

Module 2

*Répondre aux
besoins des élèves*
ayant des troubles
d'apprentissage



● Introduction

La programmation pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage est un processus dynamique et interactif qui nécessite la résolution de problèmes et un travail d'équipe entre les éducateurs, les élèves et les parents. Pour établir cette programmation, il faut une structure organisationnelle et une culture scolaire qui favorisent la mise en œuvre d'un processus continu de planification spécifique à chaque élève. On doit également assurer la constance entre les divers contextes et les niveaux scolaires.

Les principes directeurs qui sous-tendent la programmation pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage sont les suivants :

- La programmation doit se fonder sur les forces et les besoins de l'élève.
- La programmation est un processus actif qui doit être constamment ajusté de façon à répondre aux besoins de l'élève.
- Les élèves ayant des troubles d'apprentissage doivent participer au programme d'études régulier dans toute la mesure du possible.
- Bien des pratiques visant à aider les élèves ayant des troubles d'apprentissage seront utiles à tous les élèves.

● Idées principales du module 2

- Les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont généralement des capacités intellectuelles de niveau moyen à élevé bien qu'ils éprouvent de la difficulté avec certains processus liés à l'apprentissage.
- Des recherches sur le cerveau révèlent que tous les élèves peuvent apprendre, mais par des moyens qui ne sont pas tous les mêmes.
- Les troubles d'apprentissage peuvent varier de légers à sévères et se manifester de différentes façons, ce qui les rend difficiles à dépister.
- Les troubles d'apprentissage peuvent aussi être associés à d'autres conditions.
- La programmation pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, tout comme l'évaluation des besoins d'apprentissage, est un processus de collaboration qui commence avec l'élève, les parent(s) et l'enseignant titulaire de classe.
- Pour les élèves qui continuent d'éprouver des difficultés en apprentissage, il sera peut être nécessaire d'effectuer une évaluation spécifique à l'élève menée au niveau de la division scolaire, ou une évaluation spécialisée, ce qui peut aider à poser (ou non) le diagnostic de trouble d'apprentissage.
- Les éducateurs peuvent utiliser des approches comme celles fondées sur le principe de la conception universelle et l'enseignement différencié pour répondre aux besoins en apprentissage de tous les élèves de la classe.

- Certains élèves peuvent avoir encore de la difficulté à atteindre leurs objectifs d'apprentissage; il conviendra alors d'utiliser des adaptations (y compris des technologies d'assistance) pour les aider à progresser.
- Des recherches montrent que l'intervention la plus efficace en programmation pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage est celle qui combine l'enseignement direct, l'enseignement de stratégies et la répétition avec la pratique.
- Il existe bon nombre de modèles d'enseignement direct de stratégies, et celui qui est le plus recommandé dans les recherches récentes est le modèle de développement d'une stratégie d'autorégulation.

● Comment se manifestent les troubles d'apprentissage en classe?

- Les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont généralement des capacités intellectuelles moyennes ou supérieures à la moyenne, mais ils n'apprennent pas aussi facilement que leurs pairs. Les troubles d'apprentissage se traduisent par des dysfonctionnements dans un ou plusieurs des processus neurologiques qui servent à l'acquisition et au développement du langage oral, de la lecture, de l'écriture, des mathématiques, des aptitudes sociales, des fonctions d'exécution, de la mémoire et de la motricité. Ces troubles d'apprentissage peuvent affecter la progression scolaire de l'élève sous certains aspects ou à tous les niveaux.
- Certains comportements communs sont souvent observés chez les élèves ayant des troubles d'apprentissage. L'enseignant titulaire de classe pourra les reconnaître facilement comme étant des indices d'un trouble d'apprentissage possible. Le tableau ci-dessous présente certains de ces comportements. Plus l'élève manifeste ce genre de comportements, plus il y a de probabilités de fonctionnement atypique de l'un ou plusieurs des processus neurologiques requis pour acquérir, organiser, retenir et comprendre l'information verbale et non verbale.
- Au niveau primaire, les signes indiquant la possibilité de troubles d'apprentissage sont davantage liés au langage oral et à la motricité, alors qu'au niveau secondaire, ces difficultés se manifesteront surtout dans les fonctions d'exécution, ce qui est en étroite corrélation avec les principales phases du développement des fonctions cognitives chez l'enfant et l'adolescent. En effet, au primaire, les principales tâches de l'enfant consistent à développer les habiletés langagières, tandis qu'à l'adolescence, l'accent est porté sur le développement de la capacité de planifier, de suivre sa propre évolution et d'exécuter des actions (capacités liées aux fonctions d'exécution).

NIVEAU PRIMAIRE : « L'élève peut avoir de la difficulté à... »

Langage oral	Lecture	Langage écrit	Mathématiques	Aptitudes sociales	Fonctions d'exécution	Mémoire	Habilités motrices
Produire des sons liés à la parole et prononcer des mots	Faire le lien entre les sons entendus et les lettres	Dessiner ou tracer	Compter et apprendre les nombres	Socialiser, interagir avec les pairs	Se rappeler des routines	Apprendre les noms des couleurs, les jours de la semaine, etc.	Utiliser les crayons, ciseaux, stylos
Retards en communication	Apprendre l'alphabet				Apprendre les concepts liés au temps		S'habiller sans aide
Vocabulaire restreint							Monter et descendre les escaliers
Trouver des rimes							Coordination
Faire des phrases complètes à l'oral							Développement inégal des habiletés motrices
Séquencement des sons dans les mots							
Répondre à des consignes orales pour les tâches							

NIVEAU INTERMÉDIAIRE : « L'élève peut avoir de la difficulté avec... »

Langage oral	Lecture	Langage écrit	Mathématiques	Aptitudes sociales	Fonctions d'exécution	Mémoire	Habilités motrices
Automatisme dans le décodage	Compétences de base en lecture	Écrire des lettres et des chiffres	Résoudre des problèmes de mathématiques	Reconnaître et interpréter les indices sociaux	Suivre et évaluer son rendement	Se rappeler la nouvelle information apprise	S'agrippe à son crayon
Apprendre de nouveaux mots de vocabulaire	Apprendre l'alphabet				Apprendre les concepts liés au temps		S'habiller sans aide
Vocabulaire restreint	Compréhension en lecture	Expression écrite	Calcul	Jouer à des jeux appropriés à son âge	Organiser ses devoirs	Consignes trop longues	Dessiner ou copier des formes
Raconter des histoires	Lenteur du débit de lecture	Difficultés avec l'orthographe		Rejet par les pairs	Planification séquentielle	Lenteur à se rappeler de l'information	Sports d'équipe
Faire des phrases complètes à l'oral							Développement inégal des habiletés motrices

NIVEAU INTERMÉDIAIRE : « L'élève peut avoir de la difficulté avec... »

Expression orale	Lire correctement	Règles de la conversation	Auto-régulation	Récupérer les mots de vocabulaire
Compréhension à l'écoute	Identifier les idées principales du texte		Suivre les consignes	

NIVEAU SECONDAIRE : « L'élève peut avoir de la difficulté à... »

Langage oral	Lecture	Langage écrit	Mathématiques	Aptitudes sociales	Fonctions d'exécution	Mémoire	Habilités motrices
Exprimer ses pensées verbalement	Compréhension en lecture	Exprimer ses pensées par écrit	Concepts abstraits en mathématiques	S'entendre avec ses pairs	Rester organisé	Se rappeler de la nouvelle information apprise	
Bien utiliser la grammaire à l'oral		Écrire couramment	Raisonnement en mathématiques	Comprendre les blagues/le sarcasme	Suivre l'horaire— autorégulation	Mémoire de travail	
		Suivre la grammaire en expression écrite		Faire des remarques inappropriées	Compléter le travail à temps	Suivre les consignes	
				Comprendre les situations sociales	Analyser les idées		
					Fonctionner en mode multitâche		
					Résolution de problèmes		

L'information présentée dans les tableaux ci-dessus est tirée des sources suivantes :

1. Association canadienne des troubles d'apprentissage. www.ldac-acta.ca/learn-more/research/ldac-research
2. Academic Resource Center Duke University, *Learning Disabilities*. http://arc.duke.edu/faculty_staff/ld_adhd_info/faculty_ld.php.
3. *Teaching LD: Information & Resources for Teaching Students with Learning Disabilities*. <http://teachingld.org/pages/basics>.
4. LD Online. [www.ldonline.org/article/How Do You Know If Your Child Might Have a Learning Disability%3F](http://www.ldonline.org/article/How_Do_You_Know_If_Your_Child_Might_Have_a_Learning_Disability%3F).
5. Morin, Amanda. *Understanding executive functioning issues*. <https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/executive-functioning-issues/understanding-executive-functioning-issues>.
6. Learning Disabilities Association of America. <http://ldaamerica.org/types-of-learning-disabilities/>.

● Que dois-je faire si je soupçonne des troubles d'apprentissage chez un élève de ma classe?

Le diagnostic de troubles d'apprentissage ne peut être posé que par un praticien de la santé qualifié spécialisé en santé mentale avec une formation et de l'expérience dans le diagnostic des troubles d'apprentissage; cependant, les éducateurs peuvent prendre des mesures de soutien et faire certaines interventions dès qu'ils se rendent compte que l'élève a de la difficulté à réaliser les tâches d'apprentissage.



Le dépistage de troubles d'apprentissage peut être un processus complexe étant donné le caractère unique des forces et des difficultés propres à chaque personne. Le processus de diagnostic peut se compliquer davantage si l'apprentissage de l'élève est entravé par des facteurs environnementaux (p. ex., pauvreté, manque d'expérience en milieu scolaire) ou si l'élève présente aussi une ou plusieurs autres conditions diagnostiquées (p. ex., déficit de l'attention, handicaps d'ordre sensoriel). Voir le module 1 : [Définition de troubles d'apprentissage](#).

L'enseignant titulaire de classe joue un rôle capital dans l'identification des besoins d'apprentissage, à commencer par la collecte de données d'évaluation à l'aide de méthodes d'évaluation en classe. Selon le document *Les programmes d'éducation appropriée au Manitoba : Normes concernant les services aux élèves*, les enseignants se servent de l'évaluation pour savoir comment leurs élèves progressent et pour orienter et améliorer l'enseignement pour tous les élèves. L'évaluation peut prendre diverses formes : observations de l'enseignant, portfolios, rubriques sur les résultats d'apprentissage des élèves, évaluations en classe et provinciales. Voir [l'annexe 2-A](#) et [l'annexe 2-B](#).

Conformément à la *Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques*, les divisions scolaires du Manitoba sont tenues d'évaluer régulièrement la capacité d'apprendre des élèves et de faire rapport là-dessus aux parents à des périodes déterminées.

Les enseignants se servent de l'évaluation pour savoir comment les élèves progressent et pour orienter et améliorer l'enseignement leur étant offert. L'évaluation peut prendre diverses formes : observations de l'enseignant, portfolios, rubriques sur les résultats d'apprentissage des élèves, évaluations en classe et provinciales. Pour certains élèves, quand cela est indiqué, des évaluations des spécialistes peuvent être nécessaires. Les méthodes d'évaluation doivent être adaptées au but recherché et au contexte.

Source : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006, p.13.

Lorsqu'elle est utilisée dans le cadre d'un processus collaboratif pour l'élaboration de plans, l'évaluation est une méthode efficace pour renforcer l'apprentissage de l'élève. Les pratiques d'évaluation formative qui incluent l'analyse de tâches et l'analyse d'erreur fournissent des informations précieuses pour la planification de l'enseignement et le soutien à l'élève.

L'évaluation ne devrait pas être une fin en soi. Elle devrait plutôt faire partie d'un processus pouvant servir aux enseignants pour identifier et combler les lacunes en matière d'apprentissage, et pour appuyer en continu l'apprentissage des élèves. Si un élève éprouve des difficultés à atteindre les résultats d'apprentissage escomptés, l'enseignant devrait non seulement tenter de nouvelles approches d'enseignement, mais fournir aussi à l'élève des possibilités additionnelles de réussir.

Il importe de garder à l'esprit que l'évaluation peut prendre diverses formes et que chacune devrait être utilisée en fonction des buts visés.

- **L'évaluation au service de** l'apprentissage, ou évaluation formative, vise à mettre en évidence les connaissances et la compréhension de chaque élève. L'évaluation au service de l'apprentissage se fait en continu et éclaire les éducateurs sur les meilleurs moyens d'aider leurs élèves à progresser. Les éducateurs utilisent ce type d'évaluation comme outil d'investigation afin de découvrir ce que savent leurs élèves et ce qu'ils sont capables d'accomplir, et s'ils ont des préjugés ou des confusions et des lacunes dans leurs connaissances. Parmi les exemples d'outils d'évaluation formative, mentionnons les observations ciblées, les listes de vérification, les échantillons de production écrite et les dossiers ouverts.
- **L'évaluation de** l'apprentissage, ou évaluation sommative, sert à confirmer ce que les élèves savent et à déterminer s'ils ont atteint les résultats d'apprentissage prévus au programme d'études ou leurs résultats d'apprentissage spécifiques, ou à confirmer leur compétence. L'évaluation sommative comprend toute production pour laquelle les élèves reçoivent une note ou une cote, comme les projets, tests, examens, versions finales de travaux écrits, et ainsi de suite. Cette évaluation est généralement utilisée à des fins de communication des résultats.

- **L'évaluation en tant qu'apprentissage** est utilisée par les élèves pour développer leur compétence en métacognition (c. à d. leur capacité à comprendre leurs propres processus de réflexion). L'évaluation en tant qu'apprentissage s'inscrit dans une philosophie où l'apprentissage n'est pas seulement le transfert d'idées d'une personne compétente en la matière à une autre qui ne l'est pas. L'apprentissage est plutôt un processus actif de restructuration cognitive qui se déroule lorsqu'un individu entre en interaction avec de nouvelles idées.

Pour plus d'informations sur l'évaluation, veuillez consulter *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés* au www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/document_complet.pdf.

Il y a plusieurs façons d'envisager les conséquences d'un trouble d'apprentissage, mais le meilleur moyen pour les éducateurs de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves est de trouver des méthodes favorisant leur réussite.

Si un élève a des capacités cognitives moyennes à élevées et pourtant éprouve de la difficulté à accomplir une tâche d'apprentissage, l'enseignant peut se demander : « Comment puis-je positionner cet élève afin qu'il puisse montrer ce qu'il comprend vraiment? »

Si un élève a des problèmes de traitement de l'information, l'enseignant se demandera : « Comment puis-je réduire l'impact négatif de ces difficultés de traitement chez cette élève dans les contextes d'enseignement et d'évaluation? »

Si un élève se situe sous la moyenne dans ses résultats scolaires, l'enseignante peut se questionner ainsi : « Comment puis-je continuer à développer les compétences scolaires de base de mon élève? » ou « Quels adaptations puis-je fournir pour favoriser les compétences scolaires de l'élève afin de lui assurer un accès complet au programme d'études? »

Si un élève obtient un rendement scolaire en deçà du niveau anticipé, l'enseignant se demandera : « Quels ajustements puis-je faire à mon enseignement et à l'évaluation pour aider cet élève à atteindre les résultats d'apprentissage escomptés sans nécessiter d'effort excessif de la part de l'élève, ou de soutien excessif des adultes. »

Adapté de : Ministère de l'Éducation, 2009, p.7

● La collaboration à l'appui de l'apprentissage de l'élève

Il est impossible pour une seule personne de recueillir toute l'information nécessaire pour faire le dépistage et l'identification de troubles d'apprentissage et planifier l'enseignement en conséquence. La planification pour un élève ayant des besoins spécifiques en apprentissage s'appuie sur un effort de collaboration entre les membres de l'équipe centrale : parent(s), éducateurs et élève. Si les difficultés d'apprentissage persistent, il conviendra peut être d'élargir cette équipe afin d'inclure d'autres intervenants de l'école ainsi que des cliniciens et/ou des spécialistes.

Chaque membre de l'équipe centrale (parent(s), éducateurs, et élève) contribue à la collecte d'informations pour l'établissement du profil de l'élève d'après sa connaissance de l'élève et les interactions qu'il a eues avec lui (ou elle). Ces perspectives multiples fournissent une idée plus claire des besoins d'apprentissage uniques de l'élève. L'équipe déterminera ce qu'elle sait des besoins spécifiques connus de l'élève en matière d'apprentissage, les données qui manquent à son profil et la façon de recueillir ces données manquantes

pour compléter son profil. Une fois que l'équipe aura rassemblé assez d'informations, elle pourra commencer à choisir les stratégies, les interventions et les adaptations qui favorisent le plus l'apprentissage de l'élève.

● Appuyer l'apprentissage de l'élève

Dans la philosophie de l'inclusion du Manitoba, au www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/inclusion.html, pour les élèves qui ont des besoins d'apprentissage spéciaux, comme ceux qui ont des troubles d'apprentissage, l'expérience scolaire devrait, autant que possible, être semblable à celle des autres élèves.

Pour que l'inclusion soit une réalité dans les écoles du Manitoba, les éducateurs doivent :

- faire en sorte que l'école et la classe forment des collectivités au sein desquelles tous les élèves, quels que soient leurs besoins et leurs aptitudes, éprouvent un sentiment d'appartenance et d'accomplissement.
- mettre en œuvre des pratiques permettant d'enseigner en même temps et de façon efficace à des élèves dont les besoins en matière d'apprentissage sont très variés.
- aider les élèves à relever plus facilement les défis de la diversité.

La conception universelle, l'enseignement différencié et les adaptations font partie des concepts que les enseignants peuvent utiliser pour atteindre ces objectifs.

● Conception universelle

La conception universelle est le processus servant à créer des systèmes, des environnements, du matériel et des dispositifs qui sont utilisables directement et à répétition par les personnes ayant des capacités très diverses et dans une grande variété de situations.

Source : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006, p.13

Du point de vue de la conception universelle, la planification débute avec la collecte d'informations pour mieux connaître les élèves de la classe afin d'élaborer un profil de classe. Le profil de classe se fonde sur l'information recueillie concernant les différents styles d'apprentissage, les intelligences multiples, les intérêts divers, les points forts et les besoins des élèves. Le profil de classe peut aider les éducateurs à éliminer les obstacles à l'apprentissage et à bâtir une souplesse dans les plans de cours afin que l'enseignement en classe soit utilisable par tous les élèves. Quand les éducateurs utilisent la conception universelle comme point de départ à la planification, il devient moins nécessaire d'apporter des ajustements aux leçons pour certains élèves; cela permet aux enseignants de gagner du temps et les aide à répondre aux besoins de tous les élèves de la classe.

Les principes démocratiques de non-discrimination et d'égalité des chances rendent la conception universelle fondamentalement inclusive. La conception universelle favorise l'accessibilité au contenu du programme d'études, ce qui donne à tous les élèves des chances égales d'apprendre. La planification de l'enseignement basée sur les principes de la conception universelle fournit aux divers types d'apprenants de multiples options pour :

- acquérir de l'information et des connaissances (moyens multiples de représentation)
- démontrer ce qu'ils savent (moyens multiples d'action et d'expression)
- être motivés, stimulés et intéressés (moyens multiples d'engagement)

Source : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. 2006. p.13.

Pour d'autres informations sur la conception universelle, veuillez consulter les sites suivants :

- <http://cast.org/index.html>
- <http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/The-7-Principles/>

Pour en savoir davantage sur la création des profils de classe, visitez les sites ci-dessous.

- Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Un manuel pour les orthopédagogues des écoles du Manitoba*. Winnipeg, Manitoba : Éducation et Enseignement supérieur Manitoba, 2014, p. 15-16, 81. www.edu.gov.mb.ca/k12/frpub/soutien/orthopedagogues/docs/document_complet.pdf.
- **Profil de classe relativement aux compétences en écoute et en expression orale :** (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Listening and Speaking: First Steps into Literacy*. Winnipeg, Manitoba: Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008, p. 87. [Anglais seulement] www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/ela/list_speak/listening_speaking.pdf).
- **Profil de classe en matière d'apprentissage :** (Rose et coll., *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Class Learning Profile*. 2002. www.cast.org/learningtools/index.html).

● Enseignement différencié

L'enseignement différencié est une méthode d'enseignement et d'évaluation où l'on modifie la présentation du programme d'études de façon à tenir compte des divers styles d'apprentissage, intérêts et points forts des élèves.

Source : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006.

L'enseignement différencié :

- est l'enseignement qui reconnaît la diversité entre les apprenants et tient compte de cette diversité;
- désigne le large éventail de stratégies, de techniques et d'approches d'enseignement pouvant être utilisées pour favoriser l'apprentissage des élèves et aider chacun d'eux à répondre à des attentes élevées;
- offre aux élèves de multiples possibilités d'apprendre à chaque stade du processus d'apprentissage;
- reconnaît qu'il existe plusieurs approches pour obtenir les résultats d'apprentissage de l'élève, et que chaque élève a besoin d'une combinaison complexe et unique de moyens d'enseignement et de pratique pour réaliser son plein potentiel;
- se préoccupe d'établir un environnement propice à l'apprentissage pour tous les élèves et répondant aux besoins de chaque élève en matière d'apprentissage.

Le succès à la portée de tous les apprenants, p. 1.5, 12.4

Conformément aux principes de la conception universelle, l'enseignement différencié prend en compte les préférences et les styles d'apprentissage de chaque élève, ainsi que les intelligences multiples. Les éducateurs peuvent utiliser l'information recueillie dans le profil de classe afin de différencier l'enseignement sous les cinq aspects suivants :

1. **Contenu** : Ce qui est enseigné et comment assurer l'accès aux informations et aux idées pertinentes.
2. **Processus** : Comment l'enseignant choisit les activités et les processus qui aideront les élèves à comprendre et à « s'approprier » les connaissances, les compétences et la compréhension essentielles relativement à un sujet ou à un résultat d'apprentissage.
3. **Produit** : Comment l'élève démontrera ce qu'il a réussi à apprendre, à comprendre et à faire.
4. **Affect** : Comment l'élève fait le lien entre la pensée et l'impression ressentie en classe. (La façon dont l'élève relie une signification affective à une information peut avoir un grand impact sur son apprentissage.)
5. **Environnement d'apprentissage** : Quel est le sentiment général qui se dégage de la classe et quel est son fonctionnement habituel.

Sources :

Tomlinson, Carol A. et Cindy A. Strickland. [Differentiation in practice : \[livre\] a resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12](#). Alexandria, VA: Association for Supervision et Curriculum Development. 2005.

Tomlinson, Carol A. et Cindy A. Strickland. [Differentiation in practice : \[livre\] a resource guide for differentiating curriculum, grades 5-9](#). Alexandria, VA: Association for Supervision et Curriculum Development. 2003.

Tomlinson, Carol A. et Cindy A. Strickland. [Differentiation in practice : \[livre\] a resource guide for differentiating curriculum, grades K-5](#). Alexandria, VA: Association for Supervision et Curriculum Development. 2003.

Baynes, K. Eliassen, J.C., Lutstep, H.L., & Gazzinga, M.S. « Modular organization of cognitive systems masked by interhemispheric integration ». *Science*, 280 (5365), 902-905.

Pour de plus amples informations, consultez les documents suivants :

- Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel : ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4*. Winnipeg, Man. : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996.
- Éducation Manitoba. *Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba*. Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2011. www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp_positif/docs/complet.pdf.
- Site Web du Center for Applied Special Technology (CAST), *Teaching Every Student has a Universal Design for Learning (UDL) Class Profile Maker*, comprend un didacticiel, en anglais). www.cast.org/
- *Learning in Safe Schools : Creating classrooms where all students belong*. (Brownlie et King, 2009) : Pembroke Publishers.
- Pour plus d'informations sur le lien entre l'émotion et l'apprentissage, voir l'entrevue en ligne avec Joseph Ledoux, neuroscientifique, au https://www.edge.org/3rd_culture/.

● Adaptations

L'adaptation est un changement apporté à la méthode d'enseignement, aux ressources, aux devoirs ou aux produits de l'élève pour aider celui-ci à atteindre les résultats d'apprentissage prévus. (*Loi sur les écoles publiques – (Règlement modifiant le Règlement sur les programmes d'éducation appropriés, Modification du R.M. 155/2005)*)

Le recours à des adaptations est compatible avec la philosophie de l'inclusion et les principes de l'enseignement différencié. Dans bien des cas, l'usage d'adaptations comprend des pratiques d'enseignement judicieuses qui seront bénéfiques et offertes à tous les élèves.

Le *Code des droits de la personne* du Manitoba prévoit la mise en place d'accommodements raisonnables pour aider les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage prévus aux programmes d'études. Les adaptations sont justes et équitables et, de ce fait, elles n'avantagent pas indument l'élève qui s'en sert par rapport aux autres élèves. Les adaptations aident les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage prévus. Un élève peut utiliser des adaptations tout au long de ses années de scolarité, depuis le niveau primaire jusqu'aux études postsecondaires.

Les adaptations sont plus efficaces quand les éducateurs :

- **Comprennent le but visé :** Les adaptations ne donnent pas un avantage injuste à l'élève ayant des difficultés d'apprentissage par rapport aux autres élèves, pas plus que les adaptations ne remplacent la nécessité de développer les compétences de base. Les adaptations compensent pour les difficultés que rencontrent certains élèves en matière d'apprentissage et leur donnent les mêmes chances d'apprendre que les autres élèves.
- **Choisissent des adaptations appropriées :** Il est important de choisir des adaptations en fonction des besoins uniques de l'élève qui ont été cernés dans son profil plutôt que de miser sur les adaptations les plus évidentes ou les plus couramment utilisées.
- **Utilisent les adaptations de façon cohérente :** L'élève a besoin de temps pour s'ajuster aux adaptations et pour apprendre à les utiliser efficacement. L'élève doit utiliser régulièrement l'adaptation pour que l'enseignant sache si elle est bénéfique et appropriée à l'élève.
- **Faire participer l'élève :** Des recherches démontrent que quand l'élève participe au choix des adaptations, il se rend compte de l'importance de les utiliser. Même si l'adaptation semble idéale pour un élève, elle peut ne donner aucun résultat si l'élève est réticent à l'employer.

On trouvera dans les modules 2 à 5 beaucoup d'exemples d'adaptations qui aident les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Pour voir des exemples d'adaptations courantes, visitez le site de Maple au www.mapleforem.ca/pg/ressource/20373/download%20. Il comprend des chiffriers électroniques des adaptations SJASD/RETSD. D'autres exemples sont disponibles dans le document : *Un enseignement qui fait toute la différence : Pratiques pédagogiques axées sur les élèves des niveaux intermédiaire et secondaire ayant des troubles d'apprentissage*. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, Canada : Ministère de l'Éducation, 2009, p. 41-66. <http://education.gov.sk.ca/Un-Enseignement-Qui-Fait-Toute-La-Difference>.

Des adaptations sont permises pour l'administration des tests provinciaux

3.3 Adaptations aux tests provinciaux

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Manitoba s'est engagé à ce que l'évaluation des élèves se fasse de façon juste et équitable. Tous les efforts raisonnables sont faits pour permettre aux élèves de démontrer les connaissances acquises par rapport aux résultats d'apprentissage énoncés dans le programme d'études du cours ou de la matière scolaire faisant l'objet de l'évaluation.

Les adaptations demandées doivent ressembler le plus possible aux adaptations habituellement utilisées pour aider l'élève pendant les activités d'enseignement et d'évaluation, pourvu qu'elles ne diminuent en rien la validité du test et n'avantagent ni ne désavantagent l'élève. Les demandes sont traitées de façon confidentielle. On peut demander plus d'une adaptation par élève.

Toute demande d'adaptation présentée au nom d'un élève doit être faite après avoir obtenu le consentement de ses parents ou de ses tuteurs légaux, ou de l'élève si celui-ci a atteint l'âge de la majorité.

D'autres détails sont disponibles au : www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/pol_mod/docs/document_complet.pdf.

● Stratégies compensatoires ou développement des compétences

L'un des principaux défis dans le soutien aux élèves ayant des troubles d'apprentissage diagnostiqués consiste à trouver le meilleur dosage entre l'enseignement direct offert pour renforcer les points faibles de l'élève et les adaptations à fournir pour compenser ses difficultés d'apprentissage identifiées. Il importe que les membres de l'équipe de soutien scolaire reconnaissent la différence entre ces deux types de soutien.

Au niveau primaire, l'accent est placé sur un enseignement direct qui aide les élèves à acquérir les compétences et stratégies qui leur manquent. Cette approche est adéquate puisque l'objectif pour tous les élèves du primaire est d'acquérir les compétences de base en littératie et en mathématiques.

À mesure que l'on s'approche des années intermédiaires, cet équilibre commence à se déplacer avec la poursuite de l'enseignement direct, mais dans une moindre mesure, et des adaptations appropriées offertes aux élèves qui en ont besoin en vue de compenser leurs déficits dans certaines compétences pour qu'ils puissent suivre la cadence d'apprentissage de la matière avec leurs pairs.

À l'approche du secondaire, on insistera encore plus sur les adaptations et moins sur le développement de compétences spécifiques à mesure que le besoin d'adaptations se fera davantage sentir pour conserver l'élan dans l'apprentissage requis au programme d'études à ce niveau.

Par exemple, si la lecture autonome d'un élève de 6^e année se situe au niveau des années primaires (inférieur à celui attendu) mais si sa compréhension auditive est bonne, les éducateurs peuvent appuyer l'élève en :

- continuant d'enseigner au moyen de la phonétique et d'autres stratégies de lecture afin d'améliorer ses compétences en lecture autonome;
- montrant à l'élève comment utiliser les technologies d'assistance pour compenser ses difficultés en lecture, ou l'aider à maintenir un rythme d'apprentissage acceptable dans toutes les matières.

En 10^e année, le même élève devra concentrer presque toutes ses énergies à maîtriser l'usage des adaptations, y compris les technologies d'assistance, afin d'obtenir les crédits correspondants au cours en vue de l'obtention du diplôme. À ce stade, on commencera aussi à planifier la transition vers l'âge adulte et à déterminer les adaptations et technologies d'assistance dont l'élève aura besoin une fois ses études secondaires terminées.

Les membres de l'équipe de soutien, y compris l'élève et les parents, doivent bien comprendre les motifs à la base des décisions qu'ils prennent concernant les mesures de soutien qui seront efficaces pour un élève aux divers stades de sa scolarisation.

Il importe que toute adaptation ou tout enseignement d'habiletés spécifiques jugé essentiel pour aider l'élève à connaître le succès soit documenté dans un programme éducatif personnalisé (PEP) qui continuera d'être pertinent dans les autres cours et les années subséquentes.

Pour obtenir d'autres informations, consulter le site suivant :

Éducation Manitoba. « Annexe J : Cadre de PEP pour consigner les adaptations (Exemple de formulaire) ». *Document d'Éducation Manitoba : Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un plan éducatif personnalisé (PEP)*. Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2010, p. 79. www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/docs/document_complet.pdf.

● Technologie d'assistance

L'expression technologie d'assistance désigne toute pièce d'équipement ou tout logiciel pouvant servir à augmenter l'efficacité de l'élève dans son apprentissage, à soutenir une fonction ou à améliorer ses capacités. La technologie d'assistance est l'une des nombreuses adaptations possibles qui peuvent favoriser l'apprentissage de l'élève.

La sélection des technologies d'assistance appropriées devrait se fonder sur les forces et les besoins particuliers de l'élève, et leur mise en œuvre devrait s'accompagner d'un enseignement de qualité. Selon les besoins d'apprentissage de l'élève, la technologie d'assistance peut être aussi simple que des feuillets autocollants ou aussi complexe qu'un système parlant de traitement de texte. Voici des exemples de technologies d'assistance allant d'un niveau faible à élevé de technicité.

Solutions à faible technicité :

- papier à lignes surélevées;
- surfaces différentes pour l'écriture;
- outils d'écriture différents (p. ex., lettres magnétiques, tampons-alphabet);
- matériel d'aide à la mémoire, à la concentration et à l'organisation (p. ex., feuillets autocollants, surligneurs, organisateurs graphiques comme un arbre ou schéma conceptuel, toile de mots).

Solutions à technicité moyenne :

- enregistreur numérique;
- calculatrice;
- correcteur d'orthographe parlant;
- livres parlés;
- système de traitement de texte;
- simple appareil d'enregistrement et de lecture de la voix.

Solutions à haute technicité :

- logiciels spécialisés tels que :
 - système parlant de traitement de texte;
 - logiciel de prédiction de mots;
 - logiciel de lecture à l'écran;
 - logiciel de balayage et lecture.
- dispositifs de communication;
- accès à un ordinateur spécialisé, par exemple :
 - écran tactile;
 - clavier de remplacement;
 - souris avec interrupteur adapté;
 - afficheur braille.

Pour en savoir davantage sur l'usage de technologies d'assistance pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, veuillez consulter les modules 2 à 5.

Le matériel de formats substitués (p. ex., livres parlés, afficheur braille, textes en gros caractères, textes électroniques) est disponible auprès du Service de formats substitués (SFS, pour les élèves francophones), ou de la Manitoba Education Library (anglophones), du ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba. Le matériel doit être commandé au nom d'un élève en particulier, mais il est destiné à un usage universel (c. à d. par tout élève qui en aurait besoin et de toutes les façons appropriées). Les élèves ayant une déficience visuelle doivent être évalués par un conseiller d'Éducation et Formation Manitoba spécialisé dans l'aide aux élèves malvoyants ou aveugles afin d'accéder à ces ressources. Les élèves ayant d'autres contraintes quant à la lecture d'imprimés (p. ex., à cause de troubles d'apprentissage) peuvent accéder à ces ressources par l'entremise d'un orthopédagogue ou de l'enseignant titulaire de la classe.

Instructional Resources Unit (anglophones)

1181, avenue Portage, rez-de-chaussée

Winnipeg (Manitoba) R3G 0T3

Sites Web :

www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/aveugles/form_sub/index.html (français)

www.edu.gov.mb.ca/k12/mel/index.html (choisir l'icône 'Alternate Format Services')

Aide et référence : 1-800-282-7830

Alternative Formats Collection (AFC) : 1-800-282-7835

Courriel : iruafc@gov.mb.ca

Services aux élèves

Technologie d'assistance et soutien

www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pps/technologie.html

Programmes et services de soutien aux élèves

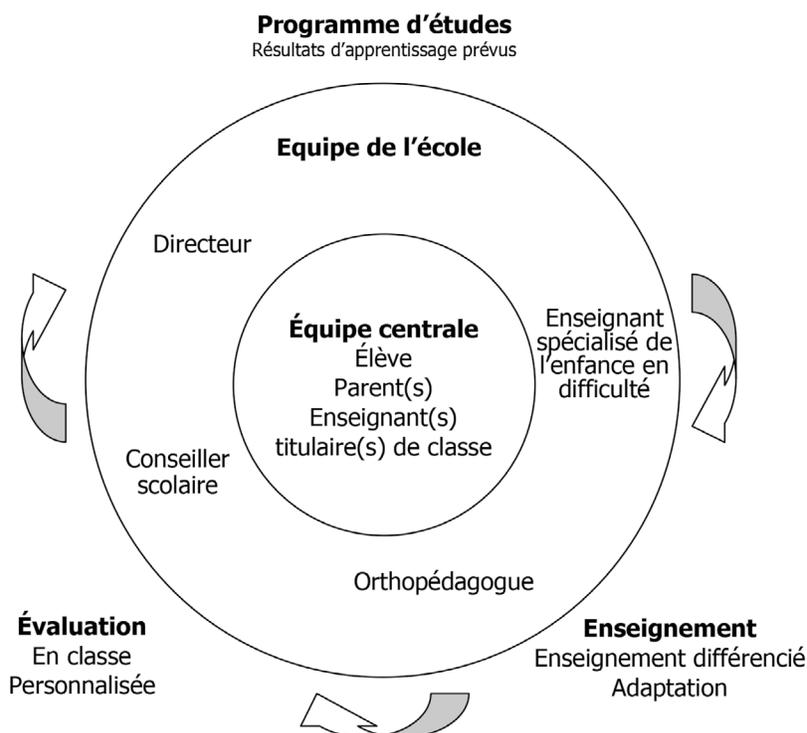
Téléphone : (204) 945-7907
Sans frais au Manitoba : 1-800-282-8069, poste 7907
Courriel : pssbinfo@gov.mb.ca

● Évaluation personnalisée

Lorsque l'enseignant planifie selon une conception universelle, son but est de répondre aux différents besoins et styles d'apprentissage de tous les élèves. Mais malgré les efforts de l'enseignant, certains élèves continueront d'éprouver des difficultés d'apprentissage. L'enseignant titulaire doit alors procéder à une évaluation en classe afin de cerner les besoins d'apprentissage de l'élève, et travailler avec lui et ses parents pour répondre à ses besoins grâce à un enseignement différencié et à des adaptations ciblées. Les adaptations utiles seront documentées dans un plan éducatif personnalisé (PEP), établi pour cet élève en particulier. Si l'élève continue d'avoir de la difficulté à apprendre, l'enseignant passera à la prochaine étape de la planification pour l'élève, soit l'élargissement de l'équipe de soutien afin d'inclure du personnel de l'école, notamment l'orthopédagogue, pour un soutien et une évaluation plus poussés.

Figure 1

L'équipe de soutien scolaire



Source : Éducation Manitoba, 2010, p.11

L'évaluation personnalisée est un processus dans lequel l'orthopédagogue, ou un autre membre qualifié de l'équipe de l'école, travaille de concert avec l'enseignant titulaire de la classe pour :

- examiner des échantillons de travail représentatifs obtenus en classe ou requis au programme d'études;
- examiner le dossier de soutien de l'élève;
- examiner toute donnée supplémentaire recueillie par l'enseignant titulaire;
- observer l'élève en salle de classe afin de recueillir d'autres informations sur les forces et les besoins d'apprentissage de l'élève;
- décider s'il est nécessaire de faire une évaluation plus poussée.

L'orthopédagogue et l'enseignant titulaire peuvent décider que d'autres évaluations seront nécessaires pour déterminer les prochaines étapes du processus de planification. L'orthopédagogue peut administrer ces évaluations.

Si aucune autre évaluation n'est nécessaire, l'orthopédagogue peut aider à la sélection et à la mise en œuvre de mesures de soutien à la programmation et d'autres interventions. À ce stade, l'équipe de l'école peut décider d'utiliser le processus de planification personnalisée afin de créer ou d'ajouter un plan éducatif personnalisé (PEP) pour l'élève et de consigner l'information sur d'autres adaptations ou stratégies d'enseignement correctif (remédiation).

Pour en savoir davantage, veuillez consulter le document :

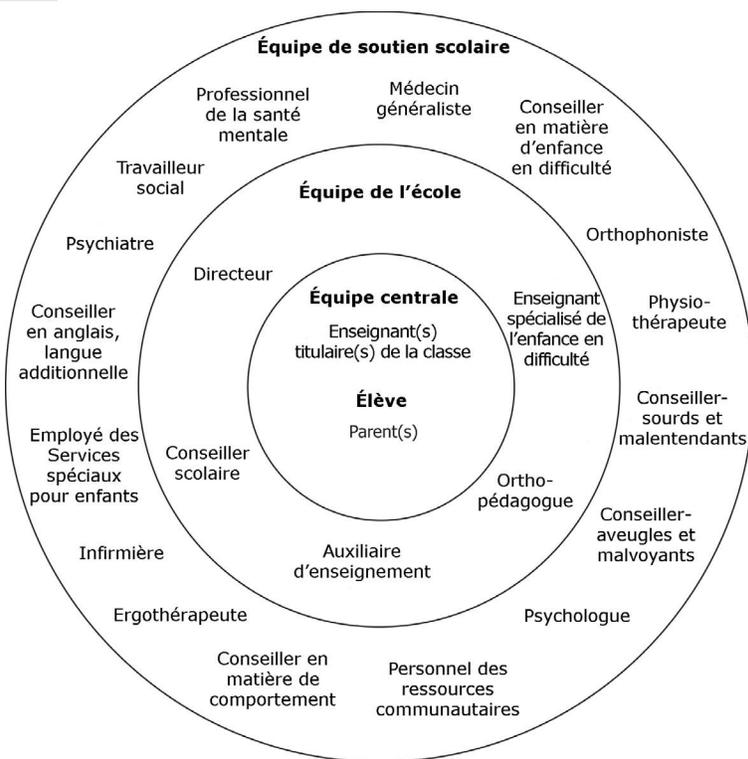
Éducation Manitoba. *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un plan éducatif personnalisé (PEP)*. Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2010.
www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/docs/document_complet.pdf.

● Équipe de soutien scolaire et évaluation spécialisée

Si un élève éprouve encore de la difficulté à atteindre les résultats d'apprentissage prévus, l'enseignant titulaire de la classe, l'orthopédagogue, le(s) parent(s) et l'élève peuvent décider d'élargir l'équipe pour mieux aider l'élève en incluant un ou plusieurs cliniciens ou conseillers de la division scolaire. Il faut parfois une consultation pré-aiguillage avec un clinicien ou un conseiller qui pourra suggérer d'autres mesures de soutien à la programmation et des interventions complémentaires. Cette consultation pourra résulter en l'aiguillage de l'élève ou en la tenue d'une évaluation spécialisée. Si l'équipe élargie détermine la nécessité de consulter d'autres spécialistes en dehors de l'école et de la division scolaire, les membres de l'équipe détermineront ensemble la marche à suivre.

Figure 2

Membres de l'équipe de soutien scolaire (modèle)



Source : Éducation Manitoba, 2010, p.35

L'évaluation spécialisée est un processus officiel pré-aiguillage amorcé par l'équipe de l'école et qui nécessite le consentement des parents si l'élève est mineur, ou le consentement de l'élève s'il a 18 ans ou plus. Quand l'équipe de l'école a déterminé qu'une évaluation spécialisée était nécessaire, il incombe au directeur de l'école de veiller à ce que cette évaluation ait lieu.

Selon les *Normes concernant les services aux élèves*, les évaluations spécialisées sont faites par des professionnels compétents et au cas par cas; elles visent à cerner les facteurs qui influent sur la capacité d'apprendre de l'élève et les démarches qui l'aideront à atteindre les objectifs d'apprentissage dans la classe.

L'évaluation spécialisée est un processus dans lequel des professionnels compétents travaillent en collaboration avec l'équipe de l'école afin de :

- passer en revue les données recueillies par l'enseignant titulaire de la classe et l'orthopédagogue;
- examiner le(s) dossier (s) de soutien de l'élève;
- recueillir d'autres renseignements concernant les forces et les besoins de l'élève;
- recommander des évaluations plus poussées et/ou poser un diagnostic possible.

Pour un très faible pourcentage d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, il faudra procéder à une évaluation spécialisée; une faible proportion seulement de ces évaluations débouchera sur un diagnostic de trouble d'apprentissage.

Pour certains élèves, une évaluation spécialisée est nécessaire. Le cas échéant, les méthodes d'évaluation doivent être appropriées au but visé et au contexte de l'évaluation.

Les évaluations spécialisées sont faites par des professionnels compétents et au cas par cas; elles visent à cerner les facteurs qui influent sur la capacité d'apprendre de l'élève et les démarches qui l'aideraient à atteindre les objectifs d'apprentissage dans la classe.

A. La division scolaire :

1. utilisera les renseignements recueillis par le professeur titulaire comme première source d'information sur la capacité d'apprendre de l'élève (RM 155/05);
2. utilisera les résultats de l'évaluation pour orienter les décisions sur les programmes destinés à l'élève (RM 155/05);
3. veillera à ce que des professionnels compétents désignés par la commission scolaire ou le directeur d'école exécutent les évaluations spécialisées, interprètent les résultats, suivent les principes de l'évaluation équitable et fournissent aux parents et au professeur titulaire des recommandations sur les programmes (RM 155/05);
4. recourra à des professionnels compétents et à d'autres fournisseurs de services et fera intervenir les parents pour exécuter les évaluations spécialisées, quand cela convient (RM 155/05);
5. veillera à ce que l'équipe de l'école, y compris les parents quand c'est possible, se charge de fixer des objectifs propres à l'élève, quand le processus d'évaluation l'indique (RM 155/05).

Source : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006, p.13

Les avantages du diagnostic de trouble d'apprentissage peuvent inclure les suivants :

- expliquer pourquoi le rendement de l'élève est inférieur à celui attendu, et préciser que ce n'est pas parce que l'élève est « paresseux » ou simplement qu'il « ne se donne pas la peine d'essayer »;
- renforcer l'estime de soi de l'élève à mesure que les enseignants, les parents et l'élève s'apercevront que celui-ci a des aptitudes moyennes ou supérieures à la moyenne en matière de réflexion et de raisonnement, donc qu'il n'est pas « stupide »;
- stimuler les efforts des enseignants et de l'élève afin qu'il fasse valoir ses besoins en mesures de soutien appropriées;
- fournir de l'information afin d'établir une programmation fondée sur les forces de l'élève et l'aider à surmonter ses difficultés au moyen d'adaptations;
- appuyer la transition vers des études postsecondaires possibles (voir le module 8 pour plus de détails).

● Appuyer les élèves ayant des troubles d'apprentissage grâce à des pratiques pédagogiques fondées sur la recherche

Les recherches démontrent que l'intervention la plus efficace en matière de programmation pour tous les élèves, notamment ceux qui ont des troubles d'apprentissage, est celle qui comprend une combinaison d'enseignement direct, d'enseignement par échafaudage, d'enseignement de stratégies, et de répétition avec pratique. La présente section contient des renseignements sur la façon dont ces stratégies d'enseignement basées sur la recherche peuvent s'appliquer à des troubles spécifiques des apprentissages, y compris en lecture, en expression écrite et en mathématiques, ainsi qu'aux troubles d'apprentissage de type non verbal.

● Enseignement direct

L'enseignement direct (ou explicite) comprend la modélisation des processus explicites (externes ou manifestes) ainsi que les processus implicites (processus mentaux) qui sont nécessaires pour mener à bien une tâche. Souvent, les processus implicites ne sont pas expliqués adéquatement et les élèves doivent déduire les processus mentaux en jeu. Bien des élèves ayant des troubles d'apprentissage ne sont pas capables d'apprendre des stratégies cognitives en l'absence d'un enseignement direct (explicite). (Larkin et Ellis, 1998). Par exemple, si les élèves ont pour tâche d'écrire un essai, ils devront appliquer un processus de résolution de problèmes avec un certain nombre d'étapes implicites et explicites. Le processus en jeu dans le choix d'un sujet peut sembler simple à un élève quand l'enseignant écrit quelques mots ou une phrase complète pour décrire le sujet. Il s'agit là d'un comportement explicite ou observable. Le processus implicite ou cognitif que l'élève ne voit pas (à moins que l'enseignant en fasse la démonstration) est la pensée et la réflexion intérieure en jeu dans le processus de sélection et de rejet des sujets possibles jusqu'au choix final.

Voici des exemples de stratégies cognitives comportant des processus implicites (mentaux ou internes) :

- créer une imagerie visuelle;
- paraphraser;
- établir l'ordre de priorité dans les idées;
- formuler des hypothèses;
- faire le lien entre de nouvelles données et les informations déjà connues.

Parmi les exemples de stratégies métacognitives nécessaires pour comprendre la tâche, mentionnons les suivantes :

- analyser la tâche;
- prendre des décisions concernant le choix du sujet;

- établir des objectifs;
- suivre soi-même sa démarche.

Source : Ministère de l'Éducation, 2009, p.16

● Enseignement d'échafaudage

L'enseignement d'échafaudage [source : www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/cadre_4-12/docs/1_document_complet.pdf] est une approche pédagogique qui permet à l'enseignant de fournir un enseignement hautement explicite et organisé à certains élèves tout en favorisant la transition entre les niveaux actuels de compétences et de connaissances et des niveaux plus élevés. L'enseignement d'échafaudage, tout comme les échafauds autour d'un édifice en construction, est un moyen de fournir un soutien en apprentissage jusqu'à ce qu'une habileté soit solidement « construite ».

L'enseignement d'échafaudage doit être utilisé en tant que soutien temporaire lorsque l'élève est incapable de compléter une tâche par lui-même. L'enseignant aide l'élève en modélisant la façon de réaliser la tâche, en décrivant explicitement les processus de réflexion interne à suivre et en formulant, si nécessaire, des invites verbales au moment où (et si) l'élève a besoin de conseils. L'enseignant fournit une rétroaction continue à mesure que l'élève travaille à réaliser la tâche, ajustant constamment son soutien à mesure que le niveau d'habileté de l'élève change. Quand l'élève peut compléter la tâche de façon autonome, l'enseignant retire son soutien.

Pour obtenir plus de détails, veuillez consulter la section [Transfert graduel de la responsabilité](#).

● Enseignement de stratégies

L'enseignement de stratégies est une méthode pédagogique qui aide à l'apprentissage des élèves où l'enseignant montre des façons d'organiser l'information, de comprendre le sens des nouvelles informations et de faire le rapprochement entre ces nouvelles informations et ce qu'ils savent déjà. **Les stratégies ne sont pas des « ajouts » servant à susciter l'intérêt des élèves : ce sont des outils que les élèves utilisent pour traiter les idées et les informations. Les stratégies sont particulièrement importantes pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage car elles peuvent les aider à diminuer la charge cognitive dans la mémoire opérationnelle.** En d'autres termes, les stratégies peuvent aider à « libérer l'espace mental » de ces élèves pour qu'il puisse être employé principalement à l'apprentissage.

Il est plus facile d'enseigner des stratégies par l'enseignement direct. Pour mieux apprendre ces stratégies, l'élève doit bénéficier d'un soutien et d'un échafaudage suffisants, et il doit s'engager dans le processus. Bien des chercheurs pensent que la participation active de l'élève dans le processus d'enseignement de stratégies est encore plus importante pour son apprentissage que la stratégie proprement dite.

L'enseignement de stratégies peut aider l'élève à développer les habiletés, le comportement et l'attitude nécessaires pour un apprentissage autonome et ce, pour sa vie entière.

L'enseignement de stratégies est bénéfique pour les élèves parce qu'il :

- montre le comportement des apprenants performants;
- renforce la métacognition (la capacité de réfléchir sur sa propre réflexion);
- augmente la responsabilisation face à l'apprentissage;
- favorise l'engagement dans l'apprentissage.

On ne peut affirmer qu'une stratégie est meilleure qu'une autre, mais des recherches montrent que les trois stratégies suivantes sont particulièrement efficaces :

- poser des questions et y répondre;
- résumer les idées;
- utiliser des organisateurs graphiques.

Parmi les autres exemples de stratégies que les élèves peuvent utiliser pour appuyer et favoriser leur apprentissage, mentionnons les suivantes :

- écoute active;
- pensée active;
- écrire pour apprendre;
- paraphraser;
- tirer des conclusions par inférence à partir de la nouvelle information et des connaissances antérieures;
- réfléchir aux types de questions auxquelles on leur a demandé de répondre.

Bien qu'il existe de nombreux modèles d'enseignement direct de stratégies, celle qui est la plus recommandée d'après les données probantes obtenues au cours d'une méta analyse des recherches récentes est le modèle de développement de stratégies d'autorégulation ou approche SRSD (pour *Self-Regulated Strategy Development*²).

● Aider l'élève dans le processus d'autorégulation par la métacognition

- Les élèves ayant des troubles d'apprentissage doivent apprendre quelles stratégies sont efficaces pour les aider dans leur apprentissage.
- Les élèves souffrant de troubles d'apprentissage doivent croire en la possibilité d'apprendre à utiliser des compétences qui fonctionnent pour eux.

Il est reconnu que l'approche de développement de stratégies d'autorégulation (SRSD) a un impact particulièrement grand. (Graham et Harris, 2005). [Traduction libre]

2 Tiré du site de TA@l'école, du ministère de l'Éducation de l'Ontario : « L'autorégulation, l'auto-efficacité et la mentalité au sein de l'apprentissage ». <http://taalecole.ca/fonctions-executives/conditions-cognitives-et-autoregulation-de-lapprentissage/>. Synonyme aussi utilisé : développement de stratégies autorégulées.

● Le modèle de développement de stratégies d'autorégulation

Il importe de fournir à tous les élèves un enseignement direct et des occasions de pratique pour comprendre comment fonctionne une stratégie et l'importance de suivre chacune des étapes. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont besoin d'un enseignement direct ou explicite détaillé et complet, de l'enseignement de stratégies et de pratiques répétées pour bâtir l'automatisme dans leurs processus neurologiques. Cet apprentissage leur permet d'avoir accès rapidement et efficacement à la stratégie, quelle que soit la matière étudiée. Bien qu'il existe de nombreux modèles d'enseignement, celui qui est le plus fortement recommandé d'après les données probantes obtenues grâce à la méta analyse de recherches récentes est le modèle de développement de stratégies d'autorégulation (SRSD).

L'approche SRSD souligne la nécessité de fournir aux élèves les connaissances métacognitives essentielles sur les stratégies qui sont enseignées. Ce modèle permet à tous les élèves de comprendre le processus de la stratégie enseignée, et ce, dans toutes les matières. Avec cette approche, les élèves ayant des troubles d'apprentissage disposent de plus de temps et d'un processus constant qui sont nécessaires pour consolider l'usage de la stratégie.

● Les six stades du développement de stratégies d'autorégulation

Les stades du modèle SRSD correspondent à une approche récurrente et doivent être revisités pour en assurer la maîtrise. Les stades de la mise en œuvre ont pour objectif de faire en sorte que tous les aspects importants soient pris en compte; cependant, comme il s'agit d'un modèle flexible, ces stades peuvent être réaménagés ou combinés selon ce que l'enseignant juge approprié ou nécessaire. Les stades du SRSD doivent être réexaminés au cours du processus d'enseignement. En plus d'aider à en assurer la maîtrise, la relecture des stades du modèle permettra aux élèves d'approfondir et de développer leurs compétences métacognitives.

Stade 1: Développer et activer les connaissances de base

Les élèves aux prises avec des troubles d'apprentissage ne possèdent peut être pas les connaissances de base ou les compétences préalables nécessaires pour pouvoir utiliser une stratégie. Il est donc essentiel d'enseigner chaque étape de la stratégie. À son arrivée au niveau intermédiaire ou secondaire, l'élève ayant des troubles d'apprentissage peut avoir des connaissances fragmentées.

Les élèves doivent maîtriser certaines compétences préalables pour utiliser efficacement une stratégie. La meilleure façon d'identifier les termes et compétences de base nécessaires pour appliquer cette stratégie est de faire une analyse de tâche. Cette analyse aidera l'enseignant à déterminer si l'élève possède ou non les compétences préalables qui sont requises pour employer cette stratégie, et où se situent les lacunes dans l'apprentissage.

Une fois l'analyse de tâche complétée, l'enseignant peut utiliser différents moyens pour évaluer les compétences d'un élève, par exemple, observer son rendement, utiliser des mesures basées sur le programme d'études ou simplement lui poser des questions. Souvent, les éducateurs connaissent déjà le bagage cognitif de l'élève grâce à l'évaluation formative. Les déficits au niveau des compétences doivent être pris en compte avant l'introduction de la nouvelle stratégie.

« L'analyse de tâche pour la conception de l'enseignement est un processus qui consiste à analyser et à structurer le type d'apprentissage que l'apprenant est censé connaître et pouvoir exécuter. » (Jonassen, Tessmer et Hannum, 1999, p.3) [Traduction libre] Vidéo de l'analyse de tâche : <http://silo.hunter.cuny.edu/e8jdjbbt> [anglais] Voir aussi l'article de TA@l'école, au <http://taalecole.ca/litteratie/ecriture-manuscrite/>, en français.

Stade 2 : Discuter de la stratégie

Les élèves ont besoin de croire que la stratégie qu'ils apprennent leur permettra d'avoir de meilleurs résultats en tant qu'apprenants. Cette conviction les aidera à s'engager plus activement dans le processus, ce qui est la première étape de l'autorégulation. L'enseignant doit faire preuve d'enthousiasme, d'engagement et de dynamisme pour motiver les élèves à utiliser la stratégie, car si un élève ne comprend pas l'objectif et les avantages de la stratégie pour lui, on peut raisonnablement s'attendre à ce qu'il ne l'applique pas.

À ce stade, il convient pour l'enseignant d'expliquer aux élèves les avantages d'utiliser cette stratégie, d'en discuter et même de fournir des exemples de la performance actuelle. L'enseignant devrait poser des questions aux élèves et leur demander s'ils ont confiance en eux par rapport à la compétence ou au sujet discuté. Il doit ensuite expliquer comment l'apprentissage de la stratégie peut améliorer leur performance.

La dernière partie de ce stade consiste à présenter aux élèves les étapes de la stratégie. Ces étapes doivent être expliquées une à une. L'élève ayant des troubles d'apprentissage a besoin que ces étapes soient enseignées de façon explicite, avec du temps pour traiter l'information et du temps pour pratiquer chaque étape, une à la fois, jusqu'à ce qu'il la maîtrise.

Tout au long du processus, l'enseignant doit suivre de près la compréhension de ses élèves. Une partie du processus est de travailler en coopération avec les élèves pour s'assurer que tous suivent et comprennent les explications, et qu'ils soient capables d'appliquer la stratégie dans plus d'un contexte.

Stade 3 : Modéliser la stratégie

Le but de la modélisation est de montrer aux élèves les processus mentaux suivis par un apprenant performant. Une bonne modélisation va bien au-delà de la simple présentation des étapes d'une stratégie. Elle fournit aux élèves les « pourquoi » et les « comment » des diverses étapes de la stratégie. Elle expose les élèves ayant des troubles d'apprentissage à tous les processus de pensée qui sous-tendent les pourquoi et les comment, que les autres élèves reconnaissent intuitivement. Souvent, les élèves ayant des troubles d'apprentissage ne savent pas comment accéder à leur réflexion ou comment la structurer; c'est pourquoi

ils s'imaginent que les autres élèves sont plus intelligents, alors que leur niveau d'intelligence est équivalent.

Par la modélisation, l'enseignant peut montrer non seulement quoi faire, mais aussi quoi penser. Ce processus est appelé « penser tout haut ». Le penser tout haut ne consiste pas simplement à énumérer les étapes d'une stratégie. Bien que cette énumération soit utile, elle n'est pas suffisante. Les élèves doivent voir le processus métacognitif (de réflexion) menant à la compréhension et à l'utilisation de la stratégie. Pendant que l'enseignant décrit les processus que suit sa pensée durant l'application de la stratégie, l'élève peut voir comment un bon apprenant utilise cette stratégie et réfléchit tout au long de son application.

Le processus du penser tout haut est beaucoup plus complexe qu'il peut sembler à première vue. Pour les apprenants experts, il est extrêmement difficile de rendre visible le cheminement mental (processus internes ou cachés), ce qui nécessite beaucoup de pratique et de préparation.

Le processus de « penser tout haut » est décrit comme étant une sorte « d'écoute clandestine de la pensée d'une autre personne ».

Avec cette stratégie, l'enseignant verbalise tout haut sa pensée dans un but précis. Au cours de cette réflexion à voix haute, il peut, par exemple, décrire les choses qu'il fait à mesure qu'il lit pour vérifier sa compréhension, pendant qu'il écrit à n'importe quel moment du processus d'écriture, ou durant qu'il tente de résoudre un problème.

Le but de la stratégie du penser tout haut est de montrer aux élèves comment réfléchissent les apprenants performants. <http://libguides.rtc.edu/content.php?pid=104653&sid=787642>

Voir aussi : www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/gen/outils_app/docs/document_complet.pdf.

Stade 4 : Mémoriser la stratégie

Il est capital que les élèves mémorisent les étapes de la stratégie pour que leur application devienne automatique. Cette automaticité est essentielle parce qu'on veut que tous les élèves soient capables de se concentrer sur la tâche au lieu d'investir leur énergie à se remémorer les étapes de la stratégie. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage peuvent avoir une capacité de traitement cognitif limitée, et s'ils doivent monopoliser cette capacité pour se rappeler les étapes de la stratégie, il sera difficile ou même impossible pour eux de se concentrer sur la tâche proprement dite.

Mémoriser les étapes de la stratégie ne se fait pas en une ou deux pratiques; on doit constamment renforcer la mémorisation des étapes de la stratégie dans divers contextes ou matières pour qu'elles deviennent une seconde nature chez les élèves. Il existe plusieurs moyens d'aider les élèves à mémoriser les étapes d'une stratégie; la clé, c'est la répétition et la variation. Plus ils pratiquent souvent dans divers contextes et situations, plus ils auront de facilité à mémoriser la stratégie. Les élèves doivent connaître et comprendre les éléments de chaque étape du processus. Ils ne doivent pas simplement répéter machinalement les étapes à suivre dans la stratégie. L'usage de trucs aide mémoire est souvent efficace pour aider les élèves à se rappeler des étapes et à mémoriser la stratégie.

L'échafaudage est une méthode pédagogique où l'enseignant modélise la stratégie ou la tâche d'apprentissage visée et transfère graduellement la responsabilité de l'application aux élèves.

www.ijhssnet.com/journals/Vol_1_No_18_Special_Issue/18.pdf [anglais]

Voir aussi : www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/lecture/docs/doc_complet.pdf

Stade 5 : Étayer la stratégie

L'enseignant doit appuyer l'apprentissage de la stratégie, par exemple, au moyen d'un processus appelé « échafaudage ». Pour amorcer l'échafaudage, l'enseignant exécute une partie ou la totalité de la tâche, puis il augmente progressivement la responsabilité de son exécution à l'élève. L'échafaudage facilite le passage graduel de la responsabilité de l'enseignant à l'élève. (Pour plus d'informations, consulter la section [Transfert graduel de la responsabilité](#)). Il faut laisser assez de temps aux élèves pour qu'ils répètent et pratiquent les étapes afin de maîtriser la stratégie.

La collaboration entre l'enseignant et les élèves est extrêmement importante dans le processus SRSD (développement de stratégies d'autorégulation). C'est une occasion pour l'enseignant de vérifier si les élèves comprennent et de donner toute information supplémentaire dont certains d'entre eux auraient besoin. Elle permet également de s'assurer que les élèves possèdent les compétences nécessaires pour réussir à accomplir la tâche demandée. Dans certains cas, l'enseignant devra revenir sur des notions antérieures et enseigner à nouveau des compétences préalables. Cette flexibilité est une caractéristique inhérente du modèle SRSD.

Pour appuyer la stratégie, l'enseignant peut utiliser les méthodes suivantes :

- Collaborer avec les élèves à l'exécution de tâches, puis diminuer graduellement son aide;
- Placer les élèves en petits groupes;
- Répéter la modélisation de la stratégie;
- Enseigner à nouveau certaines compétences préalables;
- Par une invite, suggérer aux élèves de passer à une étape précise;
- Fournir une rétroaction pour « corriger le tir »;
- Faire la supervision quand l'élève utilise la stratégie de façon autonome.

Stade 6 : Exécution autonome

Il est important de se rappeler que le but de l'enseignement de stratégies n'est pas d'arriver à ce que les élèves utilisent la stratégie exactement telle qu'elle a été enseignée, **mais que l'apprenant obtienne de meilleurs résultats et que les élèves ayant des troubles d'apprentissage se voient eux-mêmes comme étant de bons apprenants**. Il peut arriver que l'on doive adapter la stratégie de façon à répondre aux besoins d'un élève en particulier. Cette modification est acceptable à condition que l'enseignant considère que la stratégie est quand même efficace pour l'exécution de la tâche et pour l'élève en question.

L'exécution autonome de la stratégie ne signifie pas que le travail de l'enseignant est terminé; il faut encore suivre de près l'utilisation de la stratégie par les élèves pour s'assurer qu'ils l'utilisent correctement.

L'information sur le modèle SRSD a été adaptée avec l'autorisation des auteurs de l'article suivant :

University of Nebraska—Lincoln. *Special Education and Communication Disorders*. "Teaching Strategies". Lincoln, Nebraska: University of Nebraska—Lincoln, 2009. <http://cehs.unl.edu/csi/>.

Les élèves ayant des troubles d'apprentissage peuvent apprendre tout autant que leurs pairs. Mais certains d'entre eux voient l'apprentissage comme une tâche énorme qu'ils évitent ou retardent, ou qu'ils entreprennent avec peu de persévérance. Quand on leur inculque les compétences nécessaires pour utiliser des stratégies qui leur permettent de réussir dans leur apprentissage, ils s'engagent activement dans le processus et retiennent mieux l'information; ils sont plus motivés et ont une meilleure attitude générale face à l'apprentissage.

Pour en savoir davantage sur ces stratégies, consulter le document suivant :

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel : ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*. Winnipeg, Manitoba : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996. (Disponible en ligne et au Centre de ressources d'apprentissage du Manitoba.)

Voir des exemples concrets de stratégies d'apprentissage dans les modules 2 à 5.

● Répétition et pratique

Il existe une variété d'interventions, de stratégies et d'adaptations possibles dans l'élaboration de programmes pour aider l'élève à réussir dans son apprentissage; cependant, des recherches ont révélé que l'intervention la plus efficace est celle qui combine l'enseignement direct, l'enseignement de stratégies et la répétition avec la pratique. La pratique répétée—l'application concrète de nouvelles informations—renforce les connexions neuronales au cerveau et en crée de nouvelles, ce qui est nécessaire à la rétention des nouvelles informations et essentiel au processus d'apprentissage.

Pratiquer avec une mentalité positive favorise la performance dans toutes les matières scolaires. La pratique est bénéfique pour tous les élèves, notamment parce qu'elle augmente la capacité de :

- retenir les nouvelles informations;
- acquérir l'automatisme (la capacité d'appliquer les connaissances automatiquement, sans avoir à réfléchir) qui libère les ressources cognitives des élèves;
- transférer des compétences en résolution de problèmes à des problèmes nouveaux ou plus complexes, et acquérir une expertise dans la matière en question, ce qui aide les élèves à distinguer les novices des experts;
- continuer d'apprendre; les gains cognitifs obtenus grâce à la pratique peuvent stimuler la motivation pour en apprendre davantage.

La pratique comprend la répétition d'habiletés spécifiques ou la révision de petits segments d'information en vue d'accroître la précision et la rapidité de mémorisation, de se rappeler plus facilement l'information et de rendre l'apprentissage immédiatement accessible pour l'utiliser dans les processus cognitifs (Dean *et al*, p. 101). La pratique ne devrait pas être un simple apprentissage par cœur, mais plutôt une répétition délibérée et axée sur un but précis, combinée à une réflexion sur le processus de résolution de problèmes. Par exemple, si les élèves pratiquent l'identification de phonèmes, le but ultime est qu'ils lisent couramment et comprennent ce qu'ils lisent.

La pratique donne les meilleurs résultats chez les élèves lorsque l'enseignant :

- planifie les tâches à pratiquer en tenant compte des connaissances existantes des élèves; (le succès maximise les bénéfices de la pratique, tandis que l'échec peut créer une frustration et affaiblir la motivation);
- fournit rapidement une rétroaction descriptive;
- présente des occasions répétées de pratiquer en planifiant des tâches qui sont similaires à d'autres tâches déjà pratiquées;
- offre des occasions aux élèves de pratiquer plus d'une compétence à la fois (p. ex., plutôt que de pratiquer le calcul du rayon d'un cercle à partir d'une circonférence donnée, les élèves peuvent pratiquer le calcul du rayon d'un cercle à partir de la circonférence connue et trouver la circonférence à partir d'un rayon donné, ou trouver les mesures d'autres figures);
- propose fréquemment des séances de pratique (au moins 2 ou 3 fois durant la période entre l'acquisition et l'évaluation finale) qui solliciteront activement la capacité de l'élève de se remémorer, au moyen de mini-tests, de répétitions ou d'auto-évaluations (p. ex., cartes-éclair, examens de pratique).

La pratique n'est pas toujours parfaite. Si les élèves ne pratiquent pas correctement une habileté, ils auront de la difficulté à apprendre la bonne façon de réaliser cette habileté.

Adapté de : Brabeck, Mary, Jill Jeffrey et Sara Fry. *Practice for Knowledge Acquisition (Not Drill and Kill)*. American Psychological Association. www.apa.org/education/k12/practice-acquisition.aspx.

Sommaire

Malgré leurs capacités intellectuelles moyennes à élevées, les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont de la difficulté avec les processus en jeu durant l'apprentissage. L'évaluation et la programmation pour ces élèves sont des processus collaboratifs qui commencent avec l'élève, ses parent(s) et l'enseignant titulaire de la classe. Les éducateurs peuvent adopter des approches telles que la conception universelle et l'enseignement différencié pour répondre aux besoins d'apprentissage de tous les élèves de la classe, et ils peuvent appuyer les élèves au moyen d'adaptations combinées à des technologies d'assistance. Les élèves qui continuent d'éprouver de la difficulté à apprendre peuvent nécessiter une évaluation plus poussée et un soutien accru. L'intervention la plus efficace en programmation pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage est celle qui combine l'enseignement direct, l'enseignement de stratégies et la répétition avec la pratique. Bien qu'il existe de nombreux modèles d'enseignement direct de stratégies, celui qui est le plus recommandé d'après les données probantes est le modèle SRSD, le développement de stratégies d'autorégulation.

Références

- Éducation Alberta. *Révéler le potentiel : Éléments clés de la programmation à l'intention des élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Edmonton, Alberta : Éducation Alberta, 2007. <https://archive.education.alberta.ca/media/720120/revelerweb.pdf>
- American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Fifth edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- Brabeck, Mary, Jill Jeffrey et Sara Fry. *Practice for Knowledge Acquisition (Not Drill and Kill)*. American Psychological Association. www.apa.org/education/k12/practice-acquisition.aspx#
- Dean, C.B., E.R. Hubbell, H. Pitler et B. Stone. "Monitoring the Student-Specific Planning Process" *Classroom Instruction that Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*, 2nd Edition. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning, 2012.
- Graham, S. et K. Harris. *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*, 1st Edition, Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing Co., Inc., 2005.
- Larkin, M. J. et E. S. Ellis. "Strategic instruction for adolescents with learning disabilities". In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (2nd ed., pp. 585-656). San Diego, CA: Academic Press, 1998.

- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Programmes d'éducation appropriés au Manitoba : Normes concernant les services aux élèves*. Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006. www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/docs/pea_normes.pdf.
- Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. *Politiques et procédures pour les tests provinciaux*. Winnipeg, Manitoba : Éducation et Enseignement supérieur Manitoba, 2015. www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/pol_mod/docs/document_complet.pdf.
- Éducation et Formation Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants, manuel concernant l'enseignement différenciel : Une ressource pour les écoles de la maternelle à la 12^e année*. Winnipeg, Manitoba : Éducation et Formation Manitoba, 1997.
- Éducation Manitoba. *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un plan éducatif personnalisé (PEP)*. Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2010, p. 76. www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/docs/document_complet.pdf.
- Ministère de l'Éducation. *Un enseignement qui fait toute la différence : Pratiques pédagogiques axées sur les élèves des niveaux intermédiaire et secondaire ayant des troubles d'apprentissage*. Saskatchewan, Canada : Ministère de l'Éducation, 2009. <http://education.gov.sk.ca/Un-Enseignement-Qui-Fait-Toute-La-Difference>.
- Saskatchewan Learning. *Teaching Students with Reading Difficulties and Disabilities: A Guide for Educators*. Regina, Saskatchewan : Saskatchewan Learning, 2004.
- University of Nebraska-Lincoln. "Cognitive Strategy Instruction". *Special Education and Communication Disorders*. Lincoln, NE: University of Nebraska-Lincoln, 2009. <http://cehs.unl.edu/csi/>.

Annexe 2-A

Observation en classe

L'enseignant titulaire de la classe connaît ses élèves et peut les observer dans leur environnement quotidien. C'est lui qui est le mieux placé pour reconnaître les forces et les besoins de ses élèves. Il est également en meilleure position pour répondre à ces besoins grâce à des programmes d'éducation appropriés. L'enseignant titulaire de la classe est souvent le premier à dépister les difficultés d'apprentissage de l'élève.

Le dépistage de besoins d'apprentissage spéciaux chez un élève se fait souvent par l'observation en classe. L'enseignant titulaire qui soupçonne un trouble d'apprentissage chez un élève pourra surveiller, consigner et interpréter les comportements en lien avec les situations suivantes :

- Quelles sont les tâches et activités d'apprentissage que l'élève trouve assez faciles/difficiles?
- Quels sont les domaines de compétence ou les matières que l'élève trouve plus faciles ou plus difficiles?
- Comment l'élève réussit-il dans la pratique d'habiletés et l'application de nouveaux concepts?
- Dans quelle mesure l'élève est-il capable de suivre les consignes orales ou écrites dans une variété de situations?
- À quelle fréquence et dans quel contexte l'élève participe-t-il?
- L'élève peut-il garder sa concentration sur un sujet?
- À quels types de questions l'élève préfère-t-il répondre?
- L'élève répond-il aux questions de façon structurée et complète?
- De quelle façon l'élève obtient-il l'attention de l'enseignant?
- L'élève demande-t-il des précisions ou de l'aide quand il a de la difficulté?
- Comment l'élève obtient-il de l'aide?
- Y a-t-il des profils d'erreurs récurrents dans les travaux et les échantillons de tests qui peuvent éclairer sur certains aspects du rendement scolaire?
- Quelle est la qualité de l'interaction entre l'élève et ses pairs, et avec les adultes (p. ex., attend son tour, engage la conversation, répond aux autres, fait des commentaires inappropriés)?
- Comment l'élève se comporte-t-il dans des contextes structurés et non structurés?
- Quel est le niveau de performance scolaire de l'élève dans des contextes structurés et non structurés?
- Quel type et quelle quantité de rétroaction l'élève reçoit-il de l'enseignant?
- Dans quelle mesure l'élève est-il sensibilisé aux routines de la classe ou de l'école?
- Quels moments de la journée l'élève a-t-il le moins/le plus de difficulté à gérer?
- Est-ce que les forces, les talents ou les intérêts de l'élève sont mis à profit?

Annexe 2-B

La présente annexe inclut des liens vers des outils pouvant servir à la collecte de données.

- Tableau ABC

Ce tableau sert à recueillir de l'information sur les comportements d'un élève.

Éducation Manitoba. *Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba*. Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 89.

www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp_positif/docs/complet.pdf.

- Grille d'observation ciblée

Ce tableau sert à la collecte d'informations aux fins de l'évaluation formative en fonction des résultats d'apprentissage du programme d'études ou des comportements du continuum de développement.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Listening and Speaking: First Steps into Literacy: A Support Document for Kindergarten Teachers and Speech-Language Pathologists*. Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008, p. 81.

www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/ela/list_speak/index.html. [anglais seulement]

Voir aussi : www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs/chapitre_3.pdf.

- Inventaire écologique

L'inventaire écologique est une méthode permettant de déterminer les besoins en matière d'éducation des élèves ayant des besoins d'apprentissage particuliers importants.

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Un manuel pour les orthopédagogues des écoles du Manitoba*. Winnipeg, Manitoba : Éducation et Enseignement supérieur Manitoba, 2014, p 76-77.

www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/soutien/orthopedagogues/docs/document_complet.pdf.

- Évaluation fonctionnelle du comportement

L'évaluation fonctionnelle du comportement est un processus systématique de collecte de données au moyen de différentes méthodes (en étudiant les dossiers, en interrogeant des personnes, en observant, etc.) en examinant le milieu de l'élève et en déterminant les relations.

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba. *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Un manuel pour les orthopédagogues des écoles du Manitoba*. Winnipeg, Manitoba : Éducation et Enseignement supérieur Manitoba, 2014, p. 79.

www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/soutien/orthopedagogues/docs/document_complet.pdf.

