles pour un phonème (p.e. [o]= o, eau, au, ault, eault, ot par ordre de fréquence).

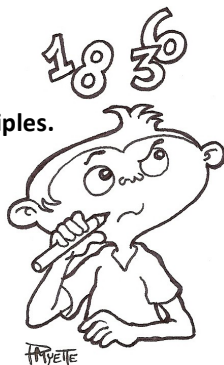
Orthographe



- ✎ Enseigner un code d'autocorrection efficient (ex : PAVOH).
- ✎ Remettre des devoirs faits à l'ordinateur.
- ✎ Coller un alphabet sur le bureau de l'enfant.
- ✎ Fournir une liste de vérification.
- ✎ **Enseigner de façon explicite les régularités de la langue.**
- ✎ Faire réaliser des banques de mots.
- ✎ Permettre l'utilisation d'une liste de marqueur de relations.
- ✎ **Faire apprendre du vocabulaire par mot de même famille, par caractéristiques orthographiques.**
- ✎ Afficher le code d'autocorrection dans la classe et l'associer à des pictogrammes évocateurs.
- ✎ **Enseigner les régularités grammaticales et viser leur acquisition avant de se soucier de l'apprentissage des irrégularités.**
- ✎ Lorsque c'est possible, faire pratiquer l'orthographe de façon ludique (jeux : AnagramPlus, Mont à Mots, le Boggle, Motamot, Vocabulon, Récréation mots cachés, mots croisés).
- ✎ Proposer des références visuelles pour l'association lettres-sons.
- ✎ Afficher un tableau des graphies possibles pour un phonème (p.e. [o]= o, eau, au, ault, eault, ot par ordre de fréquence).

Mathématique

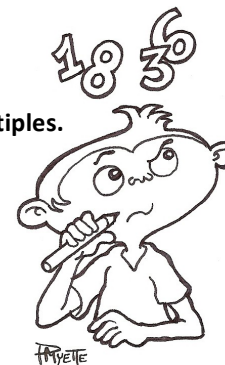
- ☐ A de la difficulté à maîtriser les facteurs, les formules et les **algorithmes de base**.
- ☐ A de la difficulté à différencier les nombres (13/31), les signes ($>/<$) et les aiguilles de l'horloge.
- ☐ A de la difficulté à bien copier les chiffres à partir d'un livre ou du tableau.
- ☐ **A de la difficulté à mettre les chiffres et les étapes en ordre (croissant ou décroissant).**
- ☐ A de la difficulté à écrire les nombres et les signes de manière appropriée et en respectant les règles d'écriture (grosceur, positionnement).
- ☐ A de la difficulté avec les ensembles de Venn, les suites et séries, les régularités.
- ☐ A de la difficulté à continuer les suites et séries.
- ☐ **A de la difficulté avec les problèmes à étapes multiples.**
- ☐ A de la difficulté à faire du calcul mental.
- ☐ **A de la difficulté avec les emprunts, les retenues.**
- ☐ Ne comprend pas bien la valeur de position.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Mathématique

- ☐ A de la difficulté à maîtriser les facteurs, les formules et les **algorithmes de base**.
- ☐ A de la difficulté à différencier les nombres (13/31), les signes ($>/<$) et les aiguilles de l'horloge.
- ☐ A de la difficulté à bien copier les chiffres à partir d'un livre ou du tableau.
- ☐ **A de la difficulté à mettre les chiffres et les étapes en ordre (croissant ou décroissant).**
- ☐ A de la difficulté à écrire les nombres et les signes de manière appropriée et en respectant les règles d'écriture (grosceur, positionnement).
- ☐ A de la difficulté avec les ensembles de Venn, les suites et séries, les régularités.
- ☐ A de la difficulté à continuer les suites et séries.
- ☐ **A de la difficulté avec les problèmes à étapes multiples.**
- ☐ A de la difficulté à faire du calcul mental.
- ☐ **A de la difficulté avec les emprunts, les retenues.**
- ☐ Ne comprend pas bien la valeur de position.



© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Mathématique

- ✎ Répéter l'information et les instructions et demander à l'élève de les répéter à son tour et de les expliquer.
- ✎ Utiliser du matériel de manipulation le plus souvent possible pour rendre concrets les nombres, les opérations (tables à calculer, boulier, abaque cubes unitaires, réglettes, etc.).
- ✎ **Utiliser des listes de vérification pour les étapes de résolution de problème.**
- ✎ Favoriser la pratique mathématique au moyen de jeux (Mathador, Awalé, Chrominos, Le verger, Fou math, Architecte, etc.).
- ✎ **Modéliser une résolution de problème, l'utilisation d'un protocole** particulier ou la façon de réaliser une manipulation géométrique.
- ✎ Faire de l'élaboration des étapes un incontournable de la résolution de problème.
- ✎ Favoriser les exercices de logique (Blokus, la tour de Hanoï, Logix, Mastermind, Abalon, etc.).
- ✎ Utiliser des illustrations le plus souvent possible (quantités, proportions, fractions).
- ✎ **Travailler sur papier quadrillé.**
- ✎ Fragmenter l'information et les instructions.
- ✎ Donner des trucs mnémotechniques pour différencier les concepts mathématiques.



Mathématique

- ✎ Répéter l'information et les instructions et demander à l'élève de les répéter à son tour et de les expliquer.
- ✎ Utiliser du matériel de manipulation le plus souvent possible pour rendre concrets les nombres, les opérations (tables à calculer, boulier, abaque cubes unitaires, réglettes, etc.).
- ✎ **Utiliser des listes de vérification pour les étapes de résolution de problème.**
- ✎ Favoriser la pratique mathématique au moyen de jeux (Mathador, Awalé, Chrominos, Le verger, Fou math, Architecte, etc.).
- ✎ **Modéliser une résolution de problème, l'utilisation d'un protocole** particulier ou la façon de réaliser une manipulation géométrique.
- ✎ Faire de l'élaboration des étapes un incontournable de la résolution de problème.
- ✎ Favoriser les exercices de logique (Blokus, la tour de Hanoï, Logix, Mastermind, Abalon, etc.).
- ✎ Utiliser des illustrations le plus souvent possible (quantités, proportions, fractions).
- ✎ **Travailler sur papier quadrillé.**
- ✎ Fragmenter l'information et les instructions.
- ✎ Donner des trucs mnémotechniques pour différencier les concepts mathématiques.



Socialisation et adaptation



- ☐ A de la difficulté à maîtriser ses émotions; se frustre facilement.
- ☐ **Ne sait pas quand écouter et quand parler.**
- ☐ A de la difficulté à maîtriser ses impulsions.
- ☐ Remarque ce que les autres font d'incorrect.
- ☐ Ne s'adapte pas aux routines, aux règles, aux attentes de la classe ni aux divers enseignants, ou réagit fortement aux changements.
- ☐ A de la difficulté à maintenir des contacts visuels appropriés; ne respecte pas l'espace personnel des autres (touche trop, fixe, écoute les conversations privées, etc.).
- ☐ A peu d'amis, se plaint que les autres sont toujours sur son dos.
- ☐ Cherche la compagnie d'adultes et non pas celle de ses pairs.
- ☐ **A de la difficulté à nouer des amitiés et à garder ses amis.**
- ☐ Assume peu de responsabilités pour ses actes.
- ☐ **Pose des questions, fait des commentaires qui ne sont pas pertinents.**
- ☐ Ne semble pas motivé, n'a pas une bonne estime de soi, n'aime pas l'école (je m'ennuie ici...).
- ☐ Est timide ou retiré (ne veut pas participer aux activités de groupe).

© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Socialisation et adaptation



- ☐ A de la difficulté à maîtriser ses émotions; se frustre facilement.
- ☐ **Ne sait pas quand écouter et quand parler.**
- ☐ A de la difficulté à maîtriser ses impulsions.
- ☐ Remarque ce que les autres font d'incorrect.
- ☐ Ne s'adapte pas aux routines, aux règles, aux attentes de la classe ni aux divers enseignants, ou réagit fortement aux changements.
- ☐ A de la difficulté à maintenir des contacts visuels appropriés; ne respecte pas l'espace personnel des autres (touche trop, fixe, écoute les conversations privées, etc.).
- ☐ A peu d'amis, se plaint que les autres sont toujours sur son dos.
- ☐ Cherche la compagnie d'adultes et non pas celle de ses pairs.
- ☐ **A de la difficulté à nouer des amitiés et à garder ses amis.**
- ☐ Assume peu de responsabilités pour ses actes.
- ☐ **Pose des questions, fait des commentaires qui ne sont pas pertinents.**
- ☐ Ne semble pas motivé, n'a pas une bonne estime de soi, n'aime pas l'école (je m'ennuie ici...).
- ☐ Est timide ou retiré (ne veut pas participer aux activités de groupe).

© I. Bruneau et D. de Villers, 2010

Socialisation et adaptation



- ✎ Élaborer des tableaux pratiques sur diverses habiletés sociales à développer.
- ✎ Faire un enseignement explicite des habiletés en travail coopératif.
- ✎ Utiliser des moyens visuels pour soutenir l'auto-contrôle.
- ✎ **Afficher les règles, les routines et l'horaire de la classe.**

- ✎ Avoir un endroit de retrait pour réfléchir avec une fiche de réflexion.
- ✎ Recourir à l'humour et non à l'ironie ou au sarcasme pour désamorcer une situation de conflit.
- ✎ Rendre explicites les règles de la classe et leurs conséquences, et les appliquer uniformément.
- ✎ **Coordonner la composition des équipes** (technique de l'horloge) et attribuer les rôles pour assurer les meilleures chances de succès.
- ✎ **Permettre à l'élève de se retirer dans un endroit préétabli avant le déclenchement d'un épisode d'agressivité.**
- ✎ **Enseigner une technique de résolution de conflit.**
- ✎ Garder les ciseaux et les objets potentiellement dangereux dans un endroit contrôlé par l'enseignant.
- ✎ Faire appel au renforcement positif pour les améliorations.

Socialisation et adaptation



- ✎ Élaborer des tableaux pratiques sur diverses habiletés sociales à développer.
- ✎ Faire un enseignement explicite des habiletés en travail coopératif.
- ✎ Utiliser des moyens visuels pour soutenir l'auto-contrôle.
- ✎ **Afficher les règles, les routines et l'horaire de la classe.**

- ✎ Avoir un endroit de retrait pour réfléchir avec une fiche de réflexion.
- ✎ Recourir à l'humour et non à l'ironie ou au sarcasme pour désamorcer une situation de conflit.
- ✎ Rendre explicites les règles de la classe et leurs conséquences, et les appliquer uniformément.
- ✎ **Coordonner la composition des équipes** (technique de l'horloge) et attribuer les rôles pour assurer les meilleures chances de succès.
- ✎ **Permettre à l'élève de se retirer dans un endroit préétabli avant le déclenchement d'un épisode d'agressivité.**
- ✎ **Enseigner une technique de résolution de conflit.**
- ✎ Garder les ciseaux et les objets potentiellement dangereux dans un endroit contrôlé par l'enseignant.
- ✎ Faire appel au renforcement positif pour les améliorations.

REMERCIEMENTS

À monsieur **Patrice Myette** pour le coup de crayon qui a donné vie au petit personnage illustrant chacune des fiches.

À la **Fédération des établissements d'enseignement privés** pour l'appui financier, la diffusion de cet outil et l'ouverture à ces enfants.

À chacun des enfants qui ont croisé notre route et qui ont fait de nous les éducateurs que nous sommes.

À nos familles et amis qui sont là, présents, aimants, soutenant, qui mettent à notre disposition leur temps et leur expertise et qui, à leur façon, participent à ce projet. Un grand et sincère merci à chacun de vous.

Isabelle et Denis

© I. Bruneau et D. de Villers, 2010



REMERCIEMENTS

À monsieur **Patrice Myette** pour le coup de crayon qui a donné vie au petit personnage illustrant chacune des fiches.

À la **Fédération des établissements d'enseignement privés** pour l'appui financier, la diffusion de cet outil et l'ouverture à ces enfants.

À chacun des enfants qui ont croisé notre route et qui ont fait de nous les éducateurs que nous sommes.

À nos familles et amis qui sont là, présents, aimants, soutenant, qui mettent à notre disposition leur temps et leur expertise et qui, à leur façon, participent à ce projet. Un grand et sincère merci à chacun de vous.

Isabelle et Denis

© I. Bruneau et D. de Villers, 2010



Modalités de reproduction

Les paramètres de ce fichier permettent de faire le reproduction de ces fiches de façon à ce qu'une impression recto-verso (sur carton ou papier) vous permette d'obtenir 2 jeux complets de cet outil. Au recto, vous obtiendrez les manifestations observables et au verso, des pistes de différenciation pédagogique.

Pour faciliter la coupe des fiches, vous trouverez des lignes de couleur gris pâle délimitant le périmètre de la fiche. Ces lignes sont visibles d'un côté seulement de la fiche.

Les dimensions des fiches ont été prévues de façon à pouvoir les insérer dans des boîtiers servant habituellement à faire des calendriers ! Vous trouverez facilement, et pour un coût minime, ces boîtiers de plastique auprès d'un détaillant d'articles promotionnels. Nous avons également prévu l'espace suffisant pour permettre une perforation afin de les regrouper à l'aide d'un anneau.

Modalités de reproduction

Les paramètres de ce fichier permettent de faire le reproduction de ces fiches de façon à ce qu'une impression recto-verso (sur carton ou papier) vous permette d'obtenir 2 jeux complets de cet outil. Au recto, vous obtiendrez les manifestations observables et au verso, des pistes de différenciation pédagogique.

Pour faciliter la coupe des fiches, vous trouverez des lignes de couleur gris pâle délimitant le périmètre de la fiche. Ces lignes sont visibles d'un côté seulement de la fiche.

Les dimensions des fiches ont été prévues de façon à pouvoir les insérer dans des boîtiers servant habituellement à faire des calendriers ! Vous trouverez facilement, et pour un coût minime, ces boîtiers de plastique auprès d'un détaillant d'articles promotionnels. Nous avons également prévu l'espace suffisant pour permettre une perforation afin de les regrouper à l'aide d'un anneau.

REMERCIEMENTS

À monsieur Patrice Myette pour le coup de crayon qui a donné vie au petit personnage illustrant chacun des grands domaines.

À chacun des enfants qui ont croisé notre route et qui ont fait de nous les éducateurs que nous sommes.

À nos familles et amis qui sont là, présents, aimants, soutenant, qui mettent à notre disposition leur temps et leur expertise et qui, à leur façon, participent aux projets qui ne cessent de surgir dans nos esprits de pédagogues passionnés!

Enfin, un grand et sincère merci à chacun de vous.

Isabelle et Denis





Isabelle Bruneau
Académie Ste-Thérèse

Denis de Villers
Collège d'Anjou



Tout droit de reproduction et de diffusion est interdit sans l'autorisation explicite de la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP)

Adressez-vous au Centre de documentation auprès de

Manon Dufresne, archiviste et technicienne en documentation

Téléphone : 514 381-8891 poste 246

Courriel : dufresnem@feep.qc.ca

ISBN: 978-2-89170-084-9

PRÉSENTATION

La brochure que vous tenez présentement entre vos mains n'a pas la prétention d'être la voie unique et parfaite pour rédiger le plan d'intervention de vos élèves. Elle se veut d'abord et avant tout un outil de réflexion pour vous permettre d'accompagner vos élèves dans leur réussite.

Ce document, vous le comprendrez, reflète notre vision et notre préoccupation d'outiller les élèves pour qu'ils puissent compenser efficacement leurs difficultés tout en leur permettant un cheminement le plus normalisant possible dans nos institutions.

Nous vous l'offrons avec simplicité pour que vous puissiez aller en toute confiance à la rencontre de ces enfants formidables et attachants qui nous enseignent chaque jour à devenir de meilleurs éducateurs, de meilleures éducatrices.

Bonne lecture!

Isabelle et Denis

Note: L'usage épïcène du masculin n'a d'autre but que de rendre le texte plus facile à lire.

Suivez le guide !

Dans cette brochure, vous retrouverez :

1. Une progression des mesures d'appui présentées dans une pyramide allant du vert au rouge, soit des mesures de base permettant de débiter une action jusqu'aux mesures palliant des difficultés lourdes.
2. Sur une flèche marquant un continuum, une proposition de progression pour l'acquisition de stratégies compensatoires. Ces dernières sont placées juste avant ou encore sous les mesures d'appui qui y sont associées.
3. Un encadré bleuté à gauche de la page indiquant l'angle de réalisation de la progression et les ajustements possibles pour des problématiques apparentées.
4. Un petit personnage en haut de chaque page qui réfère à *La boîte de vitamines pédagogiques*, outil permettant le dépistage en classe et offrant aux enseignants des pistes de flexibilité pédagogiques.
5. Une liste non-exhaustive de mesure d'appui indiquant les coûts en temps et en énergie pour les mettre en place, mais également les problématiques pour lesquelles elles donnent de bons résultats

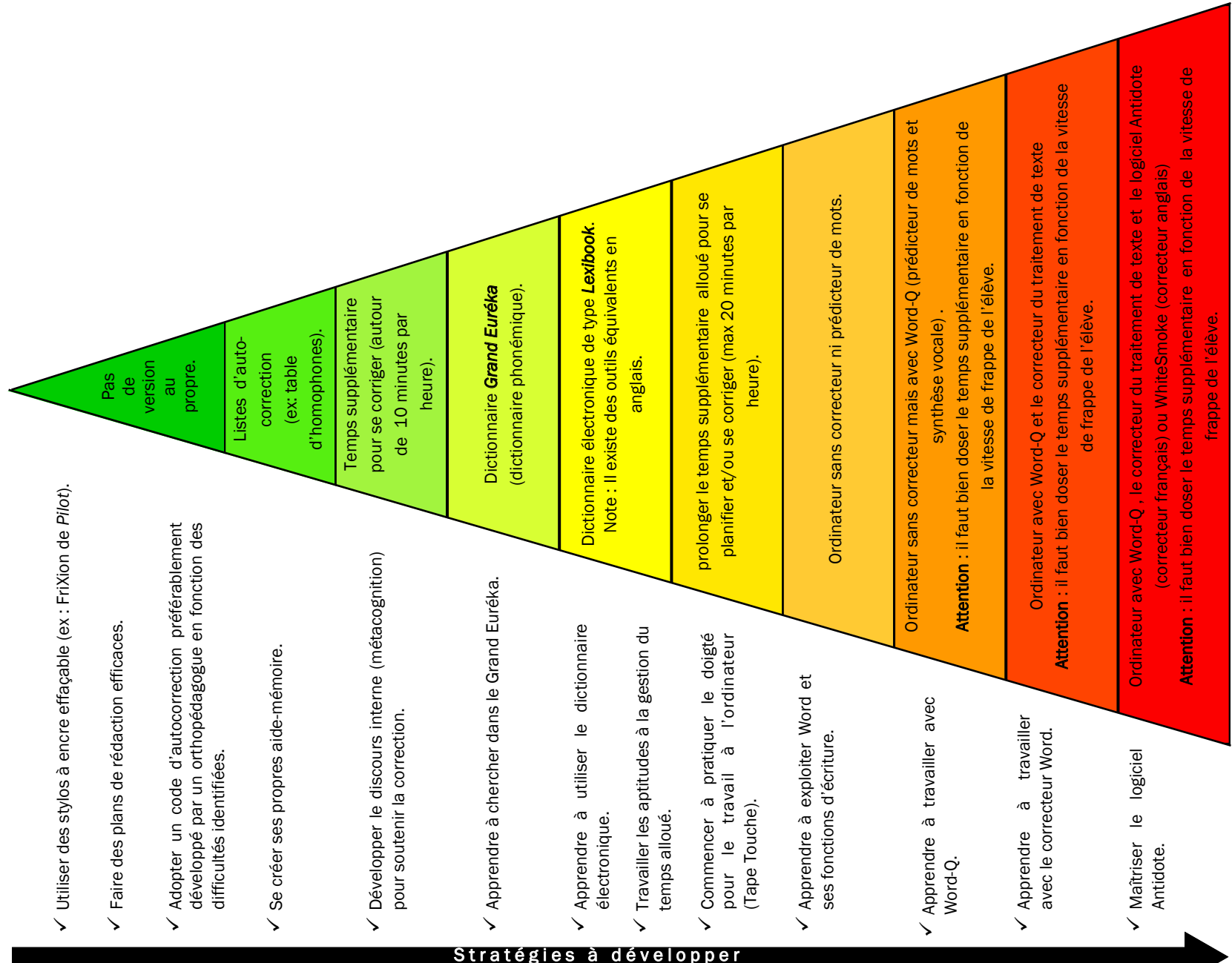
Écriture



Cette hiérarchisation est d'abord faite dans l'optique d'un diagnostic de **dysorthographe**.

Pour une problématique de **dyslexie**, on peut souhaiter ne pas dépasser le stade de l'utilisation de l'ordinateur avec Word-Q.

Pour une problématique de **dysgraphie**, il est raisonnable de ne pas dépasser le stade de l'utilisation de l'ordinateur sans correcteur ni Word-Q.



Stratégies à développer

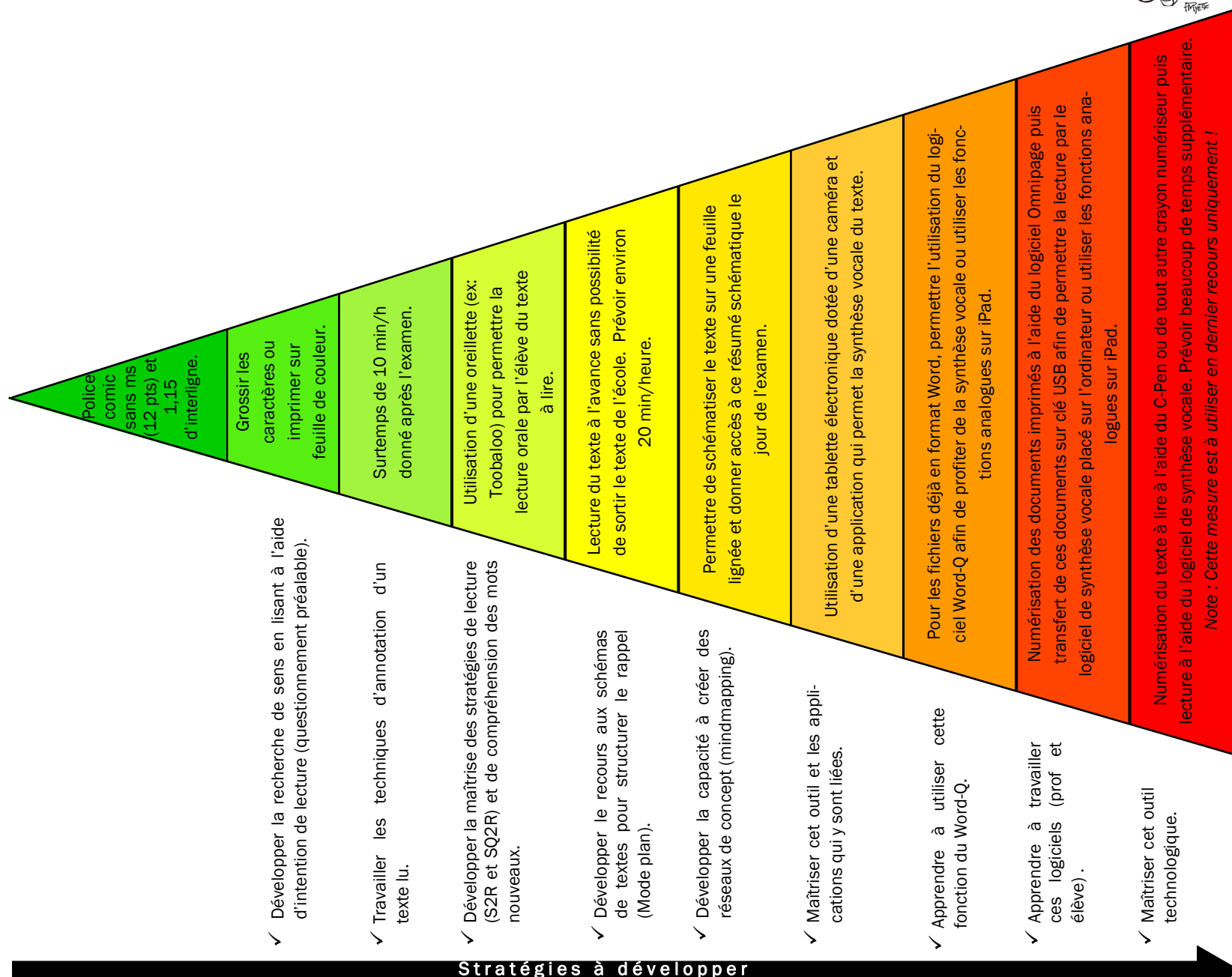
Lecture



Cette hiérarchisation est d'abord faite dans l'optique d'un diagnostic de **dyslexie**.

Pour une problématique de **dyspraxie avec atteinte visuelle**, généralement le recours à des outils électroniques n'est pas nécessaire, la difficulté étant souvent compensée par l'utilisation de cache pour bien suivre chaque ligne.

Pour une problématique liée à un **retard d'apprentissage de la lecture**, il importe de donner une grande importance à l'acquisition de stratégies. Il est possible d'envisager ne pas dépasser le stade de la lecture à l'avance et de la schématisation des textes lus.



Stratégies à développer

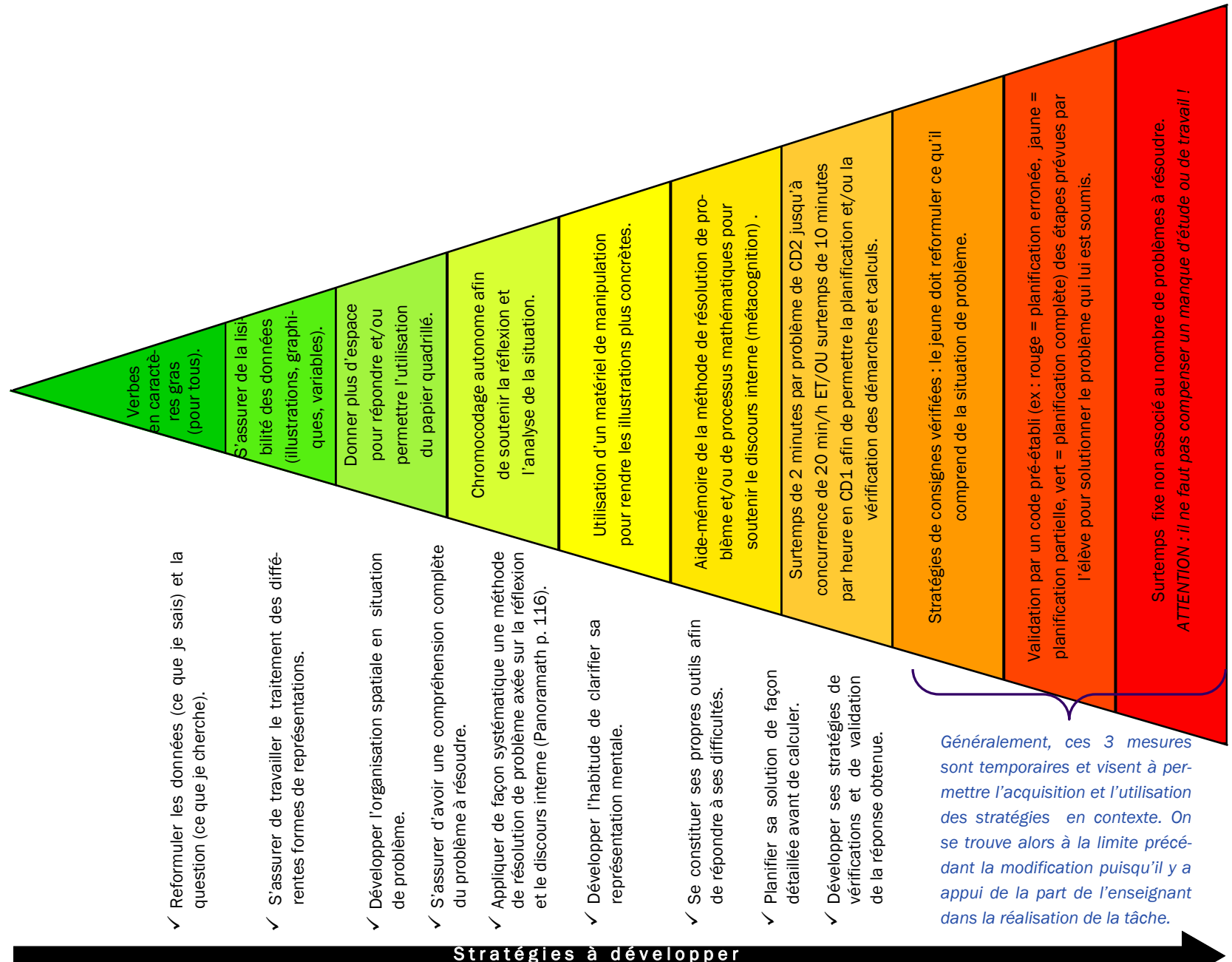
Résolution de problèmes



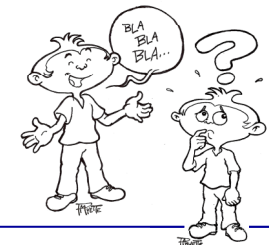
Cette hiérarchisation est d'abord faite dans l'optique d'un diagnostic de **déficit des fonctions exécutives**.

Pour une problématique de **dyspraxie avec atteinte visuelle**, généralement les mesures matérielles suffisent lorsqu'on leur ajoute un peu de surtemps.

Pour une problématique liée à la **dyscalculie**, il est important de savoir que la situation nécessitera plus de moyens que ceux présentés ici puisque l'atteinte est également au niveau des concepts et des processus.



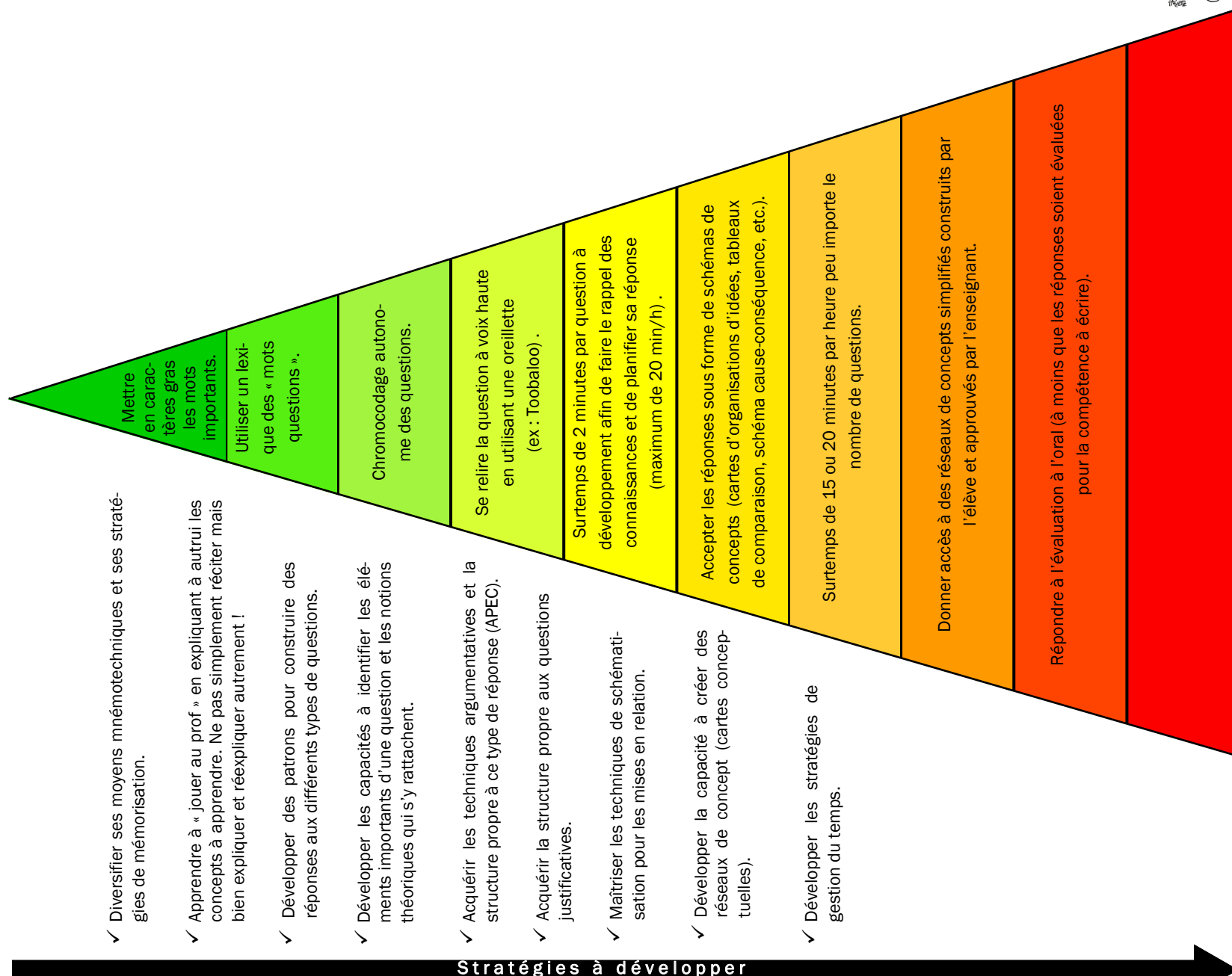
Faire des liens



Cette hiérarchisation est d'abord faite dans l'optique d'un diagnostic de **déficit des fonctions exécutives (planification et réalisation)**. Ce déficit est souvent présent avec le TDA.

Pour une problématique de **dysphasie** ou de **déficit de l'accès lexical**, la problématique d'accès au sens des mots complique la situation. Le choix des différents moyens doit donc en tenir compte.

Certains élèves présentent simplement une **rigidité des connaissances** qui découle généralement de stratégies d'apprentissage peu variées reprenant toujours l'information dans le même ordre que l'enseignant l'a présentée ou qu'elle fut prise en note.



Stratégies à développer

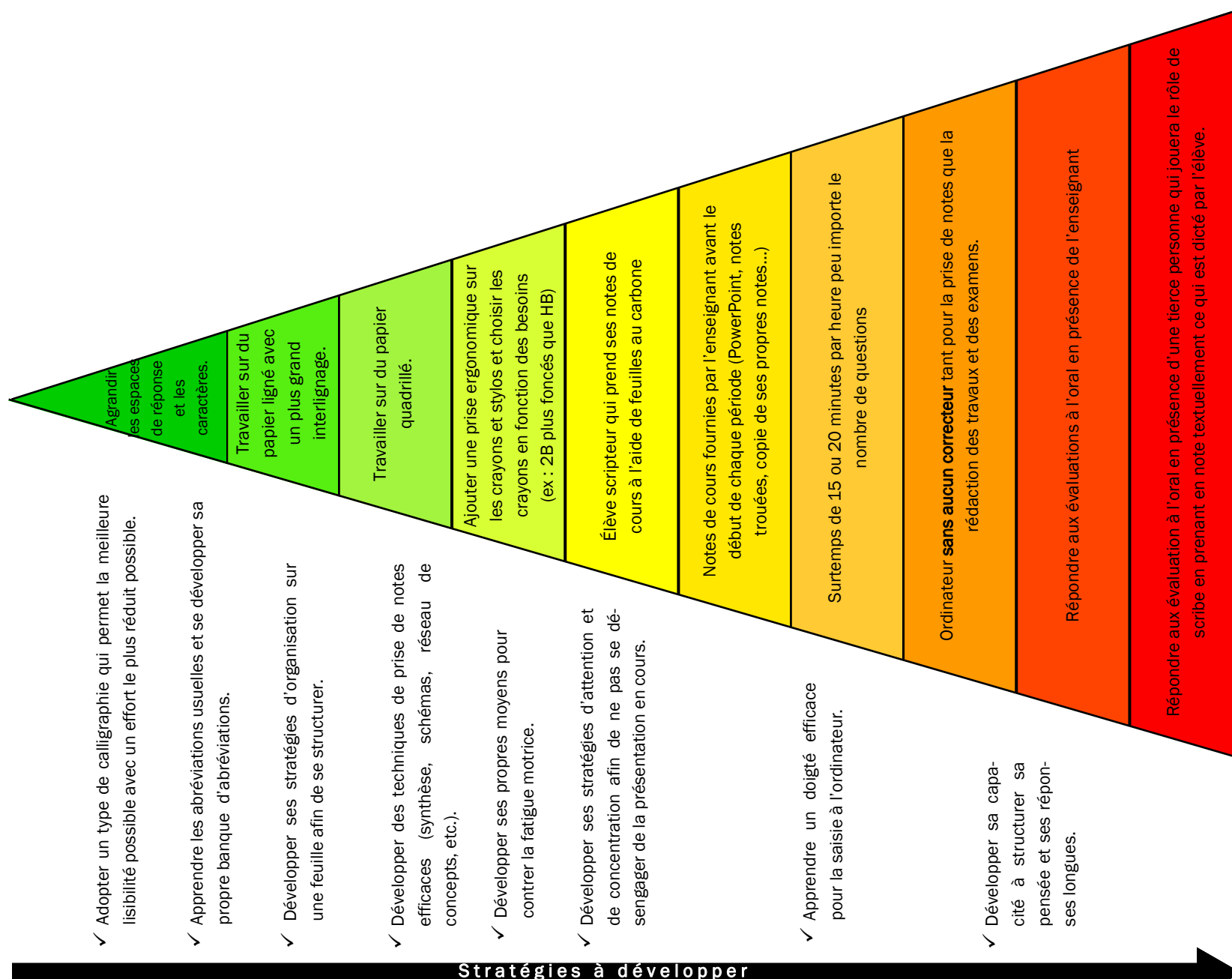
Motricité



Cette hiérarchisation est d'abord faite dans l'optique d'un diagnostic de **dyspraxie** ou de **dysgraphie**.

Pour une problématique liée à une **déficience organique** ou à une **atteinte neurologique** (traumatisme crânien, paralysie cérébrale, etc.), nous vous invitons fortement à entrer en contact avec l'ergothérapeute assurant la rééducation. L'équipe soignante saura bien vous conseiller et vous guider.

Pour les **problèmes de santé temporaires** (immobilisation, accidents), on peut également recourir à ces moyens. Il suffit alors d'établir clairement les besoins de l'élève.



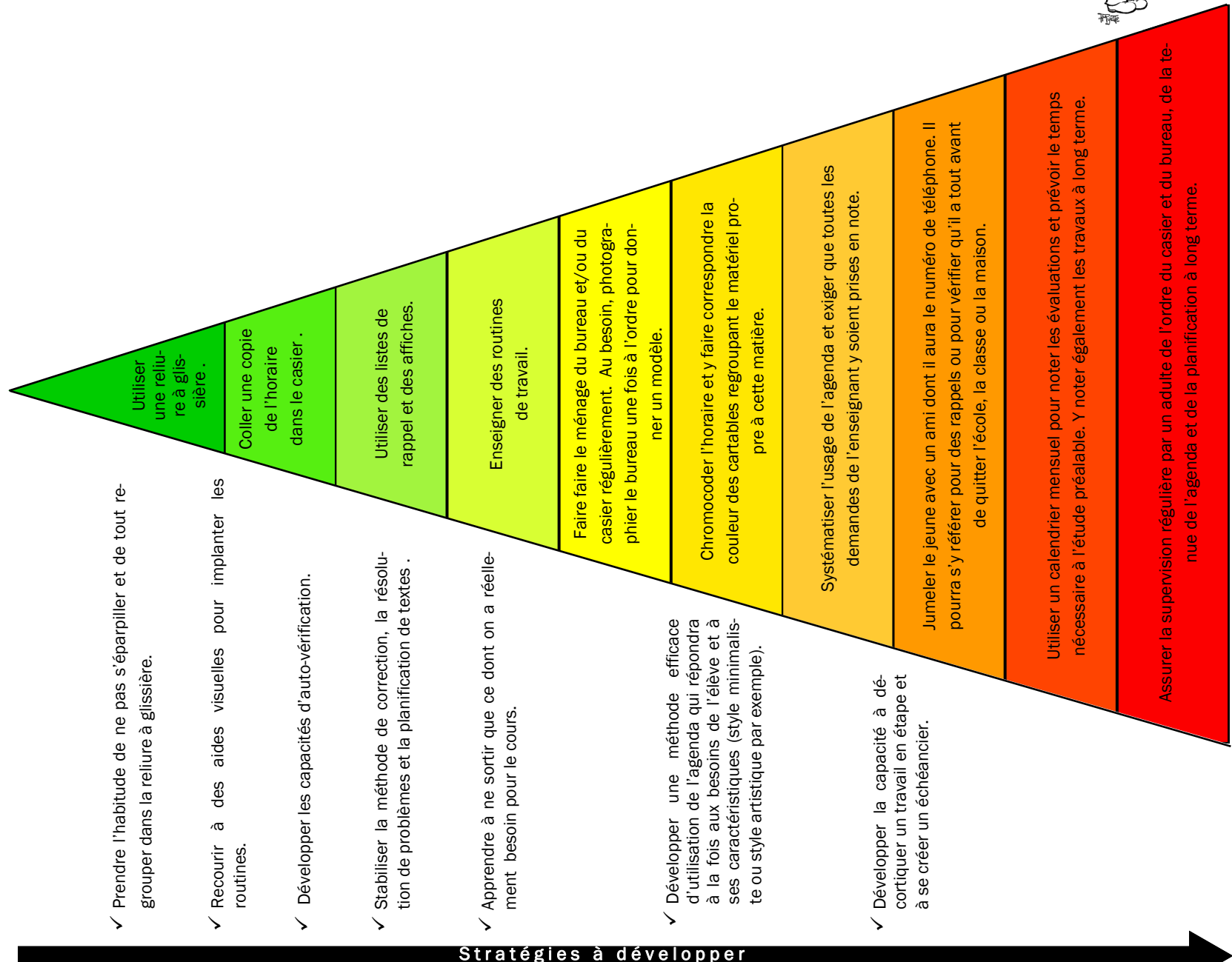
Organisation



Cette hiérarchisation est d'abord faite dans l'optique d'un diagnostic de **déficit d'attention** et pour les enfants qui oublient leur matériel ou encore chez qui la désorganisation affecte également leur capacité à gérer le travail à faire.

Certaines problématiques où l'**impulsivité cognitive** est plus importante demanderont plus de moyens et d'encadrement.

Il ne faut pas perdre de vue que l'enfant présentant un diagnostic de TDA profite beaucoup des moyens mis en place par l'enseignant pour l'aider à soutenir son attention.



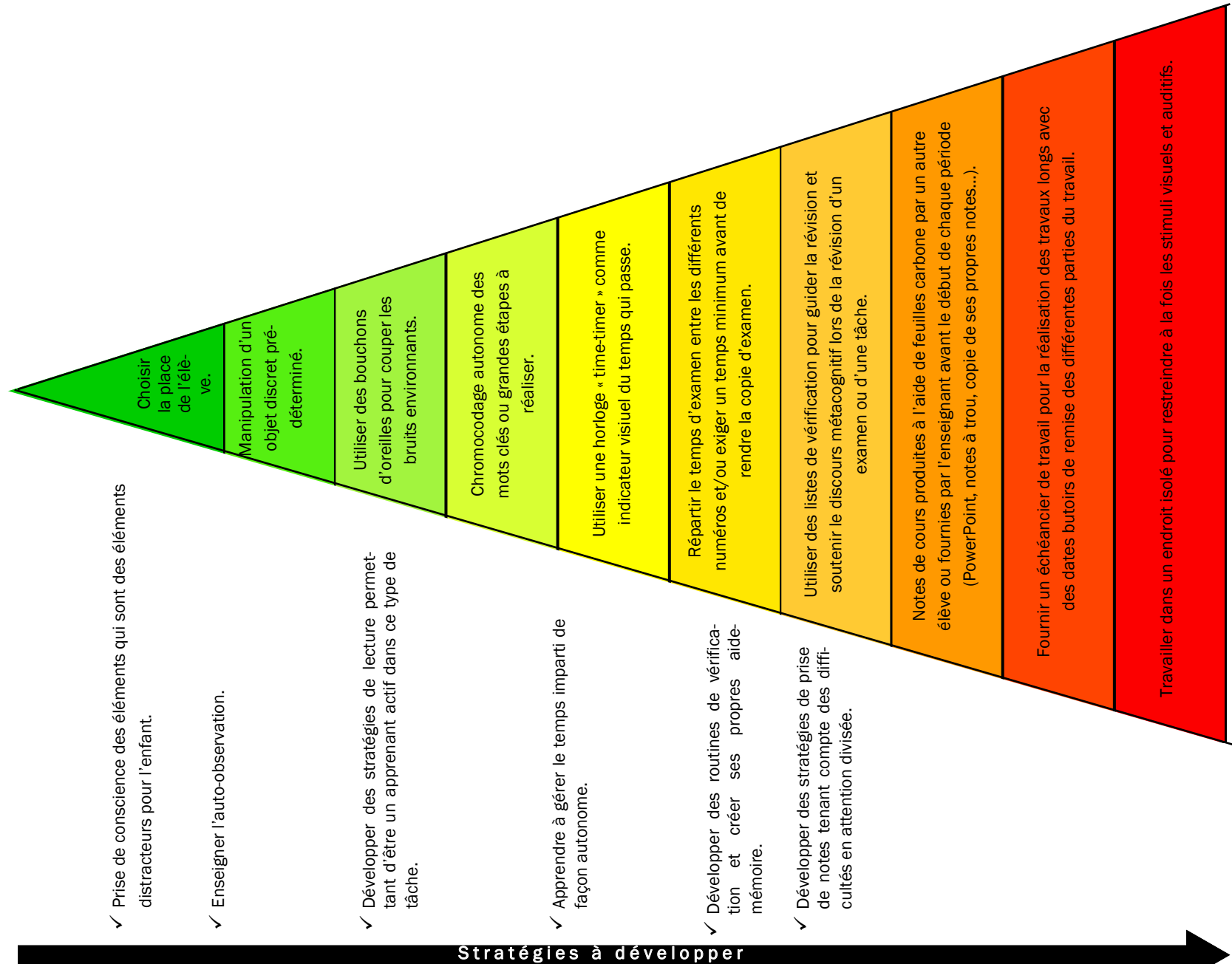
Attention



Cette hiérarchisation est d'abord faite dans l'optique d'un diagnostic de **déficit d'attention sans impulsivité cognitive ou motrice**.

Les élèves présentant une impulsivité cognitive peuvent avoir besoin de plus de support et de moyens pour parvenir à réussir les tâches demandées selon les attentes formulées.

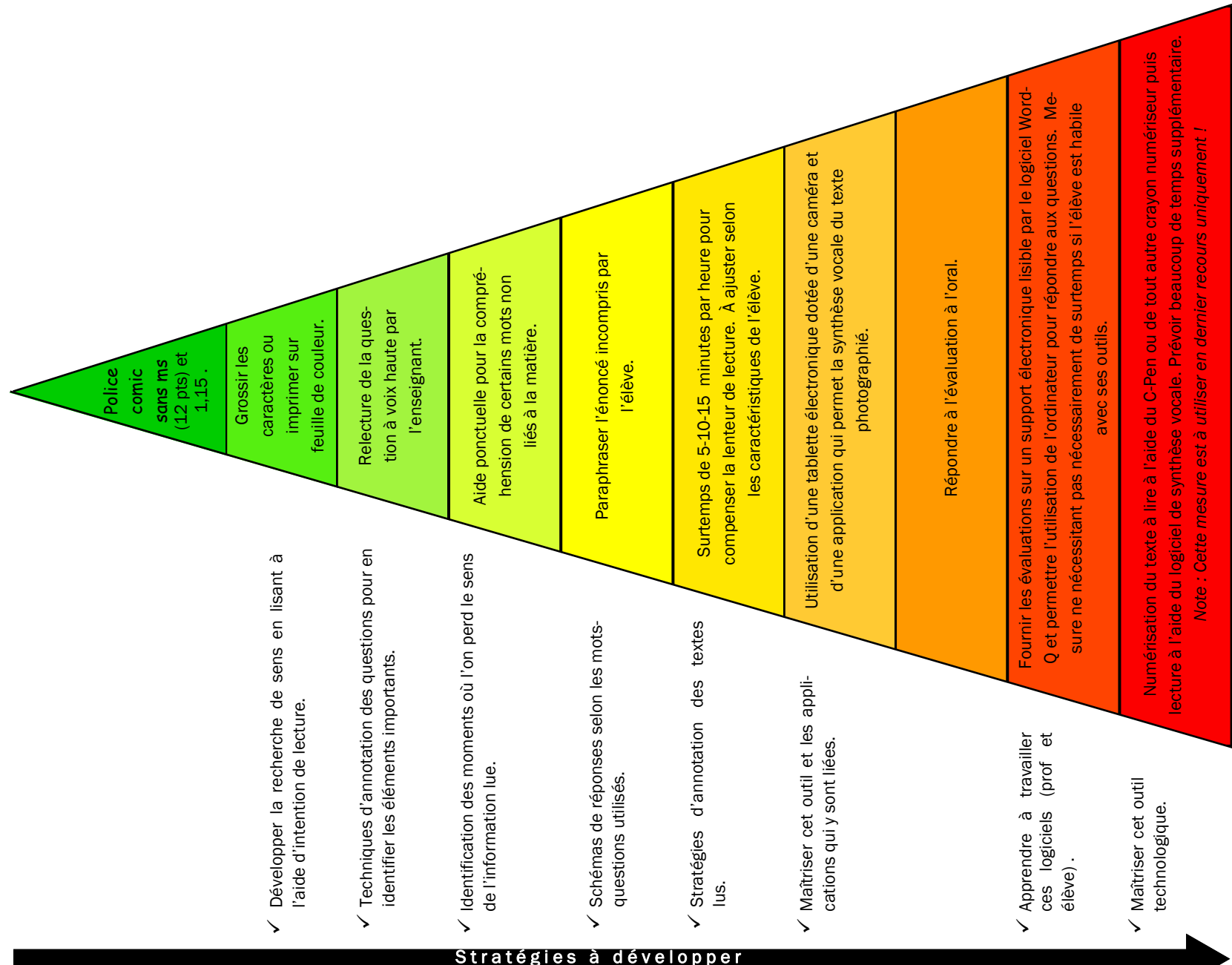
Il ne faut pas perdre de vue que l'enfant présentant un diagnostic de TDA profite beaucoup des moyens mis en place par l'enseignant pour réduire le nombre de distracteurs.



Lecture en examen



Cette hiérarchisation a été élaborée dans l'optique d'un diagnostic de **dyslexie ou de déficit d'accès lexical**. Elle se veut un outil pour établir un parallèle entre les moyens mis en œuvre lors de tâches liées à la compétence lire des programmes de langue et les besoins en lecture dans les autres matières.

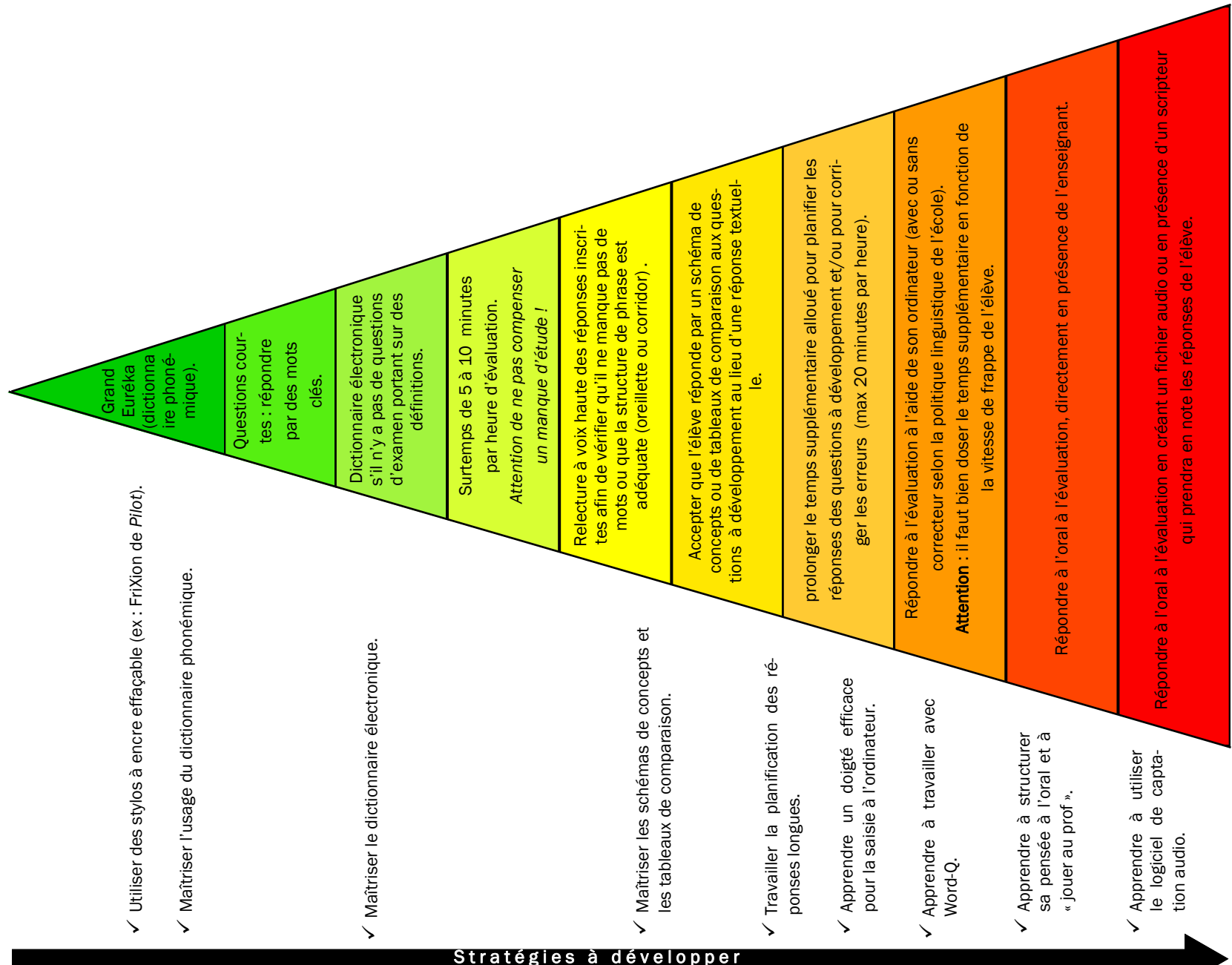


Écriture en situation d'examen



Cette hiérarchisation est d'abord faite dans l'optique d'un diagnostic de **dysorthographie**. Elle se veut un outil pour établir un parallèle entre les moyens mis en œuvre lors de tâches liées à la compétence « écrire » des programmes de langue et les obligations d'écriture dans les autres matières.

Si des points sont alloués à même le total de l'examen pour les fautes d'orthographe, ne pas les compter pour un élève ayant une dysorthographie serait considéré comme une modification. On utilise alors les mêmes moyens que ceux prévus pour l'élève dans ses cours de langue.



Stratégies à développer

LÉGENDE DES PICTOGRAMMES

Sur l'énergie et le personnel sollicité par ces mesures :

-  responsabilité de l'élève
-  geste répété par un tiers et vécu dans le quotidien de la classe
-  démarche cléricale unique mais devant être répétée
-  démarche plus complexe en organisation, plusieurs personnes impliquées

Sur le temps sollicité pour mettre en place ces mesures

-  par l'élève lui-même au quotidien
-  par l'enseignant dans le courant du quotidien, en classe
-  par l'enseignant en dehors des heures de classe
-  énergivore à tous les paliers

Lignes rouges : modification
Lignes turquoise : flexibilité

Trouble du langage	Asperger		Paraphraser les explications.    
Déficit d'attention	TAC	Asperger	Attribuer une place particulière en classe.   
Fonction exécutive	Dyscalculie	Dysorthographe	Faire des exercices et des pratiques guidées permettant l'apprentissage de stratégies et le développement d'un discours intérieur efficace.     
Asperger	TDAH	Fonction exécutive / dyspraxie	Prévoir un partenaire qui démontrera les comportements appropriés.  
Fonction exécutive	TDAH / dyscalculie	Dyspraxie	Permettre l'utilisation d'une liste de vérification des étapes à faire pour compléter une activité.    conception de la liste?  
TDAH	Trouble langage	Dyslexie	Fournir des indices (flèches, panneau d'arrêt) sur les tests et les feuilles de travail.    
TDAH	TAC	Dyslexie / Asperger	Permettre aux élèves de porter des dispositifs d' atténuation du bruit .  
Dyspraxie	Dyscalculie	TDAH	Augmenter l'espace pour écrire les réponses.    
Dysorthographe	Dyslexie	Trouble langage	Permettre l'utilisation du dictionnaire électronique (Lexibook).  
Dyslexie	TDAH	Trouble de langage	Chromocoder le matériel imprimé ou diffusé (notes de cours, tableau ou powerpoint).    
TAC	TDAH	Trouble langage	Que l'enseignant(e) se tienne près de l'élève .   
TDAH	Dyslexie	SGT / Asperger	Fournir un endroit calme et loin des distractions pour permettre aux élèves de faire les tests et les travaux.    ou hors-classe?  
Trouble du langage	Fonction exécutive	Asperger / TDAH / dyscalculie	Prévoir un partenaire auprès duquel l'élève valide sa compréhension des consignes. Cet élève relève et mentionne les renseignements non mémorisés pour attirer l'attention de l'élève.   
Trouble du langage	TAC	Asperger / TDAH	Vérifier régulièrement la compréhension de l'élève.   
TAC	Trouble langage	TDAH	Placer l' élève près de l'enseignant .   
Dyslexie	Trouble langage	Dyspraxie (trouble visuel)	Permettre à l'élève d'avoir les textes longs et les dossiers documentaires à l'avance .    
Dyspraxie	dysorthographe	Dyscalculie	Permettre aux élèves de taper leurs réponses ou de répondre verbalement plutôt que par écrit.     
Dyslexie			Textes enregistrés sur CD audio ou MP3.     
TDAH	Trouble de langage	Fonction exécutive / dyspraxie	Enseignement explicite et stratégique, utilisation de support visuel.    
TAC / TDAH	Trouble de langage	Asperger	Faire des rappels sonores pour attirer l'attention (toc, toc).   
Dyspraxie	Dyslexie		Utiliser un logiciel de traitement de texte sans correcteur .     
			Offrir diverses modalités ou un choix de sujets pour réaliser un travail.    
Fonction exécutive	TDAH	Asperger	Diviser les tâches en segments plus courts (étapes).   
			Faire ressortir les concepts, les renseignements ou les passages importants.    
TDAH	Asperger		Donner des renforcements positifs aux bons comportements.   
Dyslexie	TAC	Dyscalculie	Utiliser des technologies d'assistance comme les logiciels de synthèse de la parole à partir du texte.     
			Donner des exemples de travaux réalisés .   

LÉGENDE DES PICTOGRAMMES

Sur l'énergie et le personnel sollicité par ces mesures :

-  responsabilité de l'élève
-  geste répété par un tiers et vécu dans le quotidien de la classe
-  démarche cléricale unique mais devant être répétée
-  démarche plus complexe en organisation, plusieurs personnes impliquées

Sur le temps sollicité pour mettre en place ces mesures

-  par l'élève lui-même au quotidien
-  par l'enseignant dans le courant du quotidien, en classe
-  par l'enseignant en dehors des heures de classe
-  énergivore à tous les paliers

Lignes rouges : modification
Lignes turquoises : flexibilité

TDAH	Dyspraxie	Dyscalculie	Modifier l'apparence de l'examen (retrait des illustrations, moins de questions par page, etc.).   
Dyslexie	Trouble de langage		Utiliser du matériel de lecture différent ou moins difficile.   
TAC	TDAH	Fonction exécutive	Donner des instructions écrites soit au tableau ou encore sur des feuilles de travail.    ou  
TDAH	TAC	Dyslexie	Placer l'élève loin de toute distraction, entre 2 élèves concentrés.  
Dyslexie	dysorthographe	Dyscalculie	Recourir à un relecteur pour les examens écrits.    
Dyspraxie	Dyslexie	Dyscalculie	Agrandir les caractères sur les feuilles de travail, le matériel à lire et les tests.    
Dyslexie / trbl. langage	Asperger /TDAH	Fonction exécutive	Réduire la quantité de renseignements.   
Dyspraxie	dysorthographe	Dyslexie/dyscalculie	Recourir à un scribe pour écrire les réponses.    
Dyspraxie	Dyslexie	dysorthographe	Photocopier les notes de d'autres élèves.  
Dyslexie/dyscalculie	Asperger / trbl. lang.	Fonction exécutive	Réduire la charge de travail.   
Dysorthographe	Dyspraxie	Dyslexie	Utiliser un logiciel de prédiction de mots (Word-Q).    
Dyslexie	Trouble du langage	dysorthographe	Allonger les échéanciers pour les travaux de recherche ou de lecture.   
Dyslexie	Trouble du langage	Dyscalculie	Lire avec un ami.  
TDAH	Dyslexie/dyscalculie	Dysorthographe/dyspraxie	Permettre des pauses pendant les évaluations.  
Dyslexie	Trouble du langage	Dyscalculie	Réduire la quantité de lecture requise.   
Dyspraxie	Dyscalculie	TDAH, Fonction exécutive	Permettre à l'élève de répondre sur du papier quadrillé.  
Dysorthographe	Trouble langage	Dyspraxie/ Asperger	Accepter les mots-clés comme réponse plutôt que des phrases complètes.  
Dyscalculie	Fonction exécutive	TDAH	Permettre l'utilisation de la calculatrice.  
dyslexie, dyscalculie dysorthographe	TDAH / Fonction exécutive,	Dyspraxie	Donner du temps supplémentaire pour que l'élève ait le temps de terminer ou de réviser ses évaluations.    ou   
Dysorthographe			Ignorer les erreurs d'orthographe, de ponctuation et de paragraphe.   
Dyslexie	Trouble du langage	TDAH	Lire les instructions plusieurs fois au début des travaux et des tests.    
TDAH	TAC	Trouble du langage/ Asperger	Convenir d'un certain nombre de phrases clés (Ce qui vient est important... Portez attention à ...) pour cibler les contenus importants et essentiels.  
Fonction exécutive	TDAH /dyscalculie	Asperger	Utiliser des aide-mémoire pour se souvenir des protocoles liés aux stratégies et aux apprentissages (cartes de crédit cognitives).   
TDAH /trbl. langage	Asperger	fonction exécutive	Utiliser des aide-mémoire (listes, pictogrammes) pour les routines.    
Trouble du langage	Dyslexie	Asperger	Donner des synonymes pour les mots non compris.   
dysorthographe	Trouble du langage	Dyslexie	Utiliser des logiciels d'aide à l'écriture (Antidote, Word Q).    
Fonction exécutive	Asperger	Dyspraxie	Fournir un échéancier clair et présentant la division du travail en étapes.    
TDAH			Fournir une seconde série de manuels de classe.     
TDAH	dyspraxie		Utiliser un cartable à fermoir.  

REMERCIEMENTS

À monsieur Patrice Myette pour le coup de crayon qui a donné vie au petit personnage illustrant chacun des grands domaines.

À chacun des enfants qui ont croisé notre route et qui ont fait de nous les éducateurs que nous sommes.

À nos familles et amis qui sont là, présents, aimants, soutenant, qui mettent à notre disposition leur temps et leur expertise et qui, à leur façon, participent aux projets qui ne cessent de surgir dans nos esprits de pédagogues passionnés!

Enfin, un grand et sincère merci à chacun de vous.

Isabelle et Denis



**MODÈLE DE QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE
EN VUE D'UNE ADMISSION AU SECONDAIRE**

Canevas pour la première entrevue PARENTS-ÉLÈVE-DIRECTION ADJOINTE (30-40 minutes)

N.B. Cette rencontre devrait avoir lieu après les tests d'admission ou de classement. L'élève est admissible, mais il est préférable de vérifier les attentes des parents et de l'élève avant de l'inscrire définitivement.

INTENTIONS :

- Rassurer les parents et l'élève, favoriser une intégration au secondaire réussie.
- Prendre connaissance du rapport d'évaluation du PI mis en place au primaire et des recommandations émises par la direction précédente.
- Cerner les besoins.
- Prévoir les mesures qui seront à mettre en place dès septembre.
- Cibler les intervenants qui seront concernés par le plan d'intervention et fixer la date de la première rencontre en septembre-octobre.

1. Diagnostic

Pouvez-vous m'expliquer le diagnostic ? Depuis quel âge ? Comment vous en êtes-vous aperçu ? Quelles étaient les manifestations chez votre enfant ? Qui a administré et interprété les tests ? Est-ce que d'autres tests sont prévus ? Êtes-vous d'accord avec le rapport émis par le spécialistes (neuropsych, psy, orthophoniste?)

2. Prise de connaissance du plan d'intervention existant

Depuis quand votre enfant a-t-il un PI au primaire ? Trouvez-vous qu'il y a eu une amélioration depuis qu'un PI a été mis en place ? Sur quel plan ? Quelles sont les mesures mises en place au primaire qui ont été efficaces ? Inefficaces ? Y a-t-il une personne du primaire qu'il serait utile de contacter ? Des suggestions ?

3. Mesures à mettre en place en septembre

Quelles sont les mesures qui devraient être mises en place dès le début de septembre ?

- Les enseignants doivent-ils être informés dès le début ?
- Tous ? Lesquels ?
- Une matière où il y a de la facilité, de l'intérêt, plus qu'une autre ? (cerner le choix du tuteur ou de l'enseignant de maths – français)
- Place dans la classe, type d'enseignant dans une matière donnée, etc.
- Outils particuliers (Lexibook, WordQ, ordinateur, etc.)
- Rencontre avec la TES
- Jumelage avec un autre élève ?

4. Plan d'intervention ici à l'École

Quels sont les intervenants qui devraient y participer ?

Parents, enseignants (lesquels), professionnel du l'École (TES, CO, PSY, inf., etc.) professionnel externe rémunéré par le parent (orthopédagogue, orthophoniste, enseignant tuteur, etc.).

Date de la rencontre de septembre ?

Conclusion

Vos attentes ?

Vos craintes ?

Moyens de communication à privilégier avec la DA : _____

Personne la plus facile à joindre : _____

MODÈLE D'UN RAPPORT DE PROFESSIONNEL

CENTRE DE CONSULTATION PSYCHOPÉDAGOGIQUE ET NEUROPSYCHOLOGIQUE

6100 avenue du Boisé, bureau 104
Montréal, Québec
(514) 278-5555

RAPPORT D'ÉVALUATION NEUROPSYCHOLOGIQUE

Nom:

Age: 14 ans

Date de naissance:

Évaluation neuropsychologique :

Effectuée par Caroline
2011

MOTIF DE CONSULTATION

: est référé en neuropsychologie afin de documenter la présence possible d'un trouble déficitaire de l'attention ou d'un trouble de l'apprentissage. Ses parents souhaitent comprendre davantage le profil cognitif de leur fils et désirent s'assurer que tout est mis en œuvre afin de l'aider à actualiser son plein potentiel.

MATÉRIEL UTILISÉ ou DOCUMENTS CONSULTÉS

Bulletin scolaire

Échelle d'évaluation Conners-révisée : version longue (parents/enseignant)

Échelle d'intelligence pour enfants de Wechsler IV (WISC-IV)

E.L.FE : Test de lecture en fluence

Épreuve verbale d'aptitudes cognitives (EVAC)

Exemples de travaux écrits

Figure complexe de Rey

Inventaire comportemental d'Achenbach (parents/enseignant)

ODEDYS (dictée de mots, dictée de phrases)

Questionnaire de développement

Système des fonctions exécutives Delis-Kaplan (DKEFS; interférence)

Tâche de fluidité verbale (PFL-Catégories)

Tâche de performance continue-2ième édition (CPT-II)

Test d'analyse auditive en français (Cormier)

Test d'analyse de la lecture et de la dyslexie : L'Alouette

Test de Brown-Peterson

Test de rendement individuel de Wechsler II (WIAT-II; expression écrite, orthographe, lecture de mots, décodage de pseudo-mots)

Test de rendement pour francophones (TRF; orthographe)

Test d'attention de la vie de tous les jours pour enfants (TEA-Ch)

Tours de Londres-Dx

ANAMNÈSE

HISTOIRE DE DÉVELOPPEMENT : est né à terme d'une grossesse et d'un accouchement sans complication. L'acquisition des différentes étapes de développement se serait effectuée dans les délais prévus. aurait cependant présenté une certaine difficulté dans l'apprentissage des habiletés préscolaires (i.e. alphabet, couleur...). Au niveau des antécédents familiaux, le père rapporte avoir été dérangeant en classe (« tanant ») pendant ses études au primaire.

SITUATION SCOLAIRE : Au niveau du primaire, de nombreux éléments de distractibilité sont relevés. est inattentif, il bavarde en classe, dérange le groupe, répond aux questions avant de lever la main et présente une difficulté à demeurer assis. Au niveau des apprentissages, une problématique particulière au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est observée. En lecture, substitue des mots, lit rapidement et ne retient pas l'information. En écriture, il fait de nombreuses erreurs en orthographe. Alors qu'il est au troisième cycle, il consulte à la Clinique de lecture. L'évaluation aurait éliminé la possibilité d'une dyslexie et aurait rapporté la cause de ses difficultés à un manque de pratique.

a terminé cette année son secondaire II. Il est démotivé, n'aime pas l'école et manque d'intérêt pour les apprentissages. L'analyse du bulletin scolaire révèle une importante fluctuation des résultats. Il entretiendrait par contre de bonnes relations d'amitiés avec les jeunes de son âge et serait doué dans les sports et dans les arts.

SITUATION FAMILIALE : est enfant unique de parents séparés qui en ont la garde partagée. Les relations familiales seraient bonnes et le comportement du jeune homme, généralement adéquat bien que la mère note qu'il communique très peu. La mère rapporte devoir répéter les consignes à multiples reprises et offrir un encadrement étroit. Il fait ses travaux scolaires seul, mais les complète rapidement et semble vouloir s'en débarrasser.

RÉSULTATS AUX QUESTIONNAIRES

À l'inventaire comportemental d'Achenbach rempli séparément par la mère et une enseignante, la majorité des échelles se situent dans les limites normatives (i.e. problèmes sociaux, anxiété/dépression, somatisation, problèmes de la pensée, comportements agressifs ou délinquants). Par contre, les réponses de la mère situent l'échelle se rapportant à la présence de difficultés attentionnelles à un niveau significativement problématique.

Au questionnaire de Conners (questionnaire ciblant plus particulièrement les comportements et symptômes liés aux difficultés attentionnelles), les réponses de la mère situent de nombreuses échelles à un niveau significativement problématique : opposition, problèmes cognitifs/d'inattention, hyperactivité, problèmes sociaux; tous les critères de Conners : le critère DA-H (lié à la présence d'un déficit de l'attention), agitation/impulsivité, labilité émotionnelle et total; ainsi que le critère d'inattention du DSM-IV. Les réponses de l'enseignante situent toutes les échelles dans les limites normatives.

OBSERVATION

est un jeune garçon poli et sympathique. Il établit une relation adéquate avec l'examinatrice et entretient un bon contact visuel. Il émet cependant peu de commentaires spontanés, sourit peu et semble peu motivé à effectuer l'évaluation. Il offre néanmoins une

bonne collaboration et semble fournir les efforts nécessaires à la réussite des différentes tâches avec l'exception des tâches écrites dans lesquelles il semble moins s'investir.

PROFIL NEUROPSYCHOLOGIQUE

FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL GÉNÉRAL

L'évaluation du fonctionnement intellectuel s'est effectuée à l'aide du WISC-IV, corrigé avec les normes québécoises. présente un fonctionnement intellectuel se situant au niveau de la moyenne des jeunes de son âge (55^{ième} rang centile), sans disparité significative de fonctionnement entre les sphères verbale et visuelle. Les indices se rapportant à l'efficacité de sa mémoire de travail et à sa vitesse de traitement de l'information se situent également au niveau de la moyenne (tous deux au 34^{ième} rang centile).

HABILETÉS LANGAGIÈRES ET VERBALES

En conversation spontanée, . est peu volubile, mais ses commentaires sont tout à fait appropriés. Dans son discours, les idées sont cohérentes, le vocabulaire est adéquat et le propos est généralement de son âge. Les règles de communication sont tout à fait bien respectées.

PRÉMISSSES : En situation plus formelle, au niveau du langage réceptif, la compréhension des consignes est bonne et il présente une excellente connaissance d'une variété de mots de son niveau, situant son vocabulaire réceptif au niveau de la haute moyenne. Par ailleurs, au niveau du langage expressif, présente des difficultés d'accès lexical (i.e. capacité à trouver ses mots). De fait, lorsqu'il doit évoquer le plus de mots possibles sous contrainte phonémique (i.e. débutant par une même lettre) ou encore sous contrainte sémantique (appartenant à une même catégorie, par exemple des prénoms de garçons), sa performance est fluctuante et sous-optimale. L'évocation verbale (i.e. trouver le mots juste) est également problématique. Lors d'une tâche de dénomination rapide de mots automatisés, sa performance est déficitaire. Ces aspects linguistiques entraînent une difficulté d'élaboration verbale et il lui est alors plus difficile d'expliquer son idée et de nuancer son propos. Cette problématique aura vraisemblablement un impact sur le langage écrit (i.e. rédaction de texte).

TRAITEMENT SUPÉRIEUR : Au niveau des capacités d'abstraction verbale, lors d'une tâche de convergence de la pensée, il parvient à identifier les catégories de regroupement de deux items et à se détacher des attributs concrets et descriptifs ou encore fonctionnels des items, afin d'identifier un lien commun plus abstrait.

HABILETÉS DE LANGAGE ÉCRIT

Prémisses

- La conscience phonologique n'est pas automatisée
- L'accès lexical est difficile
- La mémoire de travail est faible

Lecture

Lorsqu'il doit lire un texte poétique, qui peut sembler incohérent, où il lui est demandé de lire à sa vitesse habituelle sans chercher à comprendre le sens de ce qui est présenté, ne module pas son intonation en lien avec la ponctuation et fait de nombreuses erreurs qu'il prend le temps de corriger, situant sa vitesse de lecture à un niveau plus faible qu'attendu (-1,5 écart-type). Le nombre d'erreurs non corrigées demeure dans les limites normatives et donne lieu à une précision de lecture adéquate (i.e. nombre de mots bien lus sur le nombre de mots lus au total). Il parvient également à bien ériger les images mentales en lien avec le contenu de ce qu'il lit et choisit les mots de liaison adéquats lors d'une tâche exigeant de déterminer le mot unifiant deux parties d'un même énoncé. Il lit par contre parfois en automate, sans intention, sans respecter la ponctuation et il devient alors difficile pour lui de bien saisir les nuances du texte.

Lorsque doit lire une liste de mots et ensuite une liste de pseudo-mots (i.e. mots qui n'existent pas dans la langue française), sa performance se situe au niveau de la basse moyenne et témoigne d'un retard en lecture pour son âge et son niveau scolaire.

Écriture

L'analyse de l'écrit révèle la persistance d'erreurs au niveau des correspondances grapho-phonémiques, principalement pour les sons phonologiquement proches (par exemple, confusion entre « f » et « v »), signalant la fragilité de la stratégie d'assemblage. Par exemple, écrit : « infisible, syllable, supventionner, en n'éfait » pour « invisible, syllabe, subventionner, en effet ». L'application des règles de grammaire n'est pas automatisée, les accords sont souvent erronés et ne révisé pas ce qu'il écrit pour tenter de se corriger.

La stratégie d'adressage présente d'importantes lacunes. Par exemple, les mots contenant des graphies minoritaires ou encore des graphies finales muettes sont souvent erronés. Par exemple, il écrit « galot, meintenir, dépencer » plutôt que « galop, maintenir, dépenser ». ne fait donc pas l'application de la stratégie morphologique pour s'aider à trouver la bonne terminaison d'un mot.

Lors de l'évaluation, il est demandé à d'écrire un texte dans lequel il doit se positionner soit pour ou contre les cours d'éducation physique obligatoires. Il doit le faire sous forme de lettre écrite à l'éditeur du journal étudiant et doit exposer trois arguments pour défendre sa position. Le texte résultant est très court, approximatif, chaque argument n'est défendu qu'avec une seule phrase et le résultat final est nettement sous le niveau attendu et se caractérise par l'utilisation d'un vocabulaire restreint, et de nombreuses erreurs morphosyntaxiques. Il débute sans introduction par « Salut, moi je trouve... » et utilise des abréviations du type « les cours d'édu. ». Les efforts investis par le jeune sont tout à fait questionnables en regard de l'examen du ministère effectué cette année et dont nous avons reçu copie. Le texte est alors plus étoffé et le vocabulaire est plus élaboré. Les erreurs d'orthographe d'usage sont limitées mais le contenu est pauvre et pas tellement en lien avec ce qui est demandé.

HABILETÉS VISUELLES ET VISUO-CONSTRUCTIVES

Cet index représente le traitement de l'information visuelle complexe par la formation d'images où le jeune garçon est amené à manipuler les détails et/ou l'ensemble d'une image ou encore à manipuler différentes composantes visuelles pour résoudre des problématiques nouvelles.

PRÉMISSSES : Les habiletés visuoperceptives de : sont intactes. Il recopie sans erreur des configurations abstraites et identifie aisément des cibles visuelles parmi des distracteurs. Les habiletés visuospatiales et visuoconstructives sont généralement adéquates également. Par contre, lorsqu'il doit agencer des blocs bicolores afin de reproduire des modèles imagés, sa performance est légèrement altérée par l'adoption de méthodes de travail sous-optimales caractérisées par l'essai-erreur.

TRAITEMENT SUPÉRIEUR : Les habiletés d'abstraction à partir d'un matériel visuel sont bonnes. Il identifie aisément les images représentant des objets d'une même catégorie ou présentant un lien abstrait commun. Le raisonnement logique et les habiletés déductives sont à un niveau exceptionnellement élevé. : présente une force indéniable à ce niveau. Il identifie aisément la séquence logique guidant l'organisation de différents stimuli et complète rapidement la suite.

PROCESSUS ATTENTIONNELS ET MÉMOIRE DE TRAVAIL

Les mécanismes attentionnels supposent non seulement une concentration face à une tâche donnée, mais également une capacité de partager et de soutenir l'attention, et ce, dans un contexte auditif et/ou visuospatial.

L'attention sélective est le type d'attention interpellé lors des tâches courtes et habituellement plutôt simples où l'individu doit, par exemple, détecter une cible parmi des distracteurs.

Lorsqu'il doit travailler rapidement pour détecter des cibles présentées de façon structurée (i.e. en rangées et en colonnes), le balayage visuel est systématisé, la majorité des cibles sont détectées et la vitesse de travail est rapide. Une tâche différente où les stimuli sont présentés de façon désorganisée et où les distracteurs sont nombreux est réussie nettement au-dessus de ce qui attendu.

L'attention divisée est la capacité à partager son attention sur différentes informations de façon simultanée. Cette forme attentionnelle est interpellée lors des tâches complexes ou exigeant de porter attention à plus d'une information à la fois.

Cette forme attentionnelle est nettement déficitaire chez . En présentation intermodale, c'est-à-dire, lorsqu'il doit traiter de façon simultanée des informations auditives et visuelles, par exemple, effectuer une recherche de détails graphiques tout en dénombrant des stimuli sonores sur un court moment, le jeune garçon se désorganise (recherche visuelle aléatoire) et fait de nombreuses erreurs. En présentation unimodale, c'est-à-dire lorsqu'il doit traiter deux informations présentées dans une même modalité (par exemple, en modalité auditive), la performance est également déficitaire. Par exemple, lorsqu'il doit faire le décompte de cibles sonores tout en identifiant l'animal évoqué dans un court récit, il fait de nombreuses erreurs et échoue la tâche.

L'attention soutenue est interpellée lors des tâches simples, monotones et modérément prolongées.

En modalité auditive, une tâche d'une durée de sept minutes est bien réussie. Par contre, en modalité visuelle, lorsqu'il doit détecter des cibles sur écran d'ordinateur, une fluctuation de la vigilance est notée.

L'attention auditivo-verbale permet de maintenir en tête sur un court moment, un certain nombre d'éléments (i.e. empan mnésique). La mémoire de travail permet la manipulation de ces éléments en cours de tâche.

parvient à maintenir un nombre restreint d'éléments en tête sur un court moment. La manipulation mentale de l'information (i.e. mémoire de travail) n'entraîne pas une perte additionnelle substantielle des informations. Par contre, la présence d'une interférence lorsqu'il doit retenir des éléments entraîne une perte des informations à retenir.

FONCTIONS EXÉCUTIVES

Déjà, lors des tâches simples suggérant implicitement une stratégie de travail, présente des difficultés à mettre en place une stratégie de travail optimale. Par exemple, lors d'une tâche de détection de cibles avec interférence, il se désorganise et procède de façon aléatoire malgré une disposition en rangées et en colonnes des stimuli. Lors des épreuves ne suggérant aucune méthode de travail, il parvient à compléter ce qui est demandé, mais la méthode adoptée n'est pas optimale. Par exemple, lors de la reproduction de modèles au moyen de blocs bicolores, sa stratégie est aléatoire et basée sur l'essai-erreur.

Au niveau des mécanismes d'autorégulation, il présente des éléments d'impulsivité. Lorsqu'il doit inhiber un comportement automatisé afin d'adopter un comportement nouveau, par exemple, nommer la couleur de l'encre avec laquelle des mots de couleur sont écrits, plutôt que de lire le mot, malgré une vitesse de travail subtilement réduite, il fait de nombreuses erreurs et échoue l'épreuve. La flexibilité cognitive est adéquate.

CONCLUSION

présente un fonctionnement intellectuel se situant au niveau de la moyenne des jeunes de son âge (55^{ième} rang centile).

Au niveau attentionnel et exécutif :

Une importante altération des capacités attentionnelles est notée :

- Lorsqu'il doit diviser son attention sur plusieurs informations de façon simultanée, il devient rapidement en surcharge cognitive et l'exécution de la tâche devient plus problématique. Ainsi, les examens ou travaux complexes pourront entraîner une fatigue plus importante et il pourrait alors lui être difficile de poursuivre avec le même niveau d'attention. Prendre des notes pendant que l'enseignant donne le cours posera également un défi de taille.
- L'attention est de courte durée. Il éprouve donc des difficultés à maintenir son attention dans le temps. Ceci est vrai pour les cours magistraux et les longues tâches, tout particulièrement les tâches impliquant du langage oral et écrit.
- La manipulation mentale d'informations est sensible à toute interférence ou distraction. Il présentera vraisemblablement des difficultés à intégrer des consignes trop longues ou complexes, surtout données verbalement.

Une faiblesse exécutive entrave l'efficacité des apprentissages :

- Les habiletés de planification et d'organisation de l'information sont plus faibles qu'attendu.
- Des difficultés à inhiber un comportement automatique sont également relevées.

L'ensemble du profil attentionnel et exécutif se rapporte à la présence d'un trouble déficitaire de l'attention avec impulsivité.

Au niveau du langage oral et écrit :

Une altération des habiletés langagières est également observée et se caractérise par :

- Un accès lexical fragile (i.e. capacité à trouver ses mots) et des difficultés d'évocation verbale (i.e. capacité à trouver le mot juste) qui entraînent des difficultés d'élaboration verbale, qui pourraient avoir des répercussions tant à l'oral qu'à l'écrit.
- Conscience phonologique non automatisée
- Au niveau du langage écrit :
 - o Lecture : erreurs de substitution
 - o Écriture : orthographe grammaticale non automatisée, retard de développement des stratégies d'assemblage et surtout d'adressage, élaboration des idées difficile, manque d'organisation dans le texte.

Les résultats à l'évaluation neuropsychologique révèlent la présence des difficultés importantes au niveau du langage écrit. Ce retard persistant pourrait s'expliquer par une fragilité au niveau du langage écrit qui a vraisemblablement été exacerbée par la problématique attentionnelle non diagnostiquée. Il n'en demeure pas moins que cette problématique doit être adressée.

RECOMMANDATIONS

Les recommandations principales (élaborées ci-bas)

- 1- Prendre un rendez-vous médical pour discuter d'une médication pour favoriser l'attention.
- 2- Instaurer des mesures compensatoires à l'école.
- 3- Favoriser l'utilisation de bonnes méthodes de travail. Faire appel à une orthopédagogie au besoin.

1- Il est recommandé de faire l'essai d'une médication. Les difficultés attentionnelles de sont significatives et ont un impact important sur son fonctionnement scolaire et à la maison. Il ne parvient pas à actualiser son plein potentiel au niveau des apprentissages.

2- Des mesures compensatoires devraient être mises en place au Collège afin de compenser pour les lacunes attentionnelles et permettre au jeune garçon d'actualiser son potentiel :

- Il aurait droit à plus de temps pour compléter les examens ou exercices en classe (jusqu'à un tiers du temps total). Cette période devrait être entrecoupée de pauses. Nous jugeons très important que cette mesure soit maintenue pour toutes les études, selon les besoins exprimés par
- Il pourrait faire ses examens dans un local isolé ou porter des bouchons afin d'éliminer les distractions sonores.
- Il serait préférable de lui assigner une place préférentielle à l'avant de la classe.
- Il faudrait tenter de réduire les longues périodes d'immobilité car elles augmentent la probabilité d'une attention réduite. Ainsi, on peut lui permettre de se lever en classe en lui assignant différentes responsabilités (par exemple; distribuer ou ramasser les feuilles, aller porter un document au secrétariat, effacer le tableau...).
- D'avoir à prendre des notes pendant que l'enseignant donne le cours entraîne une surcharge cognitive qui diminue l'efficacité attentionnelle. Dans la mesure du possible, il lui serait profitable d'obtenir les notes de cours ou encore d'avoir recours à un preneur de notes.
- Lui permettre d'avoir accès à tous les outils (grammaire, dictionnaire...) lors de la rédaction de textes et lorsque possible, lui permettre de travailler sur l'ordinateur (avec les correcteurs intégrés).

3- Il serait bénéfique pour d'obtenir des services réguliers, et si possible individuels, en orthopédagogie.

Pour les difficultés au niveau du langage écrit :

- Il faudra prendre le temps de regarder avec lui les différents outils auxquels ils a accès sur l'ordinateur pour pouvoir corriger ses travaux (logiciels gratuits, correction avec Word, dictionnaire des synonymes et grammaire/conjugaison sur Google...). doit bien connaître les outils qui l'entourent afin de pouvoir les utiliser.
- En lecture :

- L'inciter à prendre conscience de ce qu'il lit.
 - L'inviter à respecter la ponctuation.
 - Travailler l'établissement de liens entre les informations exposées dans le texte et ce qu'il connaît déjà.
 - Faire des arrêts périodiques lors de la lecture d'un texte pour se poser les bonnes questions.
- En écriture :
- Travailler la structure du texte
 - Travailler les stratégies d'autocorrection en lien avec l'orthographe grammaticale : reconnaître la classe, des mots afin de faire les accords adéquats (par exemple; met souvent une terminaison en « s » à un verbe, « a pour but d'aider »)
 - Favoriser l'intégration des règles contextuelles par exemple avec les « s ».
 - Travailler les homophones (par exemple; ses/ces/s'est)

En regard des difficultés attentionnelles et exécutives, voici quelques exemples d'aspects à cibler;

- Toute élaboration de stratégie de travail :
 - Travailler par étape.
 - Mettre à profit la modalité visuelle. L'encourager à travailler avec des tableaux, des graphiques, à se faire des images mentales...
 - L'inciter à développer son langage intériorisé, l'inviter à nous résumer l'information, l'encourager à verbaliser les étapes du travail à voix haute...
 - Tenter d'automatiser des séquences de travail par la répétition.
 - Diviser les gros projets en mini-objectifs et décortiquer les tâches.
 - Favoriser l'accomplissement des travaux sur une longue période (ne pas faire les travaux à la dernière minute). Se donner des échéanciers fixes.
- En raison des limites au niveau de la mémoire de travail en modalité verbale :
 - Utiliser un surligneur et résumer les notions importantes à apprendre. Par exemple, résumer les informations contenues dans un paragraphe avant de poursuivre la lecture lors d'un apprentissage par cœur.
 - Prendre des notes dans la marge, inscrire des mots clés.
 - Cibler l'information importante et la mettre en évidence.
 - Encercler les mots clés dans une consigne ou une question. Lui demander de rappeler l'objectif de la tâche avant de commencer à travailler.
 - Encourager l'adoption de stratégies d'autocorrection et d'autovérification
- Pour les difficultés attentionnelles
 - Travailler par petites périodes avec des pauses fréquentes.
 - Décortiquer le travail à effectuer, faire une étape à la fois avec des pauses.
 - Lorsque possible, favoriser un travail sur ordinateur

ANNEXE : Voici quelques recommandations plus générales qui pourraient être bénéfiques :

Sur le plan attentionnel

- Contrôler les bruits ou distractions lors de la transmission d'informations importantes
- Faire systématiquement une deuxième lecture des informations avant de répondre à une question/consigne écrite
- Utiliser un codage-couleur (surligneurs, feutres, étiquettes, etc.) pour attirer l'attention sur les informations importantes
- Éviter de diviser l'attention, c'est-à-dire faire une chose à la fois et minimiser les distractions (télévision, radio, bruits extérieurs, conversations à proximité, etc.) lorsqu'une activité demande de la précision et de la concentration.

Sur le plan académique

- Mettre de l'ordre dans son matériel.
- Prévoir des périodes fixes pour l'étude.
- Travailler dans un environnement calme (sans bruit, sans musique). Si la musique aide à se concentrer, favoriser plutôt une musique sans parole.
- Enlever les objets non pertinents de l'aire de travail et évitez les stimuli invitants.
- Pour les travaux scolaires, faire un plan de travail (de quoi je vais parler, dans quel ordre, où je veux en venir, etc.).
- Tenter de voir la vue d'ensemble d'un travail avant de l'entreprendre.
- Faire une deuxième lecture avant de commencer à répondre aux questions (examens, travaux, devoirs). Identifier et faire ressortir les mots-clés.
- Varier les activités (faire une tâche manuelle après avoir fait une tâche intellectuelle).
- Favoriser de courtes périodes d'étude.
- Prendre des pauses fréquentes entre les périodes d'étude (se dégourdir, marcher, exercices d'étirement, aller boire un verre d'eau, etc.) afin d'éviter la surcharge cognitive.

Sur le plan de l'organisation

- Avoir un agenda pour les rendez-vous et encrer en couleur les dates importantes.
- Utiliser adéquatement l'agenda ou le calendrier en planifiant, pour chaque journée, le travail à effectuer en regard des échéanciers fixés.
- Demeurer organisé en trouvant une place déterminée pour chaque chose.
- Diviser les projets longs et complexes en plusieurs étapes faciles à suivre, c'est-à-dire, se fixer des mini-objectifs.
- Encourager l'utilisation des stratégies d'autocorrection et d'autovérification afin de corriger les erreurs liées à l'inattention.

MODÈLE DE PLAN D'INTERVENTION

Vous trouverez sous ce lien trois documents PDF publiés par le MEES.

- 1- Le canevas (copie papier aussi)
- 2- Pages supplémentaires pour objectifs
- 3- Guide d'utilisation

<http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/canevas-de-plan-d'intervention-commun-pour-faciliter-le-suivi-des-eleves-handicapes-ou-en-difficulte/>

Canevas de plan d'intervention commun pour faciliter le suivi des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et la concertation des intervenants

Des mesures de soutien et un suivi personnalisé sont nécessaires pour soutenir les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans leur parcours scolaire et favoriser leur réussite. À cette fin, une démarche d'élaboration d'un plan d'intervention doit être entreprise en collaboration avec l'élève, ses parents et le personnel concerné.

En vue de faciliter cette démarche, le Ministère, avec l'aide de plusieurs partenaires, a élaboré une version électronique interactive d'un canevas de plan d'intervention national. Ce canevas peut être utilisé par l'ensemble des établissements d'enseignement publics et privés du Québec. Un guide d'utilisation est disponible sur cette page depuis août 2011.

Ce canevas sera également accessible au moyen de l'application de Suivi personnalisé Internet (SPI), un outil déjà utilisé par une grande majorité de commissions scolaires depuis septembre 2011. Il rendra possible le transfert sécurisé des plans d'intervention d'une école à l'autre ou d'une commission scolaire à l'autre de manière à assurer la continuité des services.

L'utilisation de cet outil par les établissements d'enseignement permettra :

- une compréhension commune (notamment pour les parents) du plan d'intervention;
- une meilleure concertation des divers intervenants et intervenantes;
- une focalisation sur la démarche et sur les besoins de l'élève;
- une meilleure préparation des intervenants et intervenantes;
- un transfert rapide de l'information d'une commission scolaire à l'autre;
- une gestion plus facile des différents plans d'intervention d'une école;
- la conservation et la consultation rapide de l'historique des plans d'intervention d'un élève donné;
- la mise à jour des définitions communes des besoins, capacités et objectifs du plan d'intervention.

Le canevas a été élaboré en fonction d'une utilisation conviviale et est accompagné d'un guide d'utilisation interactif qui permet d'obtenir de l'aide en ligne à tout moment. Des sessions de formation et de l'accompagnement seront offerts à l'occasion de son déploiement.

**MODÈLE DE FORMULAIRE
RELATIF À UNE ACCEPTATION OU UN REFUS
D'UNE DEMANDE AUPRÈS D'UN PROFESSIONNEL**

À titre suggestif, voici un modèle de formulaire relatif
à une acceptation ou un refus d'une démarche auprès d'un professionnel

Nous, _____
parents de _____
né(e) le _____

☐ Acceptons de poursuivre les démarches :

auprès du professionnel suivant :

☐ Psychologue

☐ Neuropsychologue

☐ Orthopédagogue

☐ Autre : _____

pour :

☐ Évaluation complète

☐ Évaluation dérogation

☐ Suivi pédagogique

☐ Autre : _____

☐ Refusons de poursuivre les démarches :

auprès du professionnel suivant :

☐ Psychologue

☐ Neuropsychologue

☐ Orthopédagogue

☐ Autre : _____

Date : _____

Signatures :

SUBVENTIONS

a) École :

Mesure 30110

1. Formulaire : Mobilier et équipement adapté
2. Formulaire : Accessibilité des TIC
3. Balises de gestion

Mesure 30120

Projets pédagogiques particuliers en adaptation scolaire

b) Élèves :

Demande d'allocations pour des besoins particuliers

Service aux écoles :

Adap360

Le rôle d'**adap360** est de mettre l'expertise du personnel des établissements spécialisés au service de celui des établissements réguliers afin que ces derniers puissent accompagner adéquatement les élèves à besoins particuliers qu'ils accueillent. Ce n'est donc pas un service direct aux élèves, mais bien **de conseil, de formation et d'accompagnement des adultes** qui les entourent.

PROJET DE LOI 21

Mise à jour : décembre 2013



Guide explicatif

Cette loi modifie le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Ces modifications à la loi sont en vigueur depuis le 20 septembre 2012. Par ailleurs, quelques pages ont été mises à jour en décembre 2013.

Voici le lien pour consulter [Le guide explicatif du Projet de loi 21](#).

Liste des modifications¹ apportées au Guide explicatif

Dates des mises à jour	Pages modifiées
Août 2012	4. Une mesure pour prévenir toute rupture de services (p. 67 et 68) 5. L'encadrement de la psychothérapie (p. 71 à 80)
Septembre 2012	Annexe 3 (p. 87)
Décembre 2013	4, 5, 6, 7, 9, 12, 24, 25, 31, 33, 37, 38, 46, 47, 53, 58, 63, 67, 68, 73, 74, 76, 77, 79, 85, 86, 87, 91, 93, 94

Activité réservée selon les spécialistes (extrait de la page 61) :

L'activité réservée doit se comprendre de la façon suivante pour :

- **le psychologue** : évaluer le fonctionnement psychologique et mental d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique;
- **le conseiller d'orientation** : évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique;
- **le psychoéducateur** : évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique;
- **l'orthophoniste** : évaluer les fonctions du langage, de la voix et de la parole d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique;
- **l'audiologiste** : évaluer les fonctions de l'audition d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique;
- **l'ergothérapeute** : évaluer les habiletés fonctionnelles d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique;
- **le médecin** : évaluer et diagnostiquer toute déficience de la santé d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique.

L'annexe 2 précise les champs d'exercice des différentes professions tandis que l'annexe 4 en précise les actes réservés. Ces 2 annexes constituent un bon résumé utile.

Annexe II

PL n° 21 : Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines Modernisation des champs d'exercice professionnel

Psychologue L'exercice de la psychologie consiste à évaluer le fonctionnement psychologique et mental ainsi qu'à déterminer, recommander et effectuer des interventions et des traitements dans le but de favoriser la santé psychologique et de rétablir la santé mentale de l'être humain en interaction avec son environnement.	Travailleur social L'exercice du travail social consiste à évaluer le fonctionnement social, à déterminer un plan d'intervention et en assurer la mise en œuvre ainsi qu'à soutenir et rétablir le fonctionnement social de la personne en réciprocité avec son milieu dans le but de favoriser le développement optimal de l'être humain en interaction avec son environnement.	Thérapeute conjugal et familial L'exercice de la thérapie conjugale et familiale consiste à évaluer la dynamique des systèmes relationnels des couples et des familles, à déterminer un plan de traitement et d'intervention ainsi qu'à restaurer et améliorer les modes de communication dans le but de favoriser de meilleures relations conjugales et familiales chez l'être humain en interaction avec son environnement.
Conseiller d'orientation L'exercice de l'orientation consiste à évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu, à intervenir sur l'identité ainsi qu'à développer et maintenir des stratégies actives d'adaptation dans le but de faire des choix personnels et professionnels tout au long de la vie, de rétablir l'autonomie socioprofessionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l'être humain en interaction avec son environnement.	Psychoéducateur L'exercice de la psychoéducation consiste à évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives, à déterminer un plan d'intervention et en assurer la mise en œuvre, à rétablir et développer les capacités adaptatives de la personne ainsi qu'à contribuer au développement des conditions du milieu dans le but de favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement.	Ergothérapeute L'exercice de l'ergothérapie consiste à évaluer les habiletés fonctionnelles, à déterminer et mettre en œuvre un plan de traitement et d'intervention, à développer, restaurer ou maintenir les aptitudes, à compenser les incapacités, à diminuer les situations de handicap et à adapter l'environnement dans le but de favoriser l'autonomie optimale de l'être humain en interaction avec son environnement.
Infirmière L'exercice infirmier consiste à évaluer l'état de santé, à déterminer et assurer la réalisation du plan de soins et de traitements infirmiers, à prodiguer les soins et les traitements infirmiers et médicaux dans le but de maintenir et de rétablir la santé de l'être humain en interaction avec son environnement, à prévenir la maladie ainsi qu'à fournir les soins palliatifs.	Médecin L'exercice de la médecine consiste à évaluer et diagnostiquer toute déficience de la santé, à prévenir et traiter les maladies dans le but de maintenir la santé ou de la rétablir chez l'être humain en interaction avec son environnement.	Orthophoniste et audiologiste L'exercice de l'orthophonie et de l'audiologie consiste à évaluer les fonctions de l'audition, du langage, de la voix et de la parole, à déterminer un plan de traitement et d'intervention et en assurer la mise en œuvre dans le but d'améliorer ou de rétablir la communication de l'être humain en interaction avec son environnement.
L'information, la promotion de la santé, la prévention du suicide, de la maladie, des accidents et des problèmes sociaux font également partie de l'exercice de la profession auprès des individus, des familles et des collectivités ⁴³ .		

43. Ce paragraphe fait partie de la définition de l'ensemble des champs d'exercice du secteur de la santé mentale et des relations humaines.

Annexe III

Autres professions du domaine de la santé mentale et des relations humaines : l'intégration des sexologues et des criminologues au système professionnel

Nouveaux champs d'exercice professionnel

Sexologue	Criminologue (à venir)
L'exercice de la sexologie consiste à évaluer le comportement et le développement sexuels de la personne, déterminer, recommander et effectuer des interventions et des traitements dans le but de favoriser un meilleur équilibre sexuel chez l'être humain en interaction avec son environnement.	
L'information, la promotion de la santé, la prévention du suicide, de la maladie, des accidents et des problèmes sociaux font également partie de l'exercice de la profession auprès des individus, des familles et des collectivités ⁴⁴ .	

44. Ce paragraphe fait partie de la définition de l'ensemble des champs d'exercice du secteur de la santé mentale et des relations humaines.

Annexe IV

PL n° 21 : Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines

Évaluation réservée : évaluation qui implique de porter un jugement clinique sur la situation d'une personne à partir des informations dont le professionnel dispose et de communiquer les conclusions de ce jugement											
Activités réservées	Psy.	T.S.	T.C.F.	C.O.	Psychoé.	Ergo.	Inf.	MD	Orthop./ audiol.	Sexo.	Crimino. (à venir)
1. Évaluer les troubles mentaux	X			X ⁴⁵			X ⁴⁶	X		X ⁴⁷	
2. Évaluer le retard mental	X			X				X			
3. Évaluer les troubles neuropsychologiques	X ⁴⁸							X			
4. Évaluer une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
5. Évaluer une personne dans le cadre d'une décision du Directeur de la protection de la jeunesse ou du tribunal en application de la Loi sur la protection de la jeunesse		X			X						
6. Évaluer un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal en application de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents	X	X			X					X	
7. Déterminer le plan d'intervention pour une personne atteinte d'un trouble mental ou présentant un risque suicidaire qui est hébergée dans une installation d'un établissement qui exploite un centre de réadaptation pour les jeunes en difficulté d'adaptation		X			X						
8. Évaluer une personne en matière de garde d'enfants et de droits d'accès	X	X	X								
9. Évaluer une personne qui veut adopter un enfant	X	X	X								
10. Procéder à l'évaluation psychosociale d'une personne dans le cadre des régimes de protection du majeur ou du mandat donné en prévision de l'incapacité du mandant		X									
11. Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique	X			X	X	X		X	X		
12. Évaluer un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement dans le but de déterminer des services de réadaptation et d'adaptation répondant à ses besoins	X	X			X	X	X	X	X		
13. Décider de l'utilisation des mesures de contention ou d'isolement dans le cadre de l'application de la Loi sur les services de santé et les services sociaux et de la Loi sur les services de santé et les services sociaux pour les autochtones cris	X	X			X	X	X	X			

45. Devra détenir une attestation de formation supplémentaire de son ordre.

46. Devra détenir la formation et l'expérience requises par règlement de son ordre.

47. Devra détenir une attestation de formation de son ordre pour être habilité à évaluer les troubles sexuels.

48. Devra détenir une attestation de formation de son ordre.

ORGANISATION SCOLAIRE

ORGANISATION SCOLAIRE

Cette annexe est directement liée aux règles d'organisation de chacune des écoles. Vous trouverez des exemples à titre indicatif...en espérant que cela vous inspire ! Cette section pourrait aussi constituer le chapitre 4 de la première partie, surtout si elle comporte des règles en lien avec votre entente ou convention collective.

1. Temps supplémentaire

La mesure « temps supplémentaire » est sans aucun doute la mesure la plus fréquemment prescrite aux élèves qui ont un trouble d'apprentissage par les professionnels.

Le MEES précise de son côté, dans les règles de sanction des études, qu'un maximum équivalent au tiers de la durée initiale d'une épreuve peut être ajouté au temps d'une épreuve pour un élève qui y a droit. On entend donc assez souvent : « cet élève a droit au tiers-temps ».

Bien qu'il soit souhaitable que chaque élève bénéficie du temps qui lui convient (pas nécessairement le tiers en plus) et ce, seulement dans les matières où cela est nécessaire, il est parfois assez complexe pour une école d'organiser ce temps. Particulièrement lorsqu'il y a des gels d'horaires.

1.1 En classe régulière

Les mesures mises en place pour les élèves qui ont besoin d'un accompagnement particulier ont un point en commun : elles visent à rendre l'élève de plus en plus autonome lors des situations d'apprentissage et d'évaluation.

C'est pourquoi il est souhaitable qu'en classe régulière, l'élève qui a un plan d'intervention **communique ses besoins directement à son enseignant** et que celui-ci prenne les dispositions qu'il juge nécessaires. Bien entendu, l'enseignant connaît les mesures inscrites au plan d'intervention de son élève. Il se pourrait que l'enseignant juge que son élève n'a pas vraiment besoin du « tiers-temps » dans certains contextes. Cela peut donc dépendre de la nature de la situation d'évaluation, de son importance et aussi de sa durée. Voici plusieurs exemples d'aménagement de temps :

- permettre à l'élève de terminer chez lui après le cours, ou encore lui permettre de commencer chez lui avant le cours;
- permettre à l'élève de finir dans le corridor pendant que les autres poursuivent la classe régulière;
- supprimer des questions jugées moins utiles à l'évaluation;
- dans le cas où l'élève doit dépasser la durée habituelle de la période, faire les arrangements nécessaires avec le service d'éducation spécialisée ou des ressources informationnelles (bibliothèque).

1.2 Lors d'une session d'examens ou lors des épreuves ministérielles

Dans ces situations, tous les élèves qui suivent un même cours-sigle font l'épreuve locale ou ministérielle en même temps. Les locaux ainsi que les heures sont déterminés à l'avance. Lorsqu'il s'agit d'une épreuve ministérielle, les dates et les heures sont prescrites par le MEES. Il est possible qu'un élève fasse deux épreuves dans une journée. Finalement, les épreuves sont surveillées par des enseignants qui ne connaissent pas nécessairement les élèves qui ont des besoins particuliers. Ces contraintes font en sorte qu'il devient difficile de gérer individuellement le temps supplémentaire de chacun des élèves qui a cette mesure inscrite à son plan d'intervention.

Dans ces cas, la **direction adjointe devra prévoir un aménagement particulier d'horaire**. Il est préférable de regrouper les élèves qui ont la mesure de « temps supplémentaire » inscrite à leur plan d'intervention dans les mêmes locaux et de confier la confection d'un horaire particulier pour ces élèves à un membre du personnel attitré (technicien en éducation spécialisé ou orthopédagogue par exemple). Celui-ci se verra confier également la communication aux élèves concernés et à leurs parents, la remise des copies (papier ou numérique).

2. Ressources matérielles

2.1 Locaux

Les locaux seront attribués selon le besoin, par exemple :

- exemption d'un cours : bibliothèque;
- isolement pour un travail : bibliothèque;
- isolement pour un examen : local supervisé par TES ou infirmerie;
- gel d'horaire pour production écrite : local avec prises suffisantes pour ordinateurs personnels;
- gel d'horaire pour une épreuve en ligne : salle d'ordinateurs.

2.2 Ordinateurs

Au quotidien, les élèves qui ont un plan d'intervention qui prévoit l'utilisation d'un ordinateur incluant ou non un logiciel, doivent fournir leur outil et en sont entièrement responsables. Dans la plupart des cas, les élèves peuvent bénéficier d'une subvention ministérielle pour se le procurer. Le code d'éthique informatique de l'école s'applique intégralement même s'il s'agit d'un ordinateur personnel.

Lors des épreuves locales ou ministérielles, selon le type d'épreuve, la direction déterminera si l'élève utilise son propre ordinateur ou celui de l'école et dans quelles conditions.

2.3 Clé USB

L'élève qui utilise un ordinateur doit prévoir une clé USB bien identifiée pour chacune de ses matières pour lesquelles cela est nécessaire, et s'assurer d'y copier les travaux demandés.

Lors d'épreuves locales ou ministérielles, l'école fournira les clés USB qui seront récupérées par la personne responsable (TES). Celle-ci verra à faire des copies papier lorsque nécessaire pour les enseignants concernés ou pour le MEES.

2.4 Logiciels

Les élèves (et leurs parents) doivent se procurer à leurs frais, les logiciels prévus dans le plan d'intervention (ex : WordQ, Médialexie, etc.).

L'école possède *xx ordinateurs munis de.... (nommer les logiciels)* et peut les prêter lorsque nécessaire.

**DÉCLARATION DES ÉLÈVES HDAA
DANS LE SYSTÈME CHARLEMAGNE**

Comme vous le savez sans doute et ce, depuis plusieurs années, les établissements privés dits réguliers ne reçoivent pas une allocation en provenance du MEES pour les élèves EHDAA. Nous ne parlons pas ici des établissements spécialisés pour qui la question ne se pose pas.

Toutefois, à de nombreuses reprises, la Fédération vous a demandé de déclarer dans le système Charlemagne vos élèves ayant un plan d'intervention (P.I.) en y plaçant le code 99 à l'endroit approprié.

Ainsi, le ministère aura une bonne idée du nombre d'élèves ayant un P.I. dans le réseau privé. Sans cette indication, le réseau n'aurait pas d'élèves sous P.I. ce qui est une très mauvaise information à lui transmettre.

Merci de nous aider à vous aider car si le ministère modifie son financement un jour ce sera grâce à vous et à votre rigueur à entrer cette donnée si importante !

**LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE**

Note : **Ce document est en cours de révision. Mise à jour à venir sous peu.**

Les compétences professionnelles

Fondements

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Acte d'enseigner

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des effectifs scolaires et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Contexte social et solaire

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à l'exécution des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans les programmes de formation, et ce, en fonction des élèves visés.

Identité professionnelle

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.