

VERS DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ADAPTÉES

Guide d'accompagnement



**Pour une intervention qui vise la réussite
des élèves ayant des besoins particuliers**

Michelle Émond et Nathalie Landry
Conseillères pédagogiques
au Service de l'éducation des adultes,
de la formation professionnelle et aux entreprises

COMMISSION
SCOLAIRE DE LAVAL 

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier particulièrement toutes les personnes que nous avons croisées au fil des ans et qui nous ont permis de bonifier ce guide grâce à leurs interactions positives et constructives.

Que ce soit lors de congrès, de colloques, de journées pédagogiques ou dans le cadre de formations, nous avons toujours eu grand plaisir à partager nos découvertes avec les enseignants, les directions, les conseillers pédagogiques et autres professionnels. Ces échanges nous ont amenées à développer et à consolider notre expertise pour faire de ce guide une référence en perpétuelle évolution. Le but étant, évidemment, de répondre du mieux possible aux préoccupations et aux besoins des intervenants terrain.

Les commentaires d'appréciation ont été nombreux et ce sont eux qui nous ont encouragées à poursuivre notre travail dans le souci constant d'améliorer le sort de ces élèves courageux pour qui la poursuite d'un parcours scolaire est souvent synonyme de défis à relever.

En terminant, tant mieux si cet ouvrage a su ouvrir la voie, servir d'exemple ou encourager certains milieux à mettre en place des services mieux adaptés aux élèves en difficulté! Qu'il serve de référence ne fait que nous confirmer à quel point il était nécessaire et combien grands sont les besoins ou les questionnements quant à l'avenir de ces jeunes (et moins jeunes) apprenants.

C'est ensemble, le regard tourné vers la réussite de tous et en ayant en tête le meilleur accompagnement qui soit pour chacun, que nous parviendrons à repousser, voire éliminer les obstacles qui séparent ces élèves de leur désir d'accomplissement.

Michelle Émond et Nathalie Landry

TABLE DES MATIÈRES

Présentation	5
Rappel concernant les fonctions exécutives.....	6
La Conception universelle de l'apprentissage (CUA) : un aperçu	7
Le modèle Réponse à l'intervention (RAI) en bref.....	8

SECTION DES ENSEIGNANTS

A) TROUBLES D'APPRENTISSAGE	10
Trouble des fonctions exécutives	11
Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) Manifestations possibles.....	12
Dyslexie ou trouble spécifique de la lecture Manifestations possibles.....	13
Dysorthographe ou trouble spécifique de l'écriture Manifestations possibles.....	14
Dyscalculie ou trouble spécifique en mathématique Manifestations possibles.....	15
Dysphasie ou trouble primaire du langage Manifestations possibles.....	16
Dyspraxie ou trouble de l'acquisition de la coordination (TAC) Manifestations possibles.....	17
Troubles envahissants du développement (TED) ou trouble du spectre de l'autisme (TSA) Manifestations communes possibles des TED	18
Manifestations possibles du syndrome d'Asperger	19
Manifestations possibles de l'autisme de haut niveau.....	19
Manifestations possibles des troubles envahissants du développement non spécifiés.....	19
Trouble du traitement auditif (TTA) Manifestations possibles.....	20
Syndrome de Gilles de la Tourette ou trouble Tourette (SGT) Manifestations possibles.....	21
Syndrome des dysfonctions non verbales (SDNV) Manifestations possibles.....	22
B) HANDICAPS	23
Traumatisme craniocérébral (TCC) Manifestations possibles.....	24
Accident vasculaire cérébral (AVC) Manifestations possibles.....	25
Handicap auditif Manifestations possibles.....	26
Handicap visuel Manifestations possibles.....	27

Handicap moteur ou physique	
Manifestations possibles.....	28
C) TROUBLES DE SANTÉ MENTALE	29
Troubles anxieux	30
Trouble d'anxiété généralisée (TAG)	
Manifestations possibles.....	31
Trouble obsessionnel compulsif (TOC)	
Manifestations possibles.....	32
Trouble de la panique	
Manifestations possibles.....	33
Trouble de stress post-traumatique	
Manifestations possibles.....	34
Troubles de la personnalité	
Manifestations possibles.....	35
Troubles psychotiques	
Manifestations possibles.....	36
Troubles de l'humeur	
Manifestations possibles.....	37
Interventions pour restreindre des comportements inadéquats en lien avec la problématique de santé mentale	
Interventions générales	38
Interventions pour les troubles anxieux.....	39
Interventions pour les troubles obsessionnels compulsifs	39
Interventions pour les troubles de stress post-traumatiques.....	39
Interventions pour le trouble de la panique.....	40
Interventions pour les troubles de la personnalité	40
Interventions pour les troubles psychotiques	40
Interventions pour les troubles de l'humeur.....	41
Interventions pour les troubles de l'opposition	41
D) OUTILS ET STRATÉGIES D'AIDE	42
Apport des fonctions d'aide technologique	43
Fonction des outils d'aide technologique	44
Utilisation du portrait de l'élève et choix des stratégies adaptées d'intervention	45
Portrait de l'élève	46
Stratégies générales d'enseignement ou d'intervention	50
Stratégies d'enseignement ou d'intervention	
Pour favoriser l'activation.....	53
Pour favoriser la planification et l'organisation.....	53
Stratégies d'enseignement ou d'intervention	
Pour favoriser la concentration et l'attention	54
Pour favoriser l'inhibition (gestion de l'impulsivité)	54

Stratégies d'enseignement ou d'intervention	
Pour favoriser la flexibilité cognitive.....	55
Pour favoriser la mémoire de travail.....	55
Stratégies d'enseignement ou d'intervention	
Pour favoriser la régulation des émotions (anxiété)	56
Pour faciliter la communication.....	56
Stratégies d'enseignement ou d'intervention	
Pour favoriser la coordination, la motricité et la perception.....	57
Pour favoriser l'apprentissage des notions mathématiques	57

SECTION DES ÉLÈVES

Autoportrait.....	59
--------------------------	-----------

SECTION DES PROFESSIONNELS

A) SERVICE D'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS : MISE EN PLACE

Rôles et responsabilités du personnel concerné.....	63
Modèle de procédure en FGA ou FP.....	65

B) FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

Modèle de formulaire de demande de mesures adaptatives.....	66
Modèle de cueillette d'information à partir du dossier d'aide secteur des jeunes.....	68
Modèle de suivi d'accompagnement.....	69

C) FORMATION PROFESSIONNELLE

Modèle de plan d'aide à l'apprentissage (PAA).....	70
Modèle d'autorisation de mesures adaptatives.....	72

BIBLIOGRAPHIE ET RÉFÉRENCES.....	73
---	-----------

PRÉSENTATION

C'est avec plaisir que nous vous présentons ce guide qui, nous l'espérons, saura vous aider à mieux accompagner vos élèves ayant des besoins particuliers. Vous y trouverez une définition des troubles les plus fréquemment rencontrés, les manifestations liées à ces troubles, leurs répercussions sur les apprentissages, des stratégies d'enseignement et d'intervention pour les enseignants, des modèles de procédures visant à documenter le dossier de l'élève ainsi que des outils d'aide pour les élèves.

Nous tenons à préciser que les troubles abordés dans ce guide n'affectent en rien l'intelligence des personnes qui en sont atteintes et que nous avons fait le choix de ne pas inclure les problématiques traitant de la déficience intellectuelle.

Cet ouvrage n'a pas la prétention de remplacer l'expertise des spécialistes : il n'est ni un guide médical, ni un outil de référence hautement spécialisé. Vous remarquerez d'ailleurs que la classification des différents types de problématique ne tient pas compte de celle référant au DSM-5. Le guide *Vers des pratiques pédagogiques adaptées* se veut plutôt une ressource pédagogique pour les enseignants ou les professionnels qui désirent en connaître davantage sur les troubles pouvant affecter les apprentissages et s'outiller quant aux stratégies à mettre en place auprès d'une clientèle dite vulnérable.

Nous avons également cru bon d'ajouter quelques informations concernant la santé mentale, car les personnes atteintes de maladie mentale se retrouvent souvent aux prises avec des difficultés d'apprentissage. En plus des stratégies d'enseignement visant le soutien aux apprentissages, nous suggérons quelques pistes d'intervention pouvant aider à éviter l'intensification d'un comportement non désiré en classe ou inapproprié à la situation. Rappelons toutefois que les stratégies qui visent à modifier à plus long terme des attitudes ou des comportements inadéquats n'ont pas à être prises en charge par l'enseignant : elles concernent les intervenants psychosociaux du centre ou du milieu que fréquente l'élève. S'il n'existe pas un tel service dans votre établissement, il est alors important de référer la personne atteinte vers une ressource externe spécialisée et experte.

Pour terminer, on a beaucoup entendu parler ces dernières années de la **Conception universelle de l'apprentissage (CUA)** qui vise l'inclusion de tous les élèves. Cette approche, pour ne pas dire philosophie, rejoint en plusieurs points notre vision. Nous nous en sommes d'ailleurs fortement inspirées pour faire de ce guide un ouvrage favorisant le modèle **RAI (Réponse à l'intervention)** qui préconise la mise en place en classe de conditions favorables à l'apprentissage avant toute autre forme d'intervention ou d'adaptation. Autrement dit, nous croyons fermement à l'importance pour les enseignants de s'approprier des modèles variés d'approches pédagogiques probantes dont peut tirer avantage l'ensemble des élèves, qu'ils soient ou non en difficulté d'apprentissage. De plus, la recherche en neurosciences éducationnelles et en psychologie cognitive ayant fait des percées non négligeables depuis quelque temps, cela nous oblige à revoir nos pratiques en fonction d'une compréhension accrue des mécanismes du cerveau. Dans cette optique, nous avons cru bon d'associer aux fonctions exécutives les nombreuses pistes d'intervention et stratégies d'enseignement proposées dans ce guide, en tenant compte de leur rôle, de leur importance et de leur répercussion sur les apprentissages, surtout advenant un éventuel dysfonctionnement.

Bonne lecture!

RAPPEL CONCERNANT LES FONCTIONS EXÉCUTIVES

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous considérons important de faire un bref rappel de certaines notions sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour rédiger ce guide, dont les fonctions exécutives. Parmi les différentes définitions existantes, nous avons arrêté notre choix sur celle de Philippe Evrard, 2001, qui précise que « les fonctions exécutives correspondent à l'ensemble des processus de contrôle nécessaire pour différer ou pour inhiber une réponse de façon à permettre à un sujet de débiter, maintenir, arrêter une action ou une tâche ou de passer d'une tâche à une autre. (...) Les capacités d'organiser, de fixer des priorités, d'élaborer des stratégies sont étroitement associées aux fonctions exécutives. »

En incluant la mémoire de travail, les fonctions exécutives sont au nombre de six. Pour en faciliter la rétention, nous vous proposons ce schéma qui fait appel à une partie de notre corps bien connue de tous :



Cette image nous rappelle que la main, pour être pleinement efficace, a idéalement besoin de ses cinq doigts qui travaillent de concert, dans un mode d'interaction ininterrompue. Si l'un d'eux est amputé ou mal en point, la main, conçue pour être multifonctionnelle, aura quelques difficultés à s'adapter adéquatement aux tâches demandées. Il en va de même pour les fonctions exécutives qui jouent le rôle de chef d'orchestre dans notre cerveau. Elles servent principalement à la prise de décision consciente et se déclinent de la façon suivante :

Caron, Alain (2001),
Être attentif c'est bien...Persister c'est mieux,
Éditions Chenelière Éducation. P.106

Mémoire de travail	Pont entre l'entrée sensorielle et la mémoire à long terme, sert à se répéter, à visualiser et à traiter l'information immédiate
Activation	Sert à saisir le problème, à s'engager dans la tâche, à maintenir l'énergie et l'effort nécessaire dans le temps pour accomplir la tâche
Planification et organisation	Permet de savoir d'où on part pour savoir où on va, de gérer le temps, et de mettre les connaissances en ordre pour que le tout prenne un sens
Inhibition	Sert à contrôler son activité physique, à réfléchir avant d'agir, à s'autosurveiller pour éviter les pièges cognitifs, à contrôler les réponses automatisées et à rester attentif en résistant aux distractions
Flexibilité cognitive	Utile pour se parler à soi-même, voir au-delà de l'évidence, réaménager et transformer les connaissances et établir des liens, s'adapter aux différents contextes ou situations
Régularisation émotionnelle	Permet de nommer, comprendre, nuancer et gérer les émotions

Soyons attentifs au fait qu'une personne atteinte d'un trouble, quel qu'il soit, doit composer avec au moins une atteinte au niveau de ses fonctions exécutives, laquelle aura des répercussions plus ou moins majeures sur ses apprentissages tout au long de sa vie. Afin de remédier à cette dysfonction, il importe de doter l'élève de stratégies qui sauront pallier la difficulté et en diminuer l'impact sur son quotidien.

LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE (CUA) : UN APERÇU

La Conception universelle de l'apprentissage est un modèle qui provient de la recherche associée à l'enseignement supérieur. Toutefois, le concept qui s'y rattache nous interpelle vivement, car il fait référence à la notion d'inclusion. À la différence de l'intégration, qui suppose que l'élève en difficulté doit s'adapter au milieu qu'il fréquente, l'inclusion mise sur l'adaptation du milieu en fonction des besoins de tous les élèves. Autrement dit, dans le contexte de la CUA, tout est mis en œuvre pour favoriser la réussite de chacun malgré ses différences. Cela implique que des pratiques pédagogiques variées soient appliquées et que des moyens soient privilégiés pour miser sur les capacités et les forces de l'élève au lieu d'insister sur ses limitations. D'où notre intérêt pour cette approche qui, nous le croyons, peut certainement s'ajuster à tous les niveaux ou secteurs d'enseignement.

Cette conception de l'enseignement et de l'apprentissage valorise l'équité, l'inclusion, l'égalité et la réussite pour tous. Elle suppose le recours à des pratiques pédagogiques variées et distinctes, mais ne veut surtout pas dire que l'enseignement doit s'individualiser! Elle encourage plutôt l'utilisation de moyens et de stratégies qui rejoindront tous les types d'apprenants.

Elle envisage son application selon trois axes, lesquels comportent chacun trois éléments. Voici, en quelques mots, comment se résume la CUA :

Axe	Éléments clés
1. Le QUOI (les acquis)	<p>Les perceptions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • variété des modes de diffusion, sollicitation des différents sens, personnalisation <p>Les langages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • compréhension des langages (vocabulaire, syntaxe, structure), contextualisation, exploitation des langages <p>La compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> • activation des connaissances antérieures, relations, transfert, généralisation
2. Le COMMENT (les méthodes)	<p>L'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> • implication active (physique), interaction avec les autres, outillage, technologies <p>L'expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> • modes d'expression et supports, outils de production, soutien dans le cadre des situations pratiques <p>La réalisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • guidance et soutien de la planification, réalisation et suivi (métacognition, objectivation)
3. Le POURQUOI (l'affectif)	<p>L'intérêt :</p> <ul style="list-style-type: none"> • choix individuels, authenticité des situations d'apprentissage, contexte d'apprentissage <p>L'effort :</p> <ul style="list-style-type: none"> • engagement, adhésion aux objectifs, exigences et ressources, collaboration, rétroaction <p>L'autorégulation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • motivation, adaptation, auto-évaluation

Dossier CAPRES - La Conception universelle de l'apprentissage

LE MODÈLE RÉPONSE À L'INTERVENTION EN BREF

La RAI est un modèle d'intervention et d'organisation de services issu de la recherche en éducation qui peut être utilisé à titre préventif et pour intervenir efficacement auprès des élèves en difficulté.

« Ce modèle est conçu pour identifier ponctuellement les élèves qui ne font pas les progrès attendus consécutivement à un enseignement de qualité et pour leur fournir des interventions d'appoint adaptées à leurs besoins avant que des problèmes légers deviennent de grands problèmes » (Desrochers, DesGagné & Biron, 2012).

Les méthodes d'enseignement privilégiées dans ce type de modèle sont axées sur les forces, les besoins et les intérêts propres à chaque élève. En RAI, les enseignants utilisent l'évaluation continue pour faire un suivi systématique des progrès et des réussites de l'élève. Cette évaluation sert également à repérer plus rapidement les élèves en difficulté ou potentiellement à risques. Les trois niveaux de paliers permettent une intervention progressive, allant du général vers le spécifique, le dernier palier n'étant utilisé que pour une très petite portion d'élèves chez qui l'apprentissage représente un défi de taille.

Voici une représentation qui explique en une image et quelques mots la mise en place du modèle RAI :

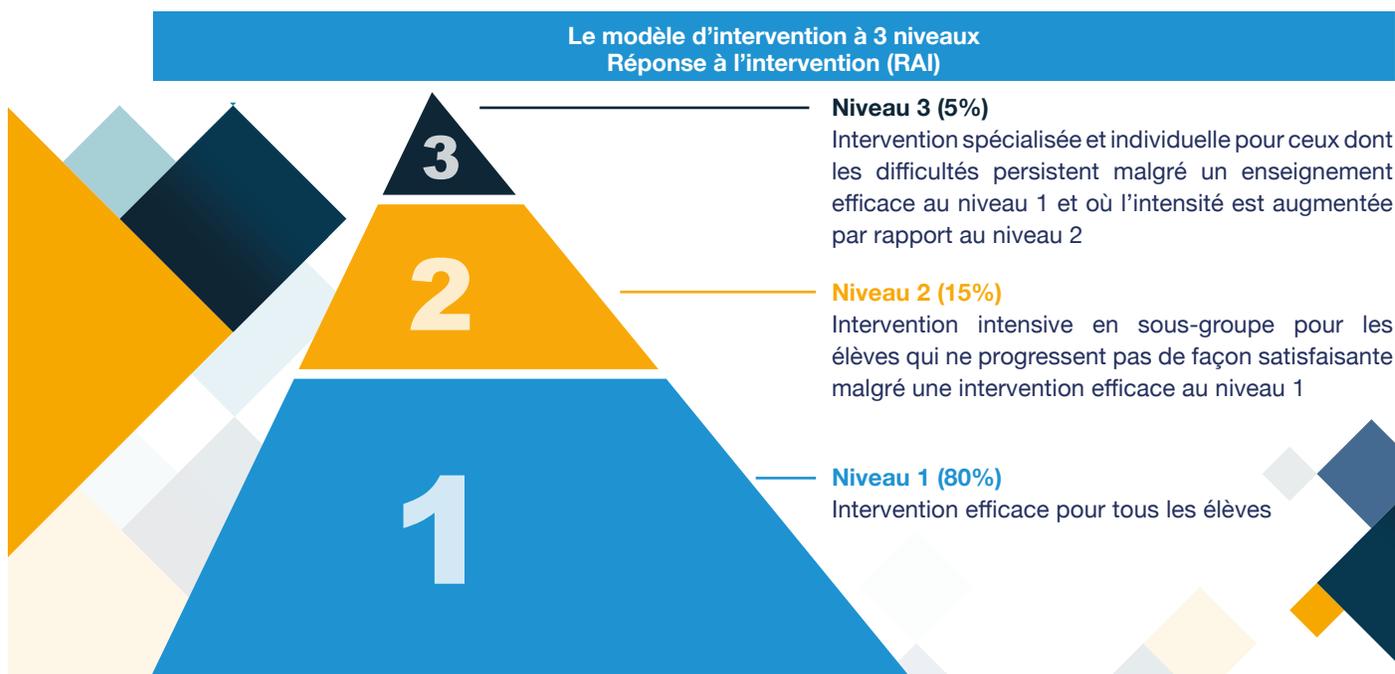


Figure 1. Le modèle RAI

<http://edu1014.telug.ca/mes-actions/modele-rai/>

Autrement dit, une bonne partie des difficultés vécues en classe par les élèves, qu'ils aient ou non un trouble, devrait pouvoir être atténuée ou s'estomper par l'application de stratégies d'enseignement variées et d'approches pédagogiques différenciées. Nul besoin que ces stratégies soient complexes pour être efficaces! Pour vous inspirer, vous trouverez dans le présent guide plusieurs suggestions de moyens que vous pourrez appliquer aisément et qui ne vous demanderont pas de grands changements dans votre pratique actuelle.

Le deuxième niveau s'adresse à un groupe de quelques individus qui ont besoin d'un accompagnement plus gradué ou soutenu pour ancrer leurs apprentissages, alors que le troisième niveau ne concerne (comme nous l'avons dit précédemment) qu'un très petit nombre d'élèves. C'est à ce palier qu'est envisagée la mise en place de mesures adaptatives spécifiques aux besoins très particuliers de ces apprenants.

SECTION DES ENSEIGNANTS

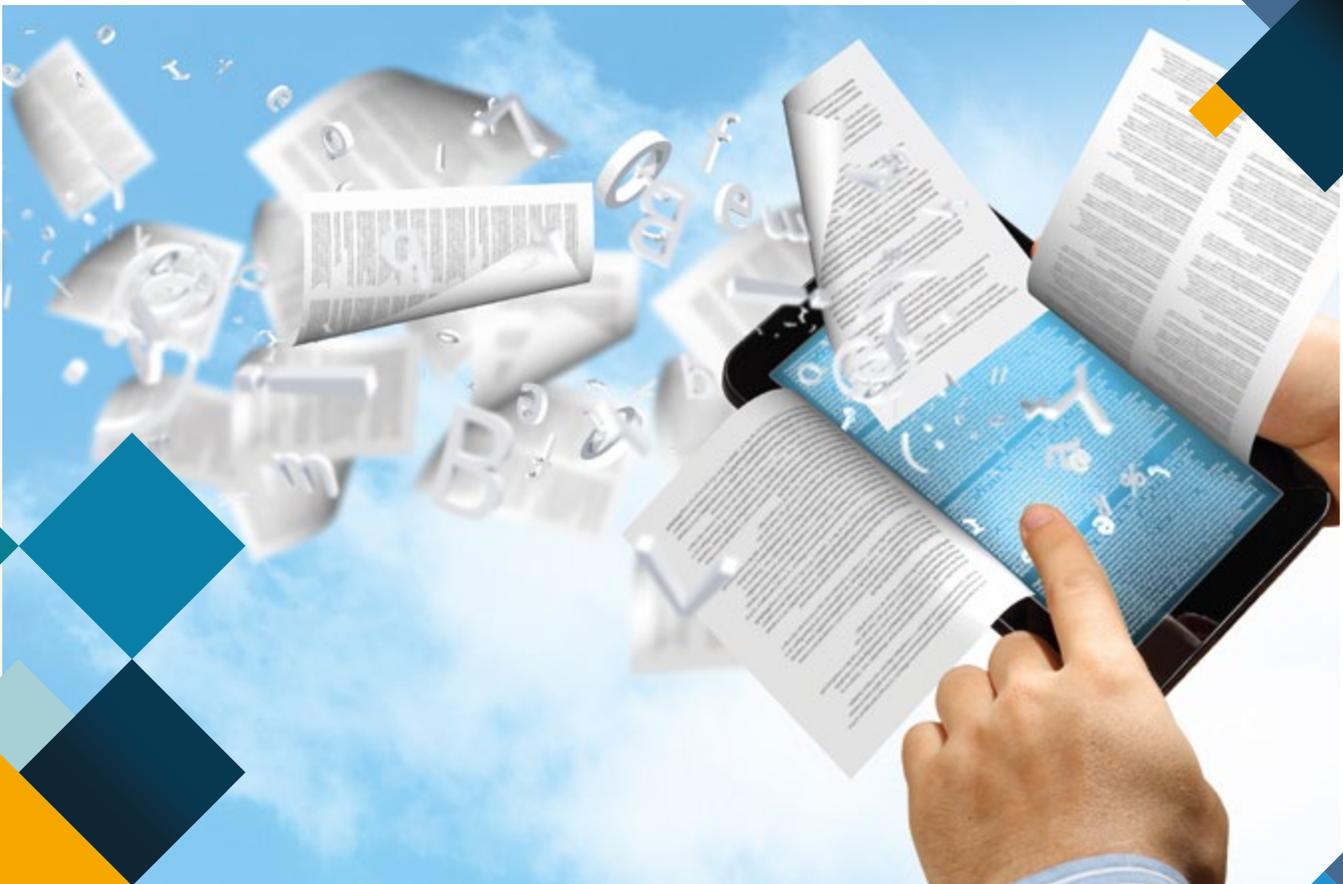


A) TROUBLES D'APPRENTISSAGE

Selon l'Organisation mondiale de la santé, le trouble d'apprentissage est un terme médical qui désigne un trouble permanent d'origine neurologique. Un trouble d'apprentissage correspond à une atteinte affectant une ou plusieurs fonctions neuropsychologiques, ce qui perturbe l'acquisition, la compréhension, l'utilisation et le traitement de l'information verbale ou non verbale.

Les troubles d'apprentissage ne sont pas causés par une déficience intellectuelle ni par un déficit sensoriel (acuité visuelle ou auditive), un manque d'encadrement scolaire, une carence de motivation ou des conditions socio-économiques défavorisées. Ce type de trouble peut être présent depuis la naissance (de nature génétique ou congénitale) ou être acquis par un dommage cérébral.

Même s'il n'existe encore aucun traitement reconnu pour faire obstacle aux troubles d'apprentissage, une intervention adaptée et certains aménagements peuvent grandement améliorer le rendement académique et mettre la personne en situation de réussite.



TROUBLE DES FONCTIONS EXÉCUTIVES

Les fonctions exécutives jouent un rôle de premier plan dans l'orchestration des actions qu'un individu doit poser tous les jours. Elles ont des répercussions à plusieurs niveaux, soit dans les tâches scolaires, dans la résolution de problèmes ou dans toute autre exigence provenant des différents contextes de vie, quelles que soient les capacités intellectuelles de cette personne.

La principale manifestation de ce trouble se situe au niveau de la prise de décision. La personne fait preuve d'une incapacité évidente à agir et faire des choix dans des situations inhabituelles de la vie courante. Cela se manifeste principalement par :

- Un manque flagrant d'initiative
- Une mémoire de travail inefficace
- Un manque de flexibilité cognitive
- Un manque d'inhibition

Quelques manifestations du manque d'initiative

- Incapacité à s'engager dans une tâche ou lenteur à se mettre à la tâche
- Difficulté à initier des actions vers un but
- Distractibilité
- Capacité déficitaire à anticiper les actions à poser, à s'organiser et à planifier

Quelques manifestations d'une mémoire de travail inefficace

- Difficulté à retenir et trier les informations nouvelles pour les encoder dans la mémoire à long terme
- Incapacité à faire des liens avec des connaissances antérieures
- Difficulté à récupérer dans la mémoire à long terme les informations nécessaires à la résolution de problème
- Incapacité à se souvenir de consignes comportant plusieurs éléments
- Difficulté à maintenir en mémoire plusieurs informations ou étapes servant à exécuter une tâche
- Incapacité à faire des hypothèses et des déductions
- Mauvaise gestion de l'information pouvant être confondue à un problème d'attention

Quelques manifestations d'un manque de flexibilité cognitive

- Difficulté à passer rapidement d'une activité à une autre en fonction des demandes de l'environnement
- Difficulté à s'adapter à de nouvelles situations ou routines
- Difficulté à superviser et à corriger l'action en cours de route
- Utilisation inadéquate de stratégies en fonction de la situation

Quelques manifestations d'un manque d'inhibition

- Présence manifeste d'impulsivité ou comportements inappropriés à la situation
- Gestes qui ne respectent pas les conventions sociales
- Action-réaction (précipitation des actions)
- Non-respect des étapes de travail
- Production de réponses rapides sans réfléchir, non adaptées au contexte

TROUBLE DÉFICITAIRE DE L'ATTENTION AVEC OU SANS HYPERACTIVITÉ (TDA/H)

Le TDA/H est un trouble neurologique qui se manifeste dès l'enfance et comporte généralement les 3 caractéristiques suivantes :

- Inattention
- Impulsivité
- Hyperactivité ou sous réactivité

Ces comportements doivent être présents de façon prononcée et permanente pour que le diagnostic soit posé par un spécialiste de la santé. Ils doivent aussi se retrouver dans plus d'une sphère de vie de la personne.

Même si la plupart du temps, l'enfant naît avec ce trouble, il peut arriver qu'une personne développe ce type de problématique suite à un traumatisme impliquant le cerveau (traumatisme crânien, choc émotif majeur).

Manifestations possibles

Inattention

- Difficulté à suivre une consigne, une directive de l'enseignant
- Distraction avec les bruits environnants
- Difficulté à planifier, à savoir par où commencer
- Difficulté à s'organiser sur une page et dans un cahier
- Oubli d'une tâche
- Difficulté à s'organiser dans le temps
- Perte du matériel scolaire
- Manque de compréhension manifesté par de l'irritabilité ou de la frustration

Hyperactivité et impulsivité

- Interventions verbales à des moments inappropriés
- Répond aux questions avant qu'on ait terminé de les poser
- Difficulté à attendre son tour
- Interrompt souvent et impose sa présence
- Se lève souvent (fébrilité apparente)
- Bouge fréquemment (agitation du crayon ou d'autres objets)

Sous-réactivité

- Difficulté marquée à se mettre à la tâche
- Lenteur excessive dans l'exécution des tâches
- Incapacité à exécuter deux tâches simultanément
- Difficulté majeure à soutenir l'effort mental
- Grande sensibilité à l'interférence due à un stimulus plus attrayant
- Difficulté à sélectionner l'information pertinente
- Tendance à être désorganisé dans son matériel de travail
- Encode difficilement les informations (mémoire de travail affectée)



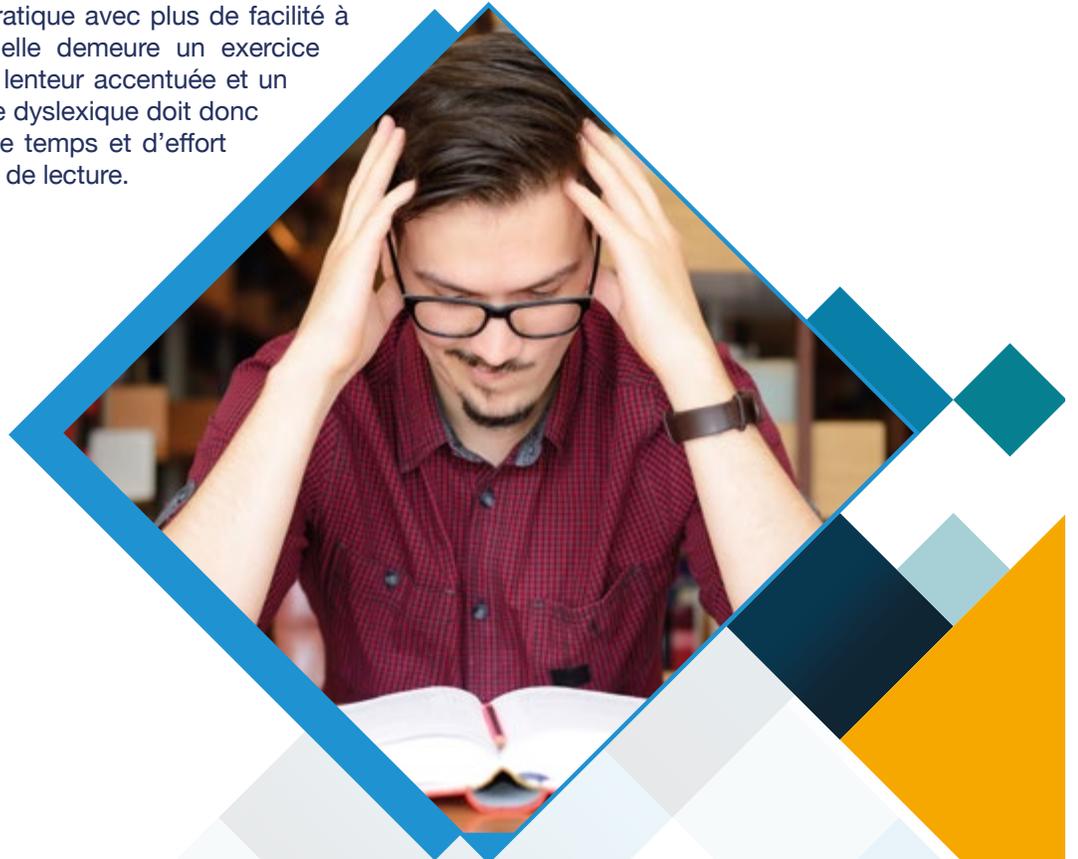
DYSLEXIE OU TROUBLE SPÉCIFIQUE DE LA LECTURE

La dyslexie est un déficit du traitement phonologique qui affecte l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle se manifeste à des niveaux d'intensité variables, mais qui persistent tout au long de la vie.

Quelques manifestations possibles

- Difficulté de décodage
- Confusion entre les lettres ayant un dessin semblable (ex. : p-b)
- Confusion de sons, surtout les lettres phonétiquement semblables (ex : f-v)
- Inversion des lettres ou des syllabes
- Difficulté à identifier les mots
- Lecture anormalement lente et hésitante
- Anomalies dans le déplacement du regard de l'adulte pendant la lecture (ex. : sauts de ligne, retours en arrière, sauts de plusieurs mots)
- Difficulté avec l'orthographe
- Difficulté d'orientation
- Incapacité à utiliser le contexte pour trouver le sens des mots
- Difficulté à se rappeler ce qui est lu
- Inaptitude à faire des rapprochements avec ses expériences personnelles
- Erreurs d'interprétation de certains mots
- Inaptitude à faire de l'inférence

Si la lecture a été pratiquée avec assiduité durant l'enfance et l'adolescence, elle se pratique avec plus de facilité à l'âge adulte. Cependant, elle demeure un exercice qui se caractérise par une lenteur accentuée et un manque de fluidité. L'adulte dyslexique doit donc accorder beaucoup plus de temps et d'effort pour atteindre ses objectifs de lecture.



DYSORTHOGRAPHIE OU TROUBLE SPÉCIFIQUE DE L'ÉCRITURE

La dysorthographe est un trouble spécifique de l'acquisition et de la maîtrise de l'orthographe, caractérisé par une difficulté de reconnaissance, de compréhension et de reproduction des symboles écrits en général et de l'écriture en particulier.

Quelques manifestations possibles

- Erreurs de copie
- Découpages de mots arbitraires
- Difficulté à discriminer auditivement les sons (graphèmes, phonèmes)
- Omissions de lettres, de syllabes ou de mots
- Mots soudés (l'image/limage, son nid/soni)
- Erreurs de conjugaison, de grammaire et d'orthographe dues à la difficulté de garder en mémoire ces règles
- Hésitations, lenteur d'exécution, pauvreté des productions écrites
- Difficulté à planifier un texte
- Difficulté à déterminer une intention d'écriture, à trouver et à exprimer des idées
- Incohérence dans l'écriture
- Difficulté à calligraphier lisiblement
- Difficulté à transférer les connaissances, à appliquer les codes d'orthographe d'usage et grammaticaux
- Manque apparent de motivation pour la rédaction, la révision et la correction
- Production de textes courts constitués d'un vocabulaire pauvre



DYSCALCULIE OU TROUBLE SPÉCIFIQUE EN MATHÉMATIQUE

La dyscalculie est un trouble de l'apprentissage du calcul lié au raisonnement logicomathématique. Ce trouble nuit à la compréhension des concepts, à l'utilisation des nombres ainsi qu'à la mémorisation des faits numériques. Il s'associe souvent à d'autres troubles tels que le TDA/H, la dyslexie, la dyspraxie ou la dysorthographe.

Quelques manifestations possibles

Difficulté à :

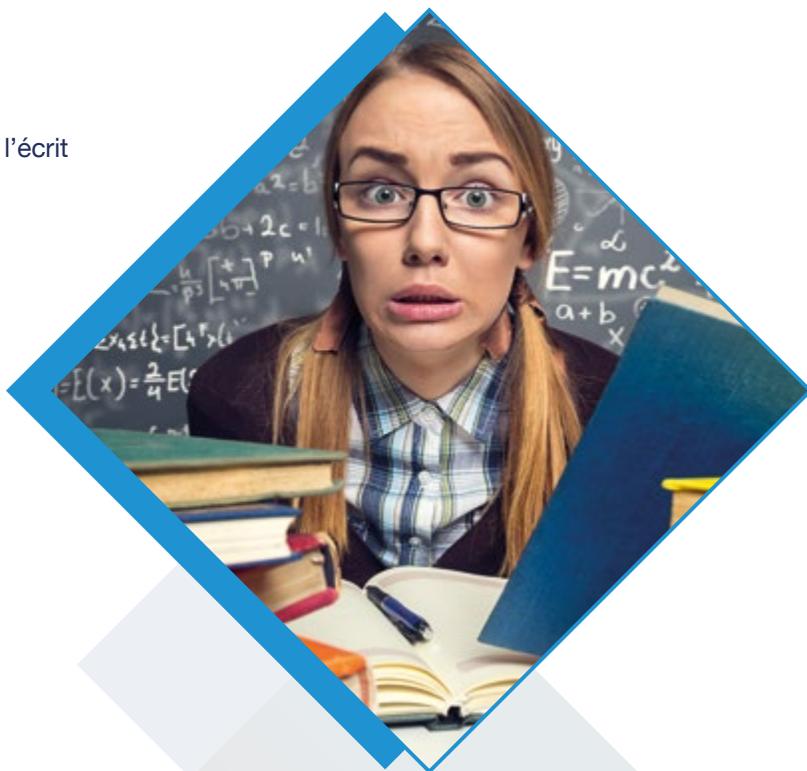
- Effectuer un calcul mental
- Résoudre un calcul à l'oral ou une opération écrite
- Résoudre les opérations de base
- Effectuer des résolutions de problème et reconnaître les éléments importants
- Mémoriser les tables ou les formules mathématiques
- Manipuler des sommes d'argent
- Manier les nombres et les chiffres (ex. : durée, distance ou quantité)
- Élaborer des stratégies
- Réfléchir à plusieurs pistes de solutions possibles

Difficulté avec :

- Les concepts abstraits
- Les symboles mathématiques
- Le transcodage des nombres en lecture ou à l'écrit
- La représentation visuelle des problèmes
- L'organisation spatiale
- L'alignement des chiffres
- La mesure et la géométrie

Autres répercussions :

- Omission des emprunts et des retenues
- Erreurs d'inattention
- Anxiété des mathématiques



DYSPHASIE OU TROUBLE PRIMAIRE DU LANGAGE

La dysphasie est un trouble persistant qui affecte principalement l'expression et la compréhension du langage oral. La lenteur avec laquelle les personnes atteintes s'expriment pourrait laisser croire à une déficience intellectuelle alors qu'il n'en est rien, car elles possèdent une intelligence tout à fait normale.

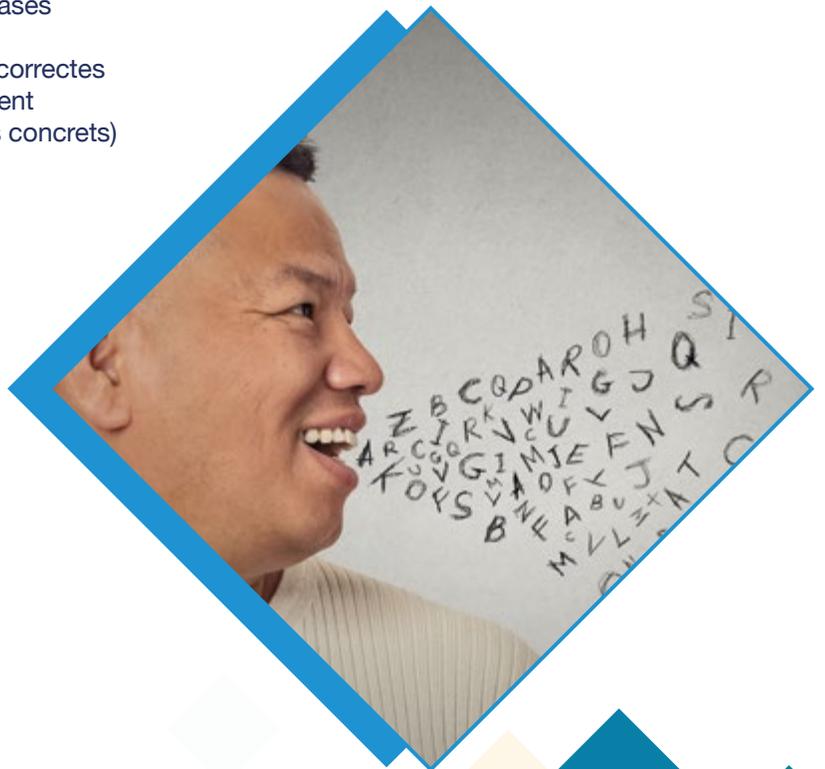
Quelques manifestations possibles

Difficulté à :

- Discriminer ou traiter les sons
- Comprendre la signification des mots
- Reconnaître et comprendre les lettres ou les mots
- Mémoriser et comprendre les longues phrases
- Utiliser les bons mots
- Formuler des phrases grammaticalement correctes
- Orthographier et à calligraphier correctement
- Comprendre l'abstraction (besoin de mots concrets)
- Généraliser ou catégoriser
- Transférer dans un contexte différent
- S'organiser dans le temps (avant-après)
- Demeurer attentif
- S'adapter à des situations nouvelles

Autres manifestations :

- Difficulté de perception spatiale
- Hyperactif ou sous-réactif
- Difficulté à socialiser adéquatement
- Difficulté d'argumentation



DYSPRAXIE OU TROUBLE DE L'ACQUISITION DE LA COORDINATION (TAC)

La dyspraxie est un trouble d'origine neurologique qui affecte la coordination, l'organisation et l'exécution motrices. Ce trouble s'explique par une immaturité de la région du cerveau (aire frontale) qui orchestre la séquence de mouvements nécessaire à l'accomplissement d'un acte moteur. Contrairement à d'autres problèmes moteurs, la dyspraxie n'est ni d'ordre musculaire, ni d'ordre intellectuel.

Quelques manifestations possibles

Dyspraxie orale

- Mots mal articulés
- Délai entre la pensée et la parole
- Difficulté à contrôler le débit et l'intensité de la parole
- Aucune faiblesse ou paralysie de l'ensemble musculaire buccofacial

Dyspraxie motrice et visuelle

- Maladresse en motricité fine ou globale
- Problème visuospatial qui affecte l'organisation dans l'espace
- Les travaux écrits ont souvent l'aspect négligé, c'est-à-dire brouillon, froissé
- Lenteur d'exécution importante dans toute tâche d'écriture ou manuelle de précision
- Difficulté à retenir et reproduire les étapes d'une tâche manuelle
- Difficulté à tracer les chiffres, à aligner les colonnes de chiffres, à résoudre de simples algorithmes, etc.
- Difficultés en géométrie dès qu'il faut tracer ou reproduire des figures
- Difficulté à reproduire un dessin, un schéma, les lignes dans un plan (distinction entre un trait vertical, horizontal ou oblique)

Dyspraxie en tâche d'écriture

- Lenteur à automatiser les gestes pour écrire
- Lettres de grosseur inégale
- Patrons de lettres inadéquats
- Travaux brouillons ou malpropres
- Difficulté à se repérer dans l'espace sur sa feuille
- Difficulté à organiser séquentiellement ses phrases, ses idées

Dyspraxie en tâche de lecture

- Difficulté avec l'entrée globale, sauf pour les mots courts
- Substitution ou déplacement de lettres
- Difficulté à découper les mots en syllabes, présence d'inversion, oubli de mots ou saut de ligne
- Difficulté à lire de gauche à droite
- Difficulté à se repérer dans un texte, sur les affiches

TROUBLES ENVAHISSANTS DU DÉVELOPPEMENT (TED) OU TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME (TSA)

Les troubles envahissants du développement sont d'origine neurologique et associés à un problème génétique. Ils se déclarent dès les premières années de vie. Les personnes qui en sont atteintes ont une perception de la vie et de leur environnement qui leur sont propres. Les TED se manifestent à différentes intensités et peuvent se jumeler à une déficience intellectuelle. On constate une prédominance de ce type de troubles chez les garçons.

Les personnes qui vivent avec un TED ne sont pas toujours en mesure de poursuivre leurs études au-delà de la scolarisation du secteur des jeunes. Celles qui en ont la capacité et qui se retrouvent à la formation générale des adultes ou en formation professionnelle ont un diagnostic révélant soit:

1. Un syndrome d'Asperger
2. De l'autisme de haut niveau
3. Un trouble envahissant non spécifié

Toutes les personnes ayant un diagnostic de TED sont affectées au niveau de :

- Leurs interactions sociales
- La communication
- Leurs champs d'intérêts marqués, restreints et stéréotypés

Quelques manifestations communes possibles des TED ou du TSA

- Difficulté à comprendre les consignes multiples ou trop longues
- Fascination pour le fonctionnement des objets
- Obsession face à des intérêts particuliers
- Difficulté à maintenir une attention soutenue
- Difficulté à se faire des amis (doivent être amenés à s'ajuster à la vie de groupe)
- Manque d'empathie
- Rigidité en ce qui concerne les routines et les horaires
- Difficulté avec l'abstraction: jeux de mots, humour
- Difficulté à entreprendre une conversation
- Anxiété persistante et observable
- Mémoire à long terme développée
- Difficulté à comprendre des explications s'adressant au groupe (privilégier une approche individuelle)
- Tendance à être désorganisé dans son matériel de travail
- Encode difficilement les informations (mémoire de travail affectée)

Quelques manifestations possibles du syndrome d'Asperger

Les adultes atteints du syndrome d'Asperger ont de la difficulté à comprendre les règles qui régissent les comportements sociaux attendus. Ils possèdent :

- Une mémoire particulière qui leur permet de conserver les acquis
- Une intelligence souvent supérieure à la moyenne
- Un langage très élaboré, mais pas toujours bien approprié au contexte
- Un souci du détail et une recherche obsessionnelle de la perfection

Quelques manifestations possibles de l'autisme de haut niveau

L'autisme de haut niveau ressemble beaucoup au syndrome d'Asperger, mais comporte toutefois certaines autres particularités :

- Intelligence normale
- Discours avec ton monocorde
- Contacts visuels faibles avec les gens (ne pas les forcer !)
- Intolérance face à certains bruits, odeurs, textures ou autres éléments de l'environnement

Quelques manifestations possibles des troubles envahissants du développement non spécifiés

Les adultes ayant un trouble envahissant de cet ordre présentent certains traits caractéristiques relatifs à l'autisme de haut niveau ou au syndrome d'Asperger sans être spécifique à l'un ou l'autre :

- Délai possible dans le temps de réponse à une question
- Apprentissage par séquences
- Mémoire visuelle importante
- Difficulté à formuler des phrases tant à l'écrit qu'à l'oral
- Hypersensibilité aux bruits environnants, au toucher ou autres



TROUBLE DU TRAITEMENT AUDITIF (TTA)

L'adulte atteint d'un TTA a de la difficulté à intégrer, organiser et interpréter les messages auditifs sans que l'ouïe soit en cause. L'individu se comporte comme si une perte auditive périphérique était présente alors que l'acuité est tout à fait normale.

Quelques manifestations possibles

- Difficulté à comprendre un débit verbal rapide
- Difficulté à suivre ou à retenir les consignes multiples
- Demandes fréquentes pour répéter
- Faible capacité d'apprentissage en écriture et lecture
- Peu ou pas de participation aux discussions dans la classe
- Réponses inappropriées
- Attitude ou comportement maussade
- Difficulté à entendre et à comprendre dans un milieu bruyant
- Difficulté à identifier la source sonore pertinente (voix de l'enseignant)
- Distraction par les bruits environnants
- Confusion de certains bruits
- Problème de mémoire auditive
- Organisation ardue des éléments d'un discours
- Prononciation différente de l'écrit
- Voix monotone
- Difficulté à saisir les intentions de la communication verbale (humour, explications, dialogue)



SYNDROME DE GILLES DE LA TOURETTE (SGT) OU TROUBLE TOURETTE

Ce trouble est caractérisé principalement par des tics moteurs et vocaux involontaires, d'intensité variable, qui se développent durant l'enfance et qui peuvent persister toute la vie. Ils se manifestent à des moments imprévisibles et sont l'expression d'un inconfort physique ou physiologique ressenti dans le corps. L'autocontrôle des tics exige beaucoup d'énergie de la part de la personne et peut provoquer une grande fatigue.

Ce syndrome est souvent accompagné de troubles associés, dont les TOC (troubles obsessionnels compulsifs), trouble d'apprentissage, TDA/H et trouble de l'anxiété.

Quelques manifestations possibles

- Au moins un tic vocal
- Un ou plusieurs tics moteurs
- Présence régulière d'impulsivité
- Hyperactivité
- Troubles d'apprentissage
- Anxiété
- Impulsivité et excitation
- Trouble du sommeil
- Fatigue
- Changements fréquents dans les choix et les idées



Exemples de tics moteurs :

Clignement des yeux, grimaces faciales, se sentir les mains ou des objets, cracher, donner des coups de pied, rituels, imitation des mouvements d'une personne, gestes obscènes, etc.

Exemples de tics vocaux :

Reniflement, éclaircissement de la voix, jappement, langage grossier ou obscène, répétition de ses propres paroles ou syllabes, etc.

Les tics sont très apparents et toute tentative de répression engendre beaucoup d'anxiété chez la personne. Toutefois, elle peut apprendre à les contrôler en compensant de façon à les rendre plus acceptables socialement.

SYNDROME DES DYSFONCTIONS NON VERBALES (SDNV)

Ce syndrome s'apparente au trouble envahissant du développement, en ce sens qu'il partage plusieurs similitudes quant à ses manifestations. Il s'agit toutefois d'une atteinte différente qui touche en particulier l'hémisphère droit affectant les trois sphères suivantes :

- capacités d'intégration visuospatiales ou motrices
- attention et mémoire non verbales
- expression et interprétation des émotions (désordre au niveau des conduites et des comportements sociaux)

Quelques manifestations possibles

- Perturbation des habiletés visuospatiales
- Déficit de l'attention
- Manque de jugement social
- Parle beaucoup et généralement de façon inappropriée au contexte
- Écriture au son
- Pose beaucoup de questions pour obtenir de l'information
- Manque d'autonomie
- Préfère les situations qui se répètent et qui sont prévisibles
- Ne soutient pas le contact visuel
- Peut parler d'une voix monocorde
- Difficulté à décoder l'ironie ou le sarcasme
- Incompréhension des messages à double sens
- Pauvre coordination psychomotrice
- Faible dextérité manuelle
- Équilibre déficient
- Lenteur d'exécution (difficulté à accomplir les tâches dans le temps)
- Difficulté à exécuter plus d'une tâche à la fois
- Désordre marquant au niveau des conduites et des comportements sociaux



B) HANDICAPS

L'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) définit la personne handicapée comme suit :
« **Toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes** ».

Dans le cadre de ce guide, nous avons choisi d'insérer à cette rubrique différentes problématiques qui ne relèvent pas des troubles d'apprentissage, mais qui peuvent en générer dû aux besoins spécifiques en lien avec le handicap. Nous excluons tous les troubles dits d'apprentissage (qui ont été traités dans la rubrique précédente) ainsi que les troubles de santé mentale qui sont abordés dans le prochain volet.



TRAUMATISME CRANIOCÉRÉBRAL (TCC)

Le traumatisme craniocérébral est un handicap invisible qui, au-delà des atteintes physiques, affecte les dimensions cognitive, psychoaffective et comportementale de l'individu. Ce type de traumatisme survient suite à un choc qui se répercute dans la boîte crânienne, au niveau du cerveau (avec ou sans lésions). L'intensité et la durée d'un TCC peuvent varier selon le traumatisme subi.

Quelques manifestations possibles

- Difficulté à fixer, traiter et réutiliser l'information
- Répercussion au niveau de la mémoire à court, à moyen ou à long terme
- Difficulté d'abstraction
- Difficulté à organiser l'information
- Difficulté à faire plusieurs tâches en même temps
- Difficulté à communiquer ou extérioriser l'information (au niveau verbal)
- Lenteur du rendement
- Passivité
- Rigidité
- Difficulté à commencer une tâche
- Problème à cesser une activité déjà commencée
- Difficulté à prendre des initiatives
- Fatigue
- Frustration
- Sautes d'humeur
- Agressivité ou colère (verbale et parfois physique)
- Diminution de la tolérance au délai (satisfaction immédiate des besoins)
- Impulsivité et imprévisibilité dans les actions
- Perte d'autonomie
- Réactions exagérées aux stimulations ou aux provocations
- Peu d'empathie



ACCIDENT VASCULAIRE CÉRÉBRAL (AVC)

L'accident vasculaire cérébral est une défaillance de la circulation du sang qui affecte une région plus ou moins importante du cerveau. Il survient à la suite d'une rupture de vaisseaux sanguins et provoque la mort des cellules nerveuses environnantes.

L'adulte ayant subi un accident vasculaire cérébral se retrouve aux prises avec des symptômes persistants d'intensité variable qui perturbent sa mémoire, son attention, sa concentration, sa capacité de travail et certains troubles touchant l'appareil moteur et sensoriel. La gravité des séquelles dépend de la région du cerveau atteinte et des fonctions qu'elle contrôle.

Quelques manifestations possibles

- Difficulté à réaliser les activités quotidiennes
- Difficulté à parler, à lire et à écrire (trouble du langage)
- Trouble de la mémoire et de la pensée
- Diminution de la capacité de rétention
- Trouble de l'attention
- Difficulté avec la gestion des émotions
- Rétrécissement du champ visuel périphérique
- Baisse de l'audition
- Perte de l'équilibre, vertige
- Hémiplégie (paralysie d'un côté)
- Séquelles physiques diverses
- Problème d'orientation et de l'appréciation des distances
- Fatigabilité
- Humeur dépressive
- Crises d'angoisse
- Dévalorisation sur le plan personnel



HANDICAP AUDITIF

La déficience auditive est un handicap de la communication. Toute personne qui ne peut utiliser l'ouïe pour capter le sens d'un échange verbal est considérée comme sourde. Toutefois, sur le plan fonctionnel, on distingue chez les personnes ayant une surdité celles dites sourdes et celles dites malentendantes. Le handicap auditif provient de l'inexistence ou de la perte de l'acuité auditive dès la naissance ou suite à un accident ou une maladie survenus en cours de vie. Les causes du handicap peuvent être très variées et provenir de séquelles d'otites, de l'hérédité, du vieillissement ou autre.

Le handicap auditif est classé selon 4 degrés de gravité allant de la déficience auditive légère à profonde. De plus, certaines affections telles que le trouble du traitement auditif ou les acouphènes peuvent entraîner des limitations dans la capacité à percevoir les stimuli sonores et devenir ainsi un obstacle important au développement et à l'intégration sociale, professionnelle, familiale ou scolaire d'une personne.

Répercussions de la perte auditive :

Déficience auditive légère :

Perte de 20 à 40 décibels
Voix chuchotée n'est pas perçue

Déficience auditive moyenne :

Perte de 40 à 70 décibels
Difficulté à suivre une conversation courante

Déficience auditive sévère :

Perte de 70 à 90 décibels
Voix forte n'est pas perçue

Déficience auditive profonde :

Perte de 90 décibels et plus
Pour certains, seuls les bruits très intenses sont perçus
Pour d'autres, aucun bruit perçu



Quelques manifestations possibles

- Difficulté de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture
- Difficulté à structurer les phrases ( crites et orales)
- Difficulté au niveau de la conceptualisation en général
- Difficulté à comprendre et à interagir lors des discussions de groupe
- Difficulté à travailler en équipe
- Utilisation de la lecture labiale pour comprendre le message oral
- Expression orale difficile
- Difficulté sur les plans personnels et relationnels
- Isolement, difficulté à se faire des amis
- Vocabulaire restreint
- Refus d'utiliser les appareils auditifs

HANDICAP VISUEL

Le handicap visuel concerne les personnes atteintes de cécité ou de malvoyance. La gravité de l'atteinte dépend du résidu visuel qui peut varier d'une personne à l'autre. La perte de la vision peut être causée par des problèmes oculaires congénitaux, des maladies qui surviennent au cours de la vie ou des infections. On distingue différents types de vision : centrale ou en tunnel, périphérique, embrouillée, avec taches et cécité totale.

Au quotidien, la déficience visuelle joue surtout sur les déplacements et sur des activités utilisant la vision centrale comme l'écriture, la lecture, la reconnaissance visuelle de personnes et d'objets.

Une personne dont l'atteinte serait totale ne pourrait fréquenter un établissement scolaire régulier. Pour ces élèves, il existe des services spécialisés qui font appel à des modes de communication particulièrement axés sur l'oral et un code de langage écrit appelé Braille.

Quelques manifestations possibles, selon la gravité

- Vision éloignée floue
- Difficulté à lire les affiches ou ce qui est écrit au tableau
- Champ de vision plus ou moins étendu et de qualité
- Vision réduite dans le noir
- Maladresse inhabituelle dans les gestes et les déplacements
- Besoin de tenir les objets (livres, outils) près des yeux ou de biais
- Clignements fréquents des paupières
- Oscillations fréquentes des yeux
- Sensibilité aux divers degrés d'intensité de la lumière ambiante
- Besoin de fermer ou recouvrir un œil lors de la lecture
- Écriture négligée
- Omission de mots lors de la rédaction
- Confusion des lettres ou des mots qui se ressemblent lors de la rédaction (par exemple, les a, o et e)
- Préférence marquée pour regarder les choses soit de loin, soit de près
- Irritabilité lors d'un travail qui demande beaucoup de concentration



HANDICAP MOTEUR OU PHYSIQUE

Les personnes atteintes d'un handicap moteur ou d'une déficience physique ont des possibilités limitées pour se déplacer, réaliser des tâches manuelles ou participer à certaines activités. Ce type de handicap regroupe une variété de déficiences ou d'affections comme les atteintes neurologiques, les amputations musculaires, les problèmes articulaires, etc.

Les origines des handicaps moteurs sont diverses, de même que leur moment d'apparition, leur durée dans le temps, leur intensité et leur évolution.

Quelques manifestations possibles

- Difficulté à réaliser certaines activités quotidiennes
- Difficulté ou incapacité à réaliser certaines tâches manuelles
- Possible perte de coordination visuomotrice, donc lenteur d'exécution au niveau de la motricité fine
- Capacité de concentration et d'attention peut être affectée
- Mémorisation, perception, discrimination et habiletés de synthèse peuvent être affectées
- Contrainte au niveau des déplacements
- Difficulté possible au niveau des habiletés sociales (demander de l'aide, entrer en relation)
- Isolement, repli sur soi
- Plus grande fatigabilité physique et intellectuelle



C) TROUBLES DE SANTÉ MENTALE

L'Organisation mondiale de la santé mentale propose une définition qui nous permet de bien saisir les différentes composantes de la santé mentale :

« Une personne en bonne santé mentale est une personne capable de s'adapter aux diverses situations de la vie, faites de frustrations et de joies, de moments difficiles à traverser ou de problèmes à résoudre. Une personne en bonne santé mentale est donc quelqu'un qui se sent suffisamment en confiance pour s'adapter à une situation à laquelle elle ne peut rien changer ou pour travailler à la modifier si c'est possible. Cette personne vit son quotidien libre des peurs ou des blessures anciennes qui pourraient contaminer son présent et perturber sa vision du monde. De plus, quelqu'un en bonne santé mentale est capable d'éprouver du plaisir dans ses relations avec les autres. Bref, posséder une bonne santé mentale, c'est parvenir à établir un équilibre entre tous les aspects de sa vie : physique, psychologique, spirituel, social et économique. Ce n'est pas quelque chose de statique, c'est plutôt quelque chose qui fluctue sur un continuum, comme la santé physique. »

Nous pouvons déduire de cette définition qu'une personne atteinte d'un trouble de santé mentale se trouve en déséquilibre dans l'une ou l'autre de ces sphères. Pour aider ces adultes en détresse, il convient de tenir compte du sentiment d'estime de soi qui est souvent très faible ou réduit. À cet effet, nous proposons dans le présent guide quelques pistes d'intervention pouvant éviter certains dérapages ou des situations menant à des conflits interpersonnels entre les intervenants et l'adulte aux prises avec le trouble.

Mais d'abord, quelques définitions et manifestations associées...



TROUBLES ANXIEUX

Dans la société actuelle, le souci de performance génère des attentes élevées dans toutes les sphères de vie. De ce fait, l'anxiété touche la majorité des personnes un jour ou l'autre et encore davantage nos élèves en difficulté. C'est la problématique que vous pourriez rencontrer le plus souvent dans vos groupes.

Lorsque vous décelez des manifestations d'anxiété chez un élève, il vous suffit parfois de gratter un peu plus loin pour trouver une des problématiques décrites dans ce guide. Vous constaterez que dans plusieurs cas lors de troubles ou de difficultés, l'anxiété est une caractéristique importante.

Il est essentiel de comprendre que **l'anxiété est la porte d'entrée, la clé** qui vous permet de déceler ce qui ne va pas chez l'élève. Si vous observez attentivement, vous serez à même de dépister précocement les symptômes annonciateurs de l'anxiété, ceux précédant le geste excessif qui peut prendre tout le monde par surprise.

L'anxiété se vit en plusieurs phases, elle augmente au fur et à mesure que la pression s'installe. Elle se manifeste d'abord par de petits symptômes, mais pour qui sait s'y attarder, il est possible de les détecter à temps et d'éviter les débordements non souhaitables. Tout changement peut provoquer une hausse importante des symptômes liés à l'anxiété, d'où l'importance d'établir une routine stable et de prévenir d'éventuelles dérogations à cette routine.

Dans ce guide, nous vous proposons quelques-unes des manifestations les plus fréquentes de l'anxiété.

Gardez l'œil ouvert, car vous pourriez faire des miracles avec des élèves qui se sentiront enfin compris!



TROUBLE D'ANXIÉTÉ GÉNÉRALISÉE (TAG)

Les adultes atteints d'un TAG éprouvent des peurs irrationnelles devant des activités de la vie quotidienne. Ils s'inquiètent de tout et de rien. Les peurs concernent des choses aussi simples que : les activités reliées à la lecture ou l'écriture, les situations et les résultats d'examens, l'amitié, les relations avec les proches, l'organisation de la journée, les déplacements, la santé, la prise de parole, etc.

Quelques manifestations possibles

- Appréhension devant le travail à faire ou les examens
- Souvent agité ou fatigué
- Difficulté à se concentrer
- Émotivité palpable
- Insécurité très apparente
- Demande de support soutenue envers l'enseignant
- Pose souvent les mêmes questions, sans nécessairement réagir à la réponse
- Besoin constant d'attention, sans tenir compte du besoin des autres
- Souvent mal à la tête, au ventre ou ailleurs
- Évitement des activités de l'école
- Absences
- Consommation d'alcool ou de drogue
- Sous-réactif en classe

Ce type d'élève ne se repère pas aisément. Il est souvent poli, discret et tranquille.



TROUBLE OBSESSIONNEL COMPULSIF (TOC)

Le trouble obsessionnel compulsif est caractérisé par l'apparition de pensées récurrentes intrusives liées ou non à une phobie. Les images qui habitent les personnes atteintes d'un TOC génèrent de l'angoisse et provoquent chez elles des compulsions (gestes répétitifs irrationnels) qui peuvent varier en intensité.

Obsessions : quelques exemples

- Peur de la maladie, de la mort ou de la contamination
- Peur de souffrir
- Peur de faire ou dire quelque chose de mal
- Peur qu'un événement négatif se produise

Compulsions : quelques exemples

- Évitement des microbes et de la saleté
- Besoin excessif d'être réconforté
- Vérification répétée des serrures et des appareils
- Perfectionnisme extrême
- Recherche de la symétrie
- Rituels
- Collection ou accumulation excessive

Quelques manifestations possibles

- Indécis et lent dans la réalisation de ses tâches
- Refus d'utiliser du matériel en classe
- Entêtement, argumentation exigeante
- Distract ou inattentif
- Ne peut se passer de gomme à effacer
- Pose toujours des questions
- Répète des sons, des mots ou des mélodies particulières
- Est toujours aux toilettes
- Besoin d'explications ou d'être rassuré fréquemment
- Changement d'humeur imprévisible
- Rejeté par ses pairs

Les obsessions et les compulsions peuvent croître, décroître et changer tout au cours de la vie.



TROUBLE DE LA PANIQUE

Le trouble de la panique correspond à la récurrence d'attaques de panique, lesquelles prennent la forme de réactions physiologiques perceptibles. Ces malaises suscitent chez la personne de vives inquiétudes qui se traduisent par des pensées très anxiogènes pouvant inclure des scénarios catastrophiques.

Quelques manifestations possibles

- Hyperventilation
- Tensions musculaires importantes
- Sudation inhabituelle
- Immobilité relative (allure figée)
- Expression d'un malaise corporel inhabituel
- Expression d'inquiétude par rapport à son état physique et mental (ne comprend pas ce qui lui arrive, peur de mourir)
- Expression d'une sensation d'étouffement
- Changement inexplicable dans les comportements
- Comportement d'évitement, d'opposition, de fuite
- Demande d'être exempté pour certaines tâches scolaires

Parmi les troubles anxieux pouvant s'apparenter au trouble de panique, il y a la phobie sociale dont les manifestations sont très similaires. Elle correspond à la crainte aiguë de mal paraître en public ou en groupe. Il s'agit d'une peur persistante et intense dans des situations sociales ou de performance durant lesquelles la personne est en contact avec des gens non familiers. La personne craint d'agir de façon embarrassante ou humiliante. L'exposition à la situation sociale redoutée provoque, quasi systématiquement, une anxiété qui peut prendre la forme d'une attaque de panique.

Manifestations particulières liées à la phobie sociale :

- Grande anxiété durant des heures et des jours pour une situation sociale considérée comme ordinaire pour la majorité des gens
- Perte de ses moyens en situation exigeant une prestation devant public ou autrui



TROUBLE DE STRESS POST-TRAUMATIQUE

Le trouble de stress post-traumatique désigne un type de trouble anxieux sévère qui se manifeste à la suite d'une expérience vécue comme traumatisante. Les personnes dans cet état subissent souvent des rappels d'images (flashback) et des cauchemars où elles revivent parfois les situations qui sont à l'origine de leur traumatisme. Cette atteinte est classée parmi les troubles anxieux les plus répandus des problèmes de santé mentale et peut affecter autant les enfants que les adultes. Dans sa forme la plus sévère, l'individu peut même avoir de la difficulté à mener une vie normale.

Quelques manifestations possibles

- Grande douleur émotionnelle
- Insomnie
- Perte d'appétit
- Désorganisé ou agité
- Anxiété
- Fatigue, distraction
- Replié sur lui-même
- Difficulté à se concentrer et à mener à terme ses activités
- Peur intense apparemment non motivée
- Humeur très changeante
- Aucun intérêt pour rien
- Évitement de certaines situations
- Trouble de la mémoire
- Consommation d'alcool ou de drogue



TROUBLES DE LA PERSONNALITÉ

Les troubles de la personnalité sont définis dans le DSM comme étant une perturbation habituelle et persistante de l'expérience subjective et du comportement touchant la cognition, les émotions, les relations interpersonnelles et le contrôle des impulsions. Ils sont une atteinte grave au développement psychologique et lui confèrent clairement une dimension pathologique.

Les troubles de la personnalité les plus fréquents sont : trouble de la personnalité limite (TPL), trouble de la personnalité narcissique (TPN), trouble de la personnalité schizoïde (TPS) et trouble de la personnalité antisociale (TPAS).

Quelques manifestations possibles, selon le type de trouble

Sur le plan identitaire :

- Doute et ambivalence par rapport à soi
- Importance exagérée accordée à la valeur de soi (regard que les autres portent sur soi)
- Faible tolérance à la critique qui est perçue comme du dénigrement
- Centré sur soi
- Sensibilité au rang ou la place occupée dans la société

Sur le plan émotionnel :

- Intensité excessive et anormale des émotions : alternance entre angoisse, colère, tristesse et sentiment de vide
- Épisodes d'anxiété généralisée
- Épisodes de dépression plus ou moins sévère
- Froid et détaché
- Indifférent aux critiques, compliments ou louanges

Sur le plan relationnel :

- Relations intenses et instables : tendance à idéaliser et à disqualifier l'autre
- Crainte excessive de l'abandon
- Dénigrement de l'autre pour rehausser sa propre image
- Tendance à faire porter aux autres les situations d'échec
- Peu d'empathie pour l'autre, peu d'intérêt pour l'amitié

Sur le plan cognitif :

- Perception manquant de nuances, par rapport à soi et les autres : changement d'idée fréquent
- Tendance à s'attribuer le crédit de réalisations qui ne sont pas les siennes
- Capacité d'analyse déficiente
- Tendance à la somatisation (transposition du problème en douleur d'ordre physique)
- Jugement social souvent déficitaire
- Fabulation

Sur le plan social et comportemental :

- Déficit du contrôle des pulsions : conflit et violence, consommation probable de substances psychotropes, comportement à risque sur le plan sexuel ou autre, idées ou gestes suicidaires probables
- Traits d'opposition
- Retrait social pouvant être confondu avec des signes de dépression

TROUBLES PSYCHOTIQUES

Les troubles psychotiques sont caractérisés par une altération profonde de la conscience et du rapport à la réalité. La personne qui en est atteinte ne peut pas faire la différence entre ce qui est réel et ses propres perceptions. Ces troubles sont causés par un dysfonctionnement du cerveau et peuvent être traités selon le niveau d'atteinte. La schizophrénie est le principal trouble de cette catégorie : elle regroupe l'ensemble des comportements observables.

Quelques manifestations possibles, selon le stade de la maladie

Premier stade :

- Difficulté de concentration
- Insomnie : inversion du cycle diurne-nocturne, sommeil à des heures indues
- Tension constante
- Appréhension, inquiétude irrationnelle
- Baisse du rendement scolaire
- Négligence de l'hygiène personnelle et de l'apparence
- Difficultés relationnelles
- Isolement ou repli sur soi-même
- Idées suicidaires
- Tendance à rester silencieux et immobile pendant de longues heures
- Obsession pour des courants d'idées ou des philosophies bizarres
- Volubilité excessive
- Désorganisation de la pensée
- Dénier du problème

Stade avancé :

- Hallucinations (entend des voix qui donnent des ordres ou profèrent des insultes)
- Parfois vision ou sensations corporelles inhabituelles
- Idées délirantes
- Croyances erronées
- Désorganisation de la pensée
- Association d'idées illogiques, incohérentes et sans rapport les unes avec les autres
- Conduite étrange ou excentrique (ex. se parler seul)
- Incompréhension de la vie en société
- Singularité du discours
- Émotivité inadaptée (ex. rire lors d'un événement triste)



TROUBLES DE L'HUMEUR

Les troubles de l'humeur sont caractérisés par une altération importante de l'humeur. Cette perturbation persiste durant une certaine période et nuit au fonctionnement normal de la personne atteinte. Les principaux troubles de l'humeur sont les troubles dépressifs et les troubles bipolaires.

Quelques manifestations possibles

Troubles dépressifs :

- Perte d'intérêt ou de plaisir pour les activités habituelles
- Dévalorisation de sa personne
- Désinvestissement sur le plan scolaire et social
- Désintérêt et perte de confiance en l'avenir
- Dérèglement de l'appétit (augmentation ou diminution)
- Difficulté d'attention et de concentration
- Ralentissement de la pensée (peu d'énergie pour les activités à caractère intellectuel)
- Perturbation du sommeil (dort plus ou peu)
- Négligence vis-à-vis de l'hygiène corporelle et de l'entretien de son environnement
- Irritabilité excessive
- Changement drastique d'humeur
- Intolérance aux contrariétés
- Agressivité
- Retrait ou recherche continue de la compagnie des autres
- Fatigue et manque d'énergie
- Ralentissement au plan psychomoteur
- Apparition ou augmentation de la consommation d'alcool ou de drogue
- Idées suicidaires

Troubles bipolaires :

- **Phase dépressive :** mêmes que ceux présentés pour la dépression
- **Phase maniaque :**
 - Réduction du besoin de dormir
 - Perte d'intérêt pour la nourriture
 - Non-reconnaissance de la limite de ses forces
 - État d'euphorie, de jovialité excessive, d'exaltation
 - Engagement excessif dans des activités agréables (achats compulsifs, conduites sexuelles inconséquentes, projets imprudents)
 - Facilité de contact avec les autres, accompagnée de levée des inhibitions et d'un manque de pudeur
 - Surexcitation émotionnelle et intellectuelle
 - Grande confiance en ses pouvoirs et son charme (convaincu et convaincant)
 - Irritabilité
 - Grande réactivité, propension à se mettre en colère
 - Agitation improductive
 - Activité sans repos (trop de projets souvent irréalistes)
 - Augmentation de l'estime de soi
 - Idées de grandeur
 - Discours décousu
 - Passage rapide entre le rire et les larmes

INTERVENTIONS POUR RESTREINDRE DES COMPORTEMENTS INADAPTÉS EN LIEN AVEC UNE PROBLÉMATIQUE DE SANTÉ MENTALE

Voici quelques suggestions d'intervention qui pourraient faire toute la différence dans vos interactions auprès d'une personne ayant une problématique de santé mentale. Les interventions à prioriser peuvent vous aider à éviter d'amplifier le comportement non désiré en classe ou inapproprié à la situation.

INTERVENTIONS GÉNÉRALES

Interventions à prioriser	
<ul style="list-style-type: none">• Choisir le bon moment• Prévoir ne pas être dérangés• Prendre en considération la disponibilité de l'élève• S'assurer d'avoir assez de temps devant soi pour parler avec l'élève• Laisser à l'autre le temps de bien exposer ce qu'il ressent et être à son écoute• S'assurer d'avoir bien compris ce que l'élève voulait dire et reformuler dans vos propres mots• Utiliser un message au « Je »• Conserver le contact visuel• Encourager, féliciter l'élève	<ul style="list-style-type: none">• Respecter l'élève tout en se respectant soi-même• Se préoccuper de conserver une relation avec l'élève, le saluer même s'il a abandonné votre cours• Accepter que l'élève puisse s'affirmer, faire sa place et véhiculer des idées différentes• Collaborer à la mise en place d'une solution commune• Référer ou aller chercher du support d'un professionnel• Exposer vos limites• Être franc avec l'élève sur les limites de votre capacité à l'aider, avec des contraintes de temps, d'énergie, de formation ou d'objectivité
Intervention à proscrire	
<ul style="list-style-type: none">• Faire la morale• Faire comprendre à l'élève qu'il doit se plier à une autorité• Dictier ses devoirs et ses obligations sans beaucoup d'espace pour les explications• Jouer à la police, lancer des avertissements• Juger, critiquer, blâmer, ridiculiser	<ul style="list-style-type: none">• Esquiver, dévier le problème• Taquiner, plaisanter, ironiser ou faire de l'humour: cette attitude risque de blesser et briser le lien de confiance souhaité• Ignorer l'anxiété de l'élève• Invalider l'inquiétude que manifeste l'élève en la banalisant

TROUBLES ANXIEUX

Interventions à prioriser	Interventions à proscrire
<ul style="list-style-type: none"> • Rassurer et féliciter avec sincérité • Accorder une attention particulière à l'élève qui est très timide • Manifester de l'empathie devant l'anxiété • Établir des routines et préciser les attentes • Adapter la charge de travail • Aller chercher le support d'un professionnel • Se rappeler que l'anxiété n'est pas toujours rationnelle, mais que les sentiments ressentis sont bien réels 	<ul style="list-style-type: none"> • Augmenter la charge cognitive lorsque l'anxiété est très présente (ex. veille d'un examen) • Annoncer une évaluation à la dernière minute • Bombarder l'élève de vos propres sujets d'inquiétude, de paroles ou de questions • Amplifier les conséquences de l'échec d'une évaluation, d'une erreur ou d'une difficulté • Augmenter vos exigences dans le but de stimuler la motivation • Critiquer ou mettre en doute les inquiétudes

TROUBLES OBSESSIFS COMPULSIFS

Interventions à prioriser	Intervention à proscrire
<ul style="list-style-type: none"> • Manifester de l'empathie devant les difficultés • Diminuer si possible la charge de travail • Faire preuve de souplesse dans les échéanciers et les examens • Aménager un coin de détente, si possible • Parler du TOC en classe si l'élève est d'accord 	<ul style="list-style-type: none"> • Affirmer que ce que l'élève dit ou fait relève de la manipulation • Nier, minimiser les malaises ressentis ou se moquer de l'élève, même en vue de dédramatiser la situation • Manifester de l'anxiété face à l'anxiété de l'élève (devenir sympathique au lieu d'être empathique) • Fuir la situation en s'éloignant rapidement de l'élève et en le laissant à lui-même sans préparation ou sans intervention préalables • Obliger l'élève à affronter la situation qu'il dit vouloir éviter sans préparation ou sans intervention préalables

TROUBLE DE STRESS POST-TRAUMATIQUE

Interventions à prioriser	Interventions à proscrire
<ul style="list-style-type: none"> • Maintenir autant que possible la routine • Créer un sentiment de sécurité chez l'élève • Être attentif au milieu d'où vient l'élève • Aménager un coin de détente, si possible • Aller chercher le support d'un professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorer ou prendre à la légère les malaises ou les peurs exprimées verbalement par l'élève • Exiger de l'élève des choses qu'il dit être incapable de faire, sans avoir bien évalué son état • Se moquer des peurs ou des malaises exprimés

TROUBLE DE LA PANIQUE

Interventions à prioriser	Interventions à proscrire
<ul style="list-style-type: none"> • Réagir aux attaques de panique en rassurant et en calmant l'élève • Manifester de l'empathie pour l'élève, mais en restant calme et sans dramatiser • Reconnaître qu'il vit une expérience désagréable et difficile (nier cela lui donnerait le sentiment de ne pas être compris) • Encourager l'élève à rencontrer le professionnel du centre pour mettre en place des stratégies visant à abaisser l'anxiété 	<ul style="list-style-type: none"> • Nier, minimiser les malaises ressentis ou se moquer de l'élève, même en vue de dédramatiser la situation • Manifester de l'anxiété face à celle de l'élève (devenir sympathique au lieu d'être empathique) • Fuir la situation en s'éloignant rapidement de l'élève et en le laissant à lui-même sans préparation ou sans intervention préalables • Obliger l'élève à affronter la situation qu'il dit vouloir éviter sans préparation ou sans intervention préalables (la technique de l'« immersion » est maintenant bannie)

TROUBLES DE LA PERSONNALITÉ

Interventions à prioriser	Interventions à proscrire
<ul style="list-style-type: none"> • Créer un lien significatif • Encourager l'élève à aller chercher de l'aide auprès du professionnel du centre • Agir en concertation avec les autres intervenants • Aider l'élève à s'organiser de façon plus séquentielle • Diviser les travaux plus longs • Encadrer l'élève avec des consignes claires et cohérentes (faire preuve de constance) • Déterminer les limites clairement (règles de classe, comportement attendu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Baser l'intervention sur la proximité relationnelle • Laisser tomber l'élève ou le menacer de ne plus s'occuper de lui • Agir avec un excès d'autorité • Être excessivement permissif (sans établir de cadre) • Permettre à l'élève de prendre toute la place sans tenir compte des autres • Répondre systématiquement à toutes les demandes de l'élève • Céder au chantage ou au harcèlement (ex. mettre des mesures d'adaptation qui ne seraient pas nécessaires sous l'insistance de l'élève)

TROUBLES PSYCHOTIQUES

Interventions à prioriser	Interventions à proscrire
<ul style="list-style-type: none"> • Offrir un environnement calme et apaisant, dans la mesure du possible • S'adresser à l'élève avec des phrases courtes et simples, sur un ton calme • Donner une consigne à la fois • Décortiquer la tâche afin de faciliter son exécution et sa compréhension • Respecter son espace personnel afin qu'il ne se sente pas menacé • Valoriser les réussites de l'élève, souligner ses efforts • Demeurer souple face au besoin de l'élève de se retirer • Adapter certaines façons de faire, sans diminuer le niveau des exigences 	<ul style="list-style-type: none"> • Critiquer, juger, confronter l'élève (surtout devant les autres) • User de sarcasme en s'adressant à lui devant les autres • Avoir un contact physique avec l'élève et exiger qu'il vous regarde • Se tenir trop près de lui • Parler fort et sur un ton autoritaire • Entrer dans son délire ou son hallucination • Alléger les exigences • Prendre l'élève en défaut devant les autres élèves • Lui demander de répondre à une question devant la classe alors qu'il n'est pas présent d'esprit • Le prendre par surprise • Considérer l'élève comme un « spécimen »

TROUBLES DE L'HUMEUR

Interventions à prioriser	Interventions à proscrire
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser l'humour modérément, un ton de voix optimiste et positif • Lui nommer ses forces, ses capacités et l'amener à les réaliser • Tenir compte de sa disponibilité émotionnelle • L'aider à se fixer des objectifs réalistes et atteignables à court terme afin qu'il puisse vivre du succès • Faire régulièrement des bilans avec lui (revenir régulièrement sur ses objectifs et ses échéanciers) 	<ul style="list-style-type: none"> • Banaliser ou nier l'état de l'élève • Invalider les choix qu'il fait • Entamer des démarches de consultation avec un professionnel sans lui en avoir parlé • Lui répéter de se faire soigner • Utiliser des formulations comme « prends sur toi », « ressaisis-toi » • Souligner ses faiblesses et l'en rendre responsable, surtout devant les autres élèves

TROUBLE DE L'OPPOSITION

Interventions à prioriser	Interventions à proscrire
<ul style="list-style-type: none"> • Préciser les règles de fonctionnement de la classe, de l'école, etc. • Être cohérent avec les autres enseignants ou les professionnels du centre • Tolérer l'humour ou utiliser l'humour avec modération • Garder son calme • Faire des rencontres individuelles afin de créer un lien d'attachement • Prendre conscience des éléments déclencheurs et les éviter • Décoder les émotions derrière le comportement • Utiliser des codes non verbaux pour encourager un comportement souhaité ou prévenir l'escalade • Souligner les bons coups de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> • Banaliser ou nier l'état de l'élève • Invalider les choix qu'il fait • Entamer des démarches de consultation avec un professionnel sans lui en avoir parlé • Lui répéter de se faire soigner • Utiliser des formulations comme « prends sur toi », « ressaisis-toi » • Souligner ses faiblesses et l'en rendre responsable, surtout devant les autres élèves • Confronter l'élève avec des arguments visant à prendre le dessus sur lui • Dénigrer l'élève • Élever le ton • Adopter une attitude agressive • Ignorer l'élève pour éviter la confrontation

D) OUTILS ET STRATÉGIES D'AIDE

Cette partie du guide aborde tout l'aspect d'accompagnement qui peut être pris en charge par l'enseignant.

Vous y trouverez une synthèse des besoins menant au choix d'une aide technologique, une description des principales fonctions d'aide technologique, ainsi que des pistes d'intervention pouvant aider l'enseignant à mieux accompagner son élève lorsqu'il présente des difficultés importantes en classe au niveau de ses apprentissages ou de ses comportements.

Vous remarquerez que chaque tableau propose une série de mesures adaptatives possibles qui pourraient être appliquées suite à une analyse approfondie du dossier de l'élève. Cette analyse se doit d'être effectuée non pas par l'enseignant seul, mais bien par une équipe d'intervenants concernés par l'établissement que fréquente l'élève. L'information n'est donc mentionnée qu'à titre informatif.

Finalement, les stratégies d'enseignement et d'intervention proposées sont en lien direct avec ce qui est observé dans le portrait de l'élève. Les deux documents sont complémentaires et ont été conçus à partir du même référentiel dans le but d'en simplifier l'utilisation. Nous recommandons donc de compléter d'abord le portrait afin d'avoir une bonne lecture des besoins de l'élève et de choisir par la suite les interventions en fonction des sphères qui présentent les plus importantes lacunes.



APPORT DES FONCTIONS D'AIDE TECHNOLOGIQUE

L'APPORT DES TIC POUR RÉDUIRE OU COMBLER DES BESOINS

BESOINS RELIÉS À L'INSERTION SOCIALE

Difficultés marquées à :

- Communiquer
- Établir des relations
- Assumer son autonomie fonctionnelle
- Vivre son insertion scolaire ou sociale

BESOINS RELIÉS AUX LIMITATIONS PHYSIQUES OU SENSORIELLES

Difficultés marquées au niveau de :

- La motricité fine
- Les tâches de préhension (dextérité manuelle)
- La prise de parole
- Voir
- Entendre

BESOINS RELIÉS AUX COMPÉTENCES

Difficultés marquées à :

- Comprendre
- Décoder de l'information
- Organiser et structurer l'information
- Communiquer : à l'oral, à l'écrit
- Réaliser des tâches mathématiques ou scientifiques



OUTILS D'AIDE TECHNOLOGIQUE

- Organisateur d'idées
- Traitement de texte
- Correcteur
- Prédicteur de mots
- Synthèse vocale
- Dictionnaire électronique
- Numériseur
- Voix numérisée



FONCTIONS D'AIDE TECHNOLOGIQUE

Fonction	Description
LA SYNTHÈSE VOCALE	La synthèse vocale est un type de logiciel qui permet de convertir un texte ou des pictogrammes numériques en voix synthétisée. On l'utilise comme support sonore pour la lecture ou la relecture.
LE PRÉDICTEUR DE MOTS	Le prédicteur de mots propose un choix de mots à l'élève à chaque lettre qu'il tape au clavier. Les mots proposés tiennent compte de la structure lexicale du texte et des règles de grammaire.
L'ORGANISATEUR D'IDÉES	L' organisateur d'idées à la rédaction supporte l'élève dans son processus de production et d'organisation d'idées en lui offrant un plan de travail qui lui permet d'écrire des idées et de les relier entre elles sous forme de schéma ou de cartes d'organisation d'idées.
LE DICTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE	Le dictionnaire électronique permet à l'élève de chercher les mots dont il doute de l'orthographe. Le dictionnaire phonologique permet à l'élève qui ne sait pas comment orthographier les premières lettres d'un mot de trouver le mot recherché en faisant les premiers sons qu'il entend.
LA SOURIS NUMÉRISSEUR	La souris numériseur permet à l'élève de transférer en format numérique un document papier et de bénéficier du même coup de la synthèse vocale. Celle-ci ne numérise que de petites sections à la fois.
LES PHOTOCOPIES EN MODE PDF TEXTE	Les photocopies en mode PDF texte permettent à l'élève de numériser un texte dans son ensemble pour par la suite être capable de le lire à l'aide de la synthèse vocale.
LA VOIX NUMÉRISÉE	La voix numérisée aide à la prise de parole en convertissant la voix humaine en format sonore numérique (MP3 ou WAV). C'est le principe du magnétophone.
LES AIDES À L'ENREGISTREMENT	Les aides à l'enregistrement permettent à l'élève de donner ses réponses oralement.
LE CORRECTEUR D'ORTHOGRAPHE ET GRAMMATICAL	Le correcteur orthographique permet d'analyser un texte afin de détecter et éventuellement de corriger les fautes d'orthographe qu'il contient. Cet outil compare les mots du texte aux mots d'un dictionnaire. L'élève doit apprendre à porter un jugement sur les propositions que lui fait le logiciel.

UTILISATION DU PORTRAIT DE L'ÉLÈVE : POUR FAIRE UN CHOIX ÉCLAIRÉ EN MATIÈRE DE STRATÉGIES

Le fait de connaître le diagnostic ou les principales manifestations de la problématique d'un élève peut apporter un éclairage intéressant lorsqu'il s'agit de mettre en place des moyens visant à soutenir ses apprentissages. Toutefois, il est important de rappeler qu'un diagnostic officiel n'est pas absolument requis pour prendre la décision d'appliquer des mesures d'aide. Il suffit de bien documenter le dossier en cumulant le plus d'informations possible pouvant mener à un accompagnement spécifique en lien avec les besoins observés.

Dans le but de vous aider à faire ressortir lesdites difficultés et à mieux intervenir auprès de ces élèves, nous proposons dans les prochaines pages quelques outils pratiques qui vous serviront à identifier les principales répercussions et à choisir les stratégies adaptées en fonction de ce qui ressortira du portrait de l'élève.

Dans un premier temps, lorsque vous soupçonnez une difficulté particulière chez un élève, nous vous suggérons de remplir la grille du portrait de l'élève. Cet outil a été conçu de manière à faire ressortir les répercussions provenant d'un déficit des fonctions exécutives. Lorsqu'elles sont atteintes, ces fonctions altérées génèrent de nombreuses manifestations allant du manque de planification à une gestion laborieuse des émotions. En remplissant le portrait, vous mettrez donc en évidence les principales difficultés de l'élève, ce qui vous sera utile lorsque viendra le temps de choisir des stratégies d'enseignement ou d'intervention les mieux adaptées à sa condition. Si, par exemple, plusieurs manifestations révèlent chez l'élève une difficulté à planifier et à s'organiser, vous pourriez alors privilégier les stratégies visant à favoriser une meilleure planification et organisation.

En deuxième lieu, il peut être très pertinent de faire remplir à l'élève son autoportrait. Cet outil se veut un élément complémentaire au portrait de l'élève, car il met en lumière la perception qu'a l'apprenant de ses propres capacités, attitudes et comportements quant à ses apprentissages. Selon que ces deux analyses diffèrent ou se rejoignent, l'approche à privilégier pour soutenir l'élève variera en fonction de la gravité de l'atteinte.



PORTRAIT DE L'ÉLÈVE

NOM DE L'ÉLÈVE :		GROUPE :	
CODE PERMANENT :	CENTRE :	ENSEIGNANT(S) :	
MATIÈRE, COURS OU PROGRAMME :		DATE :	

A) ACTIVATION	✓	COMMENTAIRES	FRÉQUENCE
Ne sait pas par quoi commencer (n'a pas de point de repère initial)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Attend passivement qu'on lui dise quoi faire	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne prend pas d'initiatives pour comprendre ce qu'il (elle) a à faire	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Est lent(e) à se mettre à la tâche OU ne se met pas à la tâche	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Démontre des signes d'impatience sans pour autant se mettre en action	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Proteste, trouve des excuses ou refuse d'exécuter la consigne	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel

STRATÉGIES OU INTERVENTIONS À PRÉVOIR POUR PALLIER LA OU LES DIFFICULTÉS À SE METTRE EN ACTION

B) PLANIFICATION ET ORGANISATION	✓	COMMENTAIRES	FRÉQUENCE
A du mal à organiser ses actions de manière méthodique	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Laisse traîner ses objets, son matériel ou ses outils	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
A du mal à maintenir ses cahiers en ordre, à ranger ou à trouver ses effets personnels	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne prend pas de notes de cours	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
N'utilise pas d'agenda ou d'autre outil de planification	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
A du mal à planifier les étapes d'une tâche	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
A du mal à prévoir le matériel nécessaire à l'exécution d'une tâche	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Prend du temps à s'installer	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
A du mal à respecter le temps alloué et les échéanciers	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
A du mal à respecter les consignes liées aux tâches	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Oublie d'utiliser les stratégies qu'il connaît ou qu'on lui a enseignées	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Peut envahir l'espace des autres	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Intègre difficilement les routines et procédures	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne démontre pas d'autonomie (a besoin d'interventions individuelles constantes)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne sait pas comment s'y prendre pour corriger lui-même (elle-même) ses exercices	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel

STRATÉGIES OU INTERVENTIONS À PRÉVOIR POUR PALLIER LA OU LES DIFFICULTÉS DE PLANIFICATION ET D'ORGANISATION

C) CONCENTRATION ET ATTENTION	✓	COMMENTAIRES	FRÉQUENCE
Se laisse facilement distraire par les bruits ambiants ou autres stimuli	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Est souvent perdu(e) lorsqu'on l'interpelle (semble sortir de la lune)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Démarre sa tâche après les autres, en regardant autour de lui (d'elle)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne va pas au bout de ce qu'il (elle) a à faire	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
S'arrête fréquemment lors de l'exécution d'une tâche	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Pose des questions hors contextes ou auxquelles on a déjà répondu	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Interrompt sa tâche initiale pour faire autre chose	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Saute d'une étape à l'autre, sans lien évident ou méthode apparente	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
A du mal à suivre des indications données oralement ou par écrit	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel

STRATÉGIES OU INTERVENTIONS À PRÉVOIR POUR PALLIER LA OU LES DIFFICULTÉS DE CONCENTRATION ET D'ATTENTION

PORTRAIT DE L'ÉLÈVE (SUITE)

D) INHIBITION (CAPACITÉ À GÉRER L'IMPULSIVITÉ)	✓	COMMENTAIRES	FRÉQUENCE
Reste difficilement en place, impulsivité marquée	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
En position assise, bouge constamment	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Recherche les situations qui lui permettent de se lever, d'être en action	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Parle beaucoup, interrompt, ou répond sans attendre son tour	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne respecte pas les consignes ou les règles de groupe	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Passe des commentaires inappropriés	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Démontre de l'impatience lorsqu'on ne répond pas à ses besoins immédiatement	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Manque d'inhibition pour certains comportements ou dans ses paroles	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Tendance à se déresponsabiliser	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Conflits fréquents avec les pairs ou les intervenants	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Donne la première réponse qui lui vient, même si elle n'est pas adaptée à la situation	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Pose le premier geste qui lui vient (dans l'exécution d'une tâche), même s'il n'est pas le plus approprié au contexte	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Se met en situation risquée (n'évalue pas toujours le danger)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel

STRATÉGIES OU INTERVENTIONS À PRÉVOIR POUR PALLIER LA OU LES DIFFICULTÉS D'INHIBITION

--	--	--

E) FLEXIBILITÉ COGNITIVE (COMPRÉHENSION ET RÉALISATION DE LA TÂCHE)	✓	COMMENTAIRES	FRÉQUENCE
Difficulté à repérer l'information importante et à la décortiquer	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à saisir ou comprendre ce qu'il (elle) doit faire pour réaliser les étapes	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
N'est pas capable d'expliquer dans ses mots ce qu'il (elle) doit faire et pourquoi il (elle) le fait	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Adapte difficilement les notions apprises à un nouveau contexte	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Prend du retard dans ses exercices ou ses tâches manuelles, parce qu'il (elle) persiste à faire les choses à sa manière	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne réussit pas la tâche demandée, parce qu'il (elle) persiste à faire les choses à sa manière	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Dépasse le temps normalement requis ou alloué lors des ÉAA ou des examens	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
A besoin de plusieurs récupérations pour rattraper le retard ou comprendre une notion	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel

STRATÉGIES OU INTERVENTIONS À PRÉVOIR POUR PALLIER LA OU LES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ET RÉALISATION DE LA TÂCHE

--	--	--

F) MÉMOIRE DE TRAVAIL	✓	COMMENTAIRES	FRÉQUENCE
Difficulté à se souvenir des procédures ou étapes de travail données oralement	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à se souvenir des procédures ou étapes de travail données par écrit	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à reproduire une séquence de tâches ou une procédure démontrée par l'enseignant	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à faire la représentation visuelle sur papier d'un problème à résoudre	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à s'approprier le lexique en lien avec la matière	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Oublie ce qu'il (elle) vient de lire, ce qu'il (elle) veut dire ou les consignes récentes	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne retient qu'une seule consigne parmi les consignes données	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à se rappeler les étapes permettant d'effectuer deux tâches simultanément	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel

STRATÉGIES OU INTERVENTIONS À PRÉVOIR POUR PALLIER LA OU LES DIFFICULTÉS DE MÉMOIRE DE TRAVAIL

--	--	--

PORTRAIT DE L'ÉLÈVE (SUITE)

G) RÉGULATION DES ÉMOTIONS ET ANXIÉTÉ	✓	COMMENTAIRES	FRÉQUENCE
Donne des excuses pour éviter les tâches inhabituelles	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Perfectionnisme exagéré qui provoque une lenteur dans l'exécution de la tâche	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Plaintes somatiques (excuses en lien avec la santé)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Manifestations physiques d'inconfort (sudation, tremblements, pâleur, tics)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Hésite à sortir des routines établies, grande rigidité, réfractaire au changement	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Facilement déstabilisé(e) s'il y a un changement à la routine ou à l'horaire	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Apparition de rituels (gestes répétitifs qui peuvent paraître étranges ou sans logique)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Agissements non adaptés aux situations ou en dehors des normes attendues	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Jugement altéré (interprétation déformée des événements)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à établir des relations interpersonnelles (isolement, retrait ou fuite)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Revient régulièrement sur les mêmes événements passés	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Besoin constant ou excessif d'être sécurisé(e) et rassuré(e)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Besoin qu'on réponde immédiatement à ses interrogations en faisant fi des autres	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Pose et repose souvent les mêmes questions	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne démontre pas d'écoute aux réponses données à ses questions	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Opposition, refus de coopérer ou de se conformer aux règles	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel

STRATÉGIES OU INTERVENTIONS À PRÉVOIR POUR PALLIER LA OU LES DIFFICULTÉS DANS LA RÉGULATION DES ÉMOTIONS

--	--

H) COMMUNICATION (lecture, écriture, langage oral)	✓	COMMENTAIRES	FRÉQUENCE
Difficulté à expliquer dans ses mots une notion, un concept abstrait	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à construire des phrases complètes	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à formuler ses idées et à les enchaîner entre elles	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Vocabulaire restreint ou imprécis	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Utilisation de mots inexistants	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à prononcer les mots, surtout le nouveau vocabulaire	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Problème d'articulation ou de bégaiement	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à s'approprier un nouveau lexique en lien avec la matière	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté de décodage (confond, ajoute, inverse, omet et substitue des lettres, des syllabes ou des mots)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Acquiert difficilement les règles grammaticales et orthographiques	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Pauvre utilisation de la ponctuation (rare ou inadéquate)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Rythme d'écriture lent	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à suivre des indications données oralement ou par écrit	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Manque de fluidité en lecture	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à décoder ou comprendre l'information écrite	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à structurer ses phrases à l'écrit	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à organiser son discours écrit et à faire des liens entre les idées	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à distinguer un message sérieux d'une blague	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à décoder le langage non verbal (gestes, expressions faciales, etc.)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à suivre ou à participer à une conversation de façon pertinente et cohérente (rester dans le sujet)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Est souvent mis(e) de côté ou rejeté(e) par les pairs	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel

STRATÉGIES OU INTERVENTIONS À PRÉVOIR POUR PALLIER LA OU LES DIFFICULTÉS DE COMMUNICATION

--	--

PORTRAIT DE L'ÉLÈVE (SUITE)

I) COORDINATION, MOTRICITÉ ET PERCEPTION	✓	COMMENTAIRES	FRÉQUENCE
Difficulté à s'orienter dans l'espace (gauche, droite, derrière, devant)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à reproduire des formes géométriques, à aligner des colonnes de chiffres, à prendre des mesures	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à reproduire un dessin, un schéma, les lignes dans un plan (faire la distinction entre un trait vertical, horizontal ou oblique)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
A du mal à interpréter un plan ou à se repérer sur une carte géographique	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
A du mal à repérer des indices précis dans un texte, un schéma, un dessin	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à reproduire une tâche manuelle, même sommairement	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à poser des gestes avec précision, accompagnée d'une lenteur d'exécution	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Maladroit (e) dans ses mouvements, ses gestes (a tendance à échapper, casser, briser les choses, à s'accrocher sur les coins de table, etc.)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Manque d'équilibre	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Manque de coordination et de force dans le geste	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à évaluer les quantités nécessaires en fonction de l'outil utilisé pour la tâche	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à se servir efficacement d'outils de travail (couteau, compas, ciseau, marteau, etc.)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Travaux brouillons ou illisibles	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Écriture désordonnée et chaotique	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à se placer dans la bonne position pour imiter des gestes ou des postures	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Fatigabilité sur le plan moteur	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Difficulté à articuler, à contrôler le débit et l'intensité de la parole	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Perception visuelle déficitaire (plans, images 3D, police moins de 12 points, etc.)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Perception auditive déficitaire (suivre une conversation, les explications orales, etc.)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Perception tactile déficitaire (textures, mauvaise évaluation de la force appliquée sur un objet)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel

STRATÉGIES OU INTERVENTIONS À PRÉVOIR POUR PALLIER LA OU LES DIFFICULTÉS DE COORDINATION, DE MOTRICITÉ OU DE PERCEPTION

--	--	--

J) LANGAGE MATHÉMATIQUES DE BASE	✓	COMMENTAIRES	FRÉQUENCE
Ne maîtrise pas les 4 opérations de base	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne maîtrise pas les notions reliées aux fractions	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne possède pas la notion de position d'un chiffre dans un nombre	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne maîtrise pas le lexique relié aux 4 opérations de base	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne peut pas faire le lien entre un texte et le langage mathématique qui lui est associé	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne retient pas les formules mathématiques courantes	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne sait pas quand ou comment appliquer les formules mathématiques courantes	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Résout difficilement des problèmes liés aux activités de la vie quotidienne impliquant la mathématique	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Ne maîtrise pas ou ne sait pas comment utiliser le calcul mental	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel
Généralise en appliquant les mêmes stratégies mathématiques dans toutes les situations	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> occasionnel

STRATÉGIES OU INTERVENTIONS À PRÉVOIR POUR PALLIER LA OU LES DIFFICULTÉS EN LANGAGE MATHÉMATIQUE DE BASE

--	--	--

COMMENTAIRES ADDITIONNELS DE L'ENSEIGNANT

--

ACTIONS ET INTERVENTIONS GÉNÉRALES DÉJÀ ENTREPRISES AUPRÈS DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

--

STRATÉGIES GÉNÉRALES D'ENSEIGNEMENT OU D'INTERVENTION

Pour pouvoir agir efficacement sur les manifestations des troubles d'apprentissage ou d'autres troubles associés, nul besoin d'appliquer des stratégies spécifiques au diagnostic établi. Nous vous suggérons plutôt d'adopter des stratégies générales pouvant convenir à n'importe lequel des troubles mentionnés dans le présent guide. À cette pratique, vous pouvez également ajouter des stratégies qui s'adressent plus précisément aux fonctions exécutives déficitaires et qui sont directement reliées aux observations notées à partir de la grille du portrait de l'élève.

Vous trouverez ces pistes d'intervention et cette grille dans les prochaines pages.

AGIR SUR LE TEMPS

Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Fournir un horaire • Offrir un outil pour gérer le temps (cadran, montre, minuterie visuelle) • Déterminer la durée de la tâche • Faire des rappels de temps • Micrograder les objectifs et accorder plus de temps pour les atteindre • Permettre des pauses • Utiliser un agenda ou un aide-mémoire • Fixer des échéanciers • Encourager l'utilisation de listes de tâches à cocher • Établir une routine 	<ul style="list-style-type: none"> • Prolongation de la durée prévue de l'épreuve jusqu'à un maximum équivalant au tiers du temps normalement alloué • Utilisation d'une pause sous surveillance durant l'épreuve

AGIR SUR L'ENVIRONNEMENT

Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Diminuer le bruit ambiant ou le nombre de stimuli sonores • Permettre de porter des protecteurs auditifs (bouchons, écouteurs, etc.) • Éloigner l'élève des sources de stimulation (porte, fenêtres, ordinateurs, etc.) • Délimiter l'espace que l'élève peut utiliser • Ne garder que le matériel nécessaire sur le pupitre • Structurer l'espace en plaçant des repères visuels 	<ul style="list-style-type: none"> • Passation de l'épreuve dans un endroit isolé, avec surveillance • Passation de l'épreuve dans le local désigné (classe, salle de test), à l'endroit où l'élève est le plus isolé possible

PROPOSER UN MATÉRIEL ADAPTÉ Pour l'audition, le visuel et la motricité fine

Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un appareil de type MF • Permettre un casque d'écoute • Permettre à l'élève d'utiliser une loupe ou autre outil grossissant • Augmenter la taille de la police et favoriser un choix du caractère sans empattement • Proposer des copies aérées (élaguer la quantité d'information présente sur une même feuille) • Se procurer du matériel ergonomique fourni par les centres de réadaptation spécialisés 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation d'un appareil de lecture : loupe, support de lecture, appareil ou logiciel grossissants • Utilisation d'un ordinateur • Utilisation d'une copie d'épreuve avec augmentation de la taille de la police et un choix de caractères sans empattement • Utilisation d'une copie de l'épreuve aérée • Accompagnement : pour la lecture des questions, le dialogue de la cassette d'écoute, noter les réponses de l'élève, répondre aux besoins spécifiques de la personne • Interprète pour l'élève malentendant ou sourd

STRATÉGIES GÉNÉRALES D'ENSEIGNEMENT OU D'INTERVENTION (SUITE)

PROPOSER UN MATÉRIEL ADAPTÉ (suite)

Pour la communication (lecture, écriture, langage oral)

Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none"> Utiliser des papiers autoadhésifs amovibles pour organiser le travail à effectuer Augmenter la taille de la police et favoriser un choix de caractère sans empattement Proposer des copies aérées (élaguer la quantité d'information présente sur une même feuille) Utiliser un plan vertical ou incliné Utiliser une cache, une règle de couleur pour suivre la ligne à lire Utiliser des aides visuelles pour faciliter la communication 	<ul style="list-style-type: none"> Prolongation de la durée prévue de l'épreuve jusqu'à un maximum équivalant au tiers du temps normalement alloué Utilisation d'une pause sous surveillance durant l'épreuve Accompagnement : pour la lecture des questions, le dialogue de la cassette d'écoute, noter les réponses de l'élève, répondre aux besoins spécifiques de la personne* Utilisation d'un outil d'aide technologique à la lecture et à l'écriture Utilisation d'un outil d'enregistrement permettant à l'élève de donner ses réponses Utilisation d'un appareil de lecture : loupe, support de lecture, appareil ou logiciel grossissants Utilisation d'une copie d'épreuve avec une augmentation de la taille de la police et un choix de caractères sans empattement Utilisation d'une copie de l'épreuve aérée <p>*Prendre note que cet accompagnement n'est pas autorisé lorsque la compétence en lecture ou écriture est évaluée.</p>

Pour les mathématiques

Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none"> Utiliser du papier quadrillé pour toute opération mathématique Permettre l'utilisation de la calculatrice (si possible) 	<ul style="list-style-type: none"> Prolongation de la durée prévue de l'épreuve jusqu'à un maximum équivalant au tiers du temps normalement alloué Utilisation d'une pause sous surveillance durant l'épreuve Utilisation d'une calculatrice, des tables de multiplication, d'addition Utilisation de papier quadrillé Accompagnement : pour la lecture des questions ou noter les réponses de l'élève Utilisation d'un outil d'enregistrement permettant à l'élève de donner les réponses Utilisation d'une copie d'épreuve avec une augmentation de la taille de la police et un choix de caractères sans empattement Utilisation d'une copie de l'épreuve aérée

STRATÉGIES GÉNÉRALES D'ENSEIGNEMENT OU D'INTERVENTION (SUITE)

UTILISER DES OUTILS TECHNOLOGIQUES

Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none">• Permettre l'usage d'un ordinateur en donnant accès à un logiciel de traitement de texte, un prédicteur de mots, une synthèse vocale, dictée vocale ou logiciels spécialisés, etc.• Permettre l'utilisation d'un outil d'enregistrement pour donner ses réponses• Permettre l'utilisation d'un dictionnaire et d'un agenda électronique• Permettre l'utilisation d'un crayon enregistreur ou d'une souris numériseur• Encourager la lecture de livres numériques• Utiliser le tableau blanc interactif (TBI)	<ul style="list-style-type: none">• Utilisation d'un ordinateur en donnant accès à un logiciel de traitement de texte, un prédicteur de mots, une synthèse vocale, dictée vocale ou logiciels spécialisés• Utilisation d'un outil d'enregistrement pour donner ses réponses• Utilisation d'un dictionnaire électronique• Passation d'une épreuve via un outil en ligne (Skype ou autre)



STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT OU D'INTERVENTION

POUR FAVORISER L'ACTIVATION (MISE EN ACTION)

Planification des stratégies à mettre en place	Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none"> Préparer un plan de travail à remettre à l'élève Élaborer un support visuel pouvant soutenir l'élève dans sa tâche Déterminer les modalités qui seront utilisées pour permettre l'entrée de l'information (prévoir plus d'un moyen : auditif, visuel, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> S'assurer que l'élève a bien saisi ce qu'il a à faire en validant sa compréhension de la tâche (lui faire répéter la consigne) Fournir à l'élève un plan de travail détaillé qu'il peut cocher au fur et à mesure Attirer l'attention de l'élève (verbalement ou au moyen d'un code établi) Donner un signal clair de départ pour le début de la tâche Demeurer près de l'élève en début de tâche Offrir un support visuel Diversifier les modalités d'entrée de l'information initiale Indiquer d'un X ou surligner l'endroit où l'élève doit débiter la tâche Encourager les initiatives faites par l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> Prolongation de la durée prévue pour l'épreuve jusqu'au tiers du temps normalement alloué Scission de l'épreuve en 2 parties, à des moments différents Utilisation d'un aide-mémoire

POUR FAVORISER LA PLANIFICATION ET L'ORGANISATION

Planification des stratégies à mettre en place	Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none"> Préparer un échéancier global (lisible en un coup d'œil) Fournir un modèle de planificateur Prévoir des périodes régulières de rappels et de révision Prévoir des pauses intégrées à la période de travail Prévoir un modèle de classement efficace à proposer en classe 	<ul style="list-style-type: none"> Fournir un plan de travail avec des tâches précises à accomplir (et à cocher) Fournir les critères d'un travail de qualité Fournir une liste de vérification pour les travaux plus longs Fournir des grilles d'autoévaluation ou de révision Donner des instructions écrites sur le tableau ou sur une feuille de travail Annoncer l'intention et la durée de la tâche avant sa réalisation Estimer le temps pour chacune des tâches et transmettre cette information Encourager l'utilisation de matériel de référence Encourager l'utilisation de l'agenda ou autre outil de planification Proposer un échéancier et y revenir régulièrement Demander à l'élève de se fixer des objectifs précis et réalistes pour la période à venir Éviter l'encombrement de matériel inutile sur l'aire de travail Prendre du temps pour réviser avec les élèves leur classement (notes, photocopies, etc.) Proposer un modèle de classement efficace Encourager l'utilisation d'un code de couleurs, d'abréviations pour la prise de notes, de fiches, de séparateurs, d'organiseurs d'idées, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Prolongation de la durée prévue pour l'épreuve jusqu'au tiers du temps normalement alloué Scission de l'épreuve en 2 parties, à des moments différents Utilisation d'un aide-mémoire Passation de l'épreuve à l'endroit jugé le plus propice à la concentration

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT OU D'INTERVENTION (SUITE)

POUR FAVORISER LA CONCENTRATION ET L'ATTENTION

Planification des stratégies à mettre en place	Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none"> Morceler le travail Prévoir des supports visuels Prévoir des temps de pause Diminuer le nombre d'exercices à faire en priorisant les plus importants Prévoir des photocopies élaguées et aérées Personnaliser certains référentiels, aide-mémoire, routines Contrôler les travaux pour éviter les retards 	<ul style="list-style-type: none"> Maintenir le plus possible le contact visuel avec l'élève Se déplacer vers son bureau lors des consignes Donner des consignes courtes et les répéter fréquemment Décomposer les tâches en étapes successives et à la mesure de l'élève Proposer à l'élève une routine de travail ou d'études Fournir la liste à cocher des étapes à suivre Faire de la modélisation et pratique guidée Commencer avec une activité d'amorce stimulante, pour attirer l'attention Réduire le matériel à portée de mains Favoriser le jumelage et le pairage Demander à l'élève de montrer chacune des étapes du travail effectué Permettre de petites pauses fréquentes Permettre l'utilisation d'outils d'aide technologique (dictionnaire, portable, logiciels spécialisés) Autoriser l'élève à travailler debout ou à se lever, si besoin Fournir une balle anti-stress, des bouchons ou coquilles anti-bruit Disposer le bureau de manière à éviter les distractions 	<ul style="list-style-type: none"> Prolongation de la durée prévue pour l'épreuve jusqu'au tiers du temps normalement alloué Passation de l'épreuve à l'endroit jugé le plus propice à la concentration Utilisation d'une pause sous surveillance durant l'épreuve Utilisation d'une copie d'épreuve avec une augmentation de la taille de la police et un choix de caractères sans empattement Utilisation d'une copie de l'épreuve aérée Utilisation d'outils technologiques, avec logiciels spécialisés Utilisation du dictionnaire électronique Scission de l'épreuve en 2 parties Utilisation d'un aide-mémoire

POUR FAVORISER L'INHIBITION (CAPACITÉ À GÉRER L'IMPULSIVITÉ)

Planification des stratégies à mettre en place	Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none"> Prévoir une alternance entre les périodes de travail exigeantes et celles qui permettent de bouger Si possible, prévoir un espace apaisant où l'élève peut se retirer au besoin Préparer un code de vie mentionnant des règles de fonctionnement de groupe 	<p>Pour aider l'élève lorsqu'il démontre des signes d'agitation :</p> <ul style="list-style-type: none"> S'assurer que le bruit permis ne dérange pas les autres Assigner une place dans la classe loin des sources potentielles de distraction Suggérer des tâches qui permettent à l'élève de bouger (lui donner des responsabilités) Renseigner les élèves sur les effets des consommations stimulantes Prévoir des objets de compensation que l'élève peut manipuler pour diminuer les tensions Échanger sur les stratégies utilisées par les élèves pour se détendre Donner de l'attention sélective Souligner les bons comportements S'assurer de l'attention de l'élève en l'interpellant S'entendre avec l'élève sur les moments où il peut se déplacer (en nombre) Établir un code non verbal avec l'élève pour le prévenir lorsqu'il est trop agité <p>Pour aider l'élève à réfléchir avant d'agir ou de donner sa réponse :</p> <ul style="list-style-type: none"> Morceler la tâche de manière à favoriser une réponse appropriée à chaque étape Demander à l'élève d'élaborer son point de vue ou sa réponse Sous-questionner l'élève afin de l'amener plus loin dans son raisonnement (ne pas se limiter à la réponse erronée ou partielle) 	<ul style="list-style-type: none"> Prolongation de la durée prévue pour l'épreuve jusqu'au tiers du temps normalement alloué Passation de l'épreuve à l'endroit jugé le plus propice à la concentration Utilisation d'une pause sous surveillance durant l'épreuve Scission de l'épreuve en 2 parties Utilisation d'un aide-mémoire

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT OU D'INTERVENTION (SUITE)

POUR FAVORISER LA FLEXIBILITÉ COGNITIVE (COMPRÉHENSION ET RÉALISATION DE LA TÂCHE)

Planification des stratégies à mettre en place	Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Morceler le travail • Prévoir des supports visuels • Diminuer le nombre d'exercices à faire en priorisant les plus importants • Préparer un tableau où apparaissent des stratégies d'apprentissage efficaces • Personnaliser certains référentiels, aide-mémoires, routines • Prévoir des périodes de rappels et de révision 	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre l'utilisation constante d'outils compensatoires pour le repérage d'information (fiches, dictionnaires, tables de multiplication, procédures, etc.) • Présenter les notions sous formes variées, avec des repères visuels permettant l'encodage • Donner des consignes courtes à l'oral et à l'écrit • Répéter l'information en faisant des liens avec d'autres notions • Donner plusieurs exemples permettant de faire des liens • Modéliser des stratégies efficaces pour la résolution de problèmes • Faire des retours en arrière fréquents et vérifier les connaissances antérieures des élèves (d'où ils partent, ce qu'ils savent, ce qu'ils ont retenu) • Faire reformuler la notion dans les mots propres à l'élève (vérifier sa compréhension de la tâche) • Utiliser un tableau de réflexion sur les choix efficaces, qui donnent des résultats dans l'action • Encourager la participation aux périodes de récupération ou proposer des périodes de rappels 	<ul style="list-style-type: none"> • Prolongation de la durée prévue pour l'épreuve jusqu'au tiers du temps normalement alloué • Utilisation d'une pause sous surveillance durant l'épreuve • Utilisation d'un aide-mémoire • Scission de l'épreuve en 2 parties • Lecture des consignes par un membre du personnel désigné, sans explications supplémentaires

POUR FAVORISER LA MÉMOIRE DE TRAVAIL

Planification des stratégies à mettre en place	Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Morceler le travail • Prévoir des supports visuels • Prévoir des temps de pause • Diminuer le nombre d'exercices à faire en priorisant les plus importants • Prévoir des photocopies élaguées et aérées • Personnaliser certains référentiels, aide-mémoire, routines • Contrôler les travaux pour éviter les retards • Prévoir des périodes de rappels et de révision 	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre l'utilisation d'outils compensatoires (aide technologique) pour l'encodage d'information • Présenter les notions sous formes variées, avec des repères visuels permettant l'encodage • Apprendre à l'élève à faire des mises en page claires et facilitantes • Donner des consignes concises, précises et simples • Fournir à l'élève une liste de vérification des tâches • Enseigner des procédés mnémotechniques • Encourager l'utilisation d'un carnet de notes ou de papiers autocollants permettant de retrouver l'information rapidement • Encourager l'élève à utiliser un système de couleurs lors de sa prise de notes • Répéter l'information en faisant des liens avec d'autres notions • Faire des retours en arrière fréquents • Demander de réviser la matière à la maison ou donner des travaux • Faire reformuler la notion dans les mots propres à l'élève • Encourager la participation aux périodes de récupération 	<ul style="list-style-type: none"> • Prolongation de la durée prévue pour l'épreuve jusqu'au tiers du temps normalement alloué • Utilisation d'une pause sous surveillance durant l'épreuve • Utilisation d'une copie d'épreuve aérée • Scission de l'épreuve en 2 parties • Utilisation du dictionnaire électronique • Utilisation d'outils d'aide technologique avec logiciels spécialisés

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT OU D'INTERVENTION (SUITE)

POUR AIDER À LA RÉGULATION DES ÉMOTIONS (ANXIÉTÉ)

Planification des stratégies à mettre en place	Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none"> Fournir un modèle de planificateur Prévoir des périodes régulières de rappels et de révision Personnaliser certains référentiels, aide-mémoire, routines Diminuer le nombre d'exercices à faire en priorisant les plus importants Diviser les travaux plus longs en petites étapes Fournir un plan de travail individualisé avec une séquence à cocher Prévoir un outil pour gérer le temps Prévoir du temps pour les retours avec l'élève Prévoir des périodes de tutorat individualisées 	<ul style="list-style-type: none"> Fournir un plan de travail avec des tâches précises à accomplir (et à cocher) Fournir une liste de vérification pour les travaux plus longs Faire des retours avec l'élève sur ses réalisations Souligner le travail accompli et encourager la poursuite Donner des instructions écrites sur le tableau ou sur une feuille de travail Annoncer l'intention et la durée de la tâche avant sa réalisation Faire des rappels de temps Encourager l'utilisation de l'agenda Proposer un échéancier Fournir la liste des étapes à suivre Commencer avec une activité structurée et encadrée Prévoir des objets de compensation que l'élève peut manipuler pour diminuer les tensions Échanger sur les stratégies utilisées par les élèves pour se détendre Manifester de l'empathie lors des moments de découragement de l'élève Développer un lien d'attachement sécurisant 	<ul style="list-style-type: none"> Prolongation de la durée prévue pour l'épreuve jusqu'au tiers du temps normalement alloué Utilisation d'une pause sous surveillance durant l'épreuve Passation de l'épreuve à l'endroit jugé le plus propice à la concentration Scission de l'épreuve en 2 parties Utilisation d'un aide-mémoire

POUR FACILITER LA COMMUNICATION (LECTURE, ÉCRITURE, LANGAGE ORAL)

Planification des stratégies à mettre en place	Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none"> Morceler le travail Prévoir des supports visuels Prévoir des temps de pause Diminuer le nombre d'exercices à faire en priorisant les plus importants Prévoir des photocopies élaguées et aérées Personnaliser certains référentiels, aide-mémoire, routines Contrôler les travaux pour éviter les retards 	<ul style="list-style-type: none"> S'assurer de la compréhension de la tâche en demandant à l'élève de reformuler Amener l'élève à identifier et nommer les étapes de sa démarche, de son raisonnement et les stratégies utilisées Indiquer le matériel requis pour les activités Lire pour lui les mots difficiles et au besoin, les questions Limiter la prise de notes et la copie Faire travailler à l'oral, lorsque possible Donner plusieurs petites consignes plutôt qu'une longue tâche Donner une consigne à la fois Remettre les photocopies de la matière avant le cours Expliquer les procédures d'un travail Enseigner des stratégies de lecture ou d'écriture Faire des modelages, des pratiques guidées Attirer l'attention de l'élève Aider l'élève à se monter un dictionnaire personnel Encourager l'utilisation d'une banque de mots pour les rédactions Établir un contact visuel et/ou physique Accompagner les consignes d'actions (gestes) 	<ul style="list-style-type: none"> Prolongation de la durée prévue pour l'épreuve jusqu'au tiers du temps normalement alloué Utilisation d'une pause sous surveillance durant l'épreuve Utilisation d'un outil d'aide technologique Utilisation d'un aide-mémoire Utilisation d'un appareil de lecture : loupe, support de lecture, appareil ou logiciel grossissants Utilisation de copie d'épreuve avec une augmentation de la taille de la police et un choix de caractère sans empattement Utilisation d'une copie de l'épreuve aérée Interprète gestuel pour la prise de parole ou l'écoute

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT OU D'INTERVENTION (SUITE)

POUR FAVORISER LA COORDINATION, LA MOTRICITÉ ET LA PERCEPTION

Planification des stratégies à mettre en place	Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Morceler le travail en tâches simples • Prévoir plus de temps pour permettre la répétition (développer les automatismes) • Contrôler les travaux pour s'assurer de la qualité 	<p>Pour les problèmes graphomoteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soulager la production écrite (passer par l'oral et la photocopie) • Favoriser l'utilisation de l'ordinateur pour la prise de notes • Fournir un code d'abréviations • Fournir un modèle de prise de notes • Indiquer à l'élève ce qu'il est important de noter • Encourager la prise de notes par un pair (avec papier calque) <p>Pour les problèmes de motricité plus généraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire du modelage et de la pratique guidée • Décortiquer le geste à poser en plusieurs petites étapes • Faire reprendre le même exercice à plusieurs reprises • Fournir une fiche détaillée de la tâche (si possible imaginée) • Inciter l'élève à travailler debout (position plus stable qu'assise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prolongation de la durée prévue pour l'épreuve jusqu'au tiers du temps normalement alloué • Utilisation d'une pause sous surveillance durant l'épreuve • Utilisation d'un outil d'aide technologique • Accompagnement pour noter les réponses de l'élève ou utilisation d'un outil d'enregistrement

POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE DES NOTIONS MATHÉMATIQUES

Planification des stratégies à mettre en place	Stratégies suggérées	Mesures adaptatives possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Morceler le travail • Prévoir des supports visuels • Prévoir des temps de pause • Diminuer le nombre d'exercices à faire en priorisant les plus importants • Prévoir des photocopies élaguées et aérées • Personnaliser certains référentiels, aide-mémoire, routines • Contrôler les travaux pour éviter 	<ul style="list-style-type: none"> • les retards • Présenter les problèmes par étapes simples • Pratiquer le modelage (montrer à l'élève la démarche à voix haute) • Favoriser l'expérimentation concrète et la manipulation • Encourager la construction de synthèses (tableau, fiches, schémas, etc.) • Favoriser la reformulation de l'élève dans ses propres mots • Favoriser les échanges entre pairs • Partir du concret vers l'abstrait (et non l'inverse) • Faire le lien entre le concept et dans un contexte de travail ou de vie • Être clair sur la finalité de la notion (à quoi ça sert?) • Encourager un rappel du cours précédent par la verbalisation • Prolongation de la durée prévue pour l'épreuve jusqu'au tiers du temps normalement alloué 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation d'une pause sous surveillance durant l'épreuve • Utilisation d'un outil d'aide technologique • Utilisation de copie d'épreuve avec une augmentation de la taille de la police et un choix de caractère sans empattement • Utilisation d'une copie de l'épreuve aérée • Accompagnement pour lire les questions et noter les réponses de l'élève • Utilisation d'un outil d'enregistrement pour donner les réponses

SECTION DES ÉLÈVES

Cette section propose un autoportrait dont les énoncés font référence au portrait de l'élève utilisé par l'enseignant. Chacune des sections correspond à celles proposées dans le portrait, mais les titres ont été volontairement retirés afin de ne pas influencer l'élève dans ses choix de réponse.

Lorsque l'élève le remplit, nous recommandons fortement qu'il soit accompagné d'un intervenant qui puisse le guider et en faire l'analyse avec lui. Les informations recueillies à l'aide de cet outil peuvent également être comparées aux observations colligées dans le portrait de l'élève, ce qui permet d'obtenir une lecture plus complète des besoins réels de l'élève.



MON AUTO PORTRAIT

NOM DE L'ÉLÈVE :	MATIÈRE(S) OU PROGRAMME :
CODE PERMANENT :	GROUPE :
CENTRE :	DATE :

A	✓	COMMENTAIRES
Je ne sais pas par quoi commencer, je suis perdu(e) dans les consignes de départ	<input type="checkbox"/>	
J'ai de la difficulté à organiser ou à enligner mon travail	<input type="checkbox"/>	
Je ne vais pas voir l'enseignant pour savoir ce que j'ai à faire	<input type="checkbox"/>	
Je suis parfois impatient(e) avec les autres quand je ne comprends pas ce que je dois faire	<input type="checkbox"/>	
B	✓	COMMENTAIRES
Je suis dispersé(e), je n'ai pas beaucoup de méthode de travail	<input type="checkbox"/>	
Je prends du temps à m'installer et à me mettre au travail	<input type="checkbox"/>	
J'ai de la difficulté à garder de l'ordre dans mes cahiers, mes notes de cours et mes cartables	<input type="checkbox"/>	
Je ne prends pas de notes de cours	<input type="checkbox"/>	
Je n'utilise pas d'agenda ou d'autre outil pour planifier mon temps	<input type="checkbox"/>	
J'ai du mal à organiser les étapes de la tâche à faire	<input type="checkbox"/>	
Il m'arrive souvent de ne pas avoir le matériel dont j'ai besoin pour ma tâche	<input type="checkbox"/>	
Il m'arrive souvent de ne pas avoir le temps de terminer ma tâche	<input type="checkbox"/>	
J'ai de la difficulté à exécuter les routines et les procédures jusqu'au bout	<input type="checkbox"/>	
J'ai souvent besoin que l'enseignant me réexplique ce que je dois faire	<input type="checkbox"/>	
J'ai de la difficulté à corriger par moi-même les erreurs que je fais dans les exercices ou les travaux	<input type="checkbox"/>	
C	✓	COMMENTAIRES
Les bruits et les déplacements des autres me dérangent beaucoup et me déconcentrent	<input type="checkbox"/>	
Je pars souvent dans la lune	<input type="checkbox"/>	
J'ai besoin de m'arrêter souvent pendant ma tâche et je perds le fil de ce que je fais	<input type="checkbox"/>	
Je ne termine pas toujours mon travail ou ma tâche	<input type="checkbox"/>	
Il m'arrive d'interrompre ce que je fais et de commencer autre chose en plein milieu d'une tâche	<input type="checkbox"/>	
J'ai de la difficulté à suivre les consignes qui me sont données à l'oral	<input type="checkbox"/>	
J'ai de la difficulté à retenir les consignes écrites	<input type="checkbox"/>	

MON AUTOportrait (SUITE)

D	✓	COMMENTAIRES
J'ai de la difficulté à rester en place, assis(e) ou silencieux (se)	<input type="checkbox"/>	
Il m'arrive souvent de me sentir impatient(e) et d'interrompre les autres quand ils parlent	<input type="checkbox"/>	
Je préfère être en action, pouvoir me lever et bouger comme je veux	<input type="checkbox"/>	
J'ai de la difficulté à respecter les consignes de groupe	<input type="checkbox"/>	
Je me sens impatient(e) quand on ne répond pas tout de suite à mes questions	<input type="checkbox"/>	
Il m'arrive assez souvent d'être en conflit avec les gens qui m'entourent	<input type="checkbox"/>	
Je dis ce qui me passe par la tête, sans nécessairement réfléchir aux conséquences	<input type="checkbox"/>	
E	✓	COMMENTAIRES
J'ai de la difficulté à repérer et analyser l'information importante, à l'écrit comme à l'oral	<input type="checkbox"/>	
J'ai du mal à comprendre ce que je dois faire pour réaliser les tâches	<input type="checkbox"/>	
Il m'arrive souvent de ne pas être capable de réexpliquer dans mes mots ce que j'ai à faire, parce que je ne comprends pas pourquoi je dois le faire	<input type="checkbox"/>	
Je ne sais pas comment transférer ce que j'ai appris dans d'autres contextes	<input type="checkbox"/>	
J'ai régulièrement du retard dans mes tâches manuelles ou mes exercices	<input type="checkbox"/>	
Je dépasse souvent le temps qui m'est alloué pour faire les examens	<input type="checkbox"/>	
Je dois aller aux récupérations pour réussir à terminer mes tâches ou comprendre la matière	<input type="checkbox"/>	
F	✓	COMMENTAIRES
J'ai de la difficulté à me souvenir des procédures ou des étapes de travail données oralement	<input type="checkbox"/>	
J'ai de la difficulté à me souvenir des procédures ou des étapes de travail données par écrit	<input type="checkbox"/>	
C'est difficile pour moi de reproduire la tâche que l'enseignant nous démontre	<input type="checkbox"/>	
J'ai du mal à reproduire sur papier le problème à résoudre	<input type="checkbox"/>	
Je retiens difficilement les nouveaux mots de vocabulaire	<input type="checkbox"/>	
J'oublie régulièrement ce que je lis, ce que je veux dire ou les consignes de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	
Je ne retiens qu'une seule consigne à la fois	<input type="checkbox"/>	
Je ne suis pas capable de faire deux tâches en même temps	<input type="checkbox"/>	
G	✓	COMMENTAIRES
J'aime faire les choses à la perfection	<input type="checkbox"/>	
Je ressens souvent des malaises physiques pendant la journée (mal de ventre, mal de tête, etc.)	<input type="checkbox"/>	
Il m'arrive d'avoir des tremblements, des palpitations au cœur, des sueurs froides	<input type="checkbox"/>	
Je préfère suivre des routines que je connais bien	<input type="checkbox"/>	
Je me sens perdu(e) ou déstabilisé(e) lorsque je dois sortir de ma routine ou apprendre une nouvelle tâche	<input type="checkbox"/>	
J'ai parfois des tics quand je suis plus anxieux(se) ou stressé(e)	<input type="checkbox"/>	
J'ai souvent besoin d'être rassuré(e) par l'enseignant	<input type="checkbox"/>	
J'ai besoin de poser beaucoup de questions pour me rassurer	<input type="checkbox"/>	
Je ne suis pas toujours capable d'écouter les réponses que l'enseignant donne à mes questions	<input type="checkbox"/>	
Je reparle régulièrement des mêmes événements passés	<input type="checkbox"/>	
J'ai de la difficulté à me faire des nouveaux amis, à développer des nouvelles relations	<input type="checkbox"/>	
Je préfère rester seul(e) plutôt que de parler aux autres élèves	<input type="checkbox"/>	

MON AUTO PORTRAIT (SUITE)

H	✓	COMMENTAIRES
J'ai de la difficulté à redire dans mes mots ce qu'explique l'enseignant (les consignes ou les notions)	<input type="checkbox"/>	
J'ai du mal à construire mes phrases pour exprimer ce que je pense	<input type="checkbox"/>	
J'ai de la difficulté à choisir mes mots ou à les prononcer	<input type="checkbox"/>	
J'arrive difficilement à formuler mes idées une après l'autre	<input type="checkbox"/>	
J'inverse parfois des syllabes dans les mots (ex.: valabo / lavabo)	<input type="checkbox"/>	
J'invente parfois des mots pour exprimer ma pensée	<input type="checkbox"/>	
J'ai de la difficulté à comprendre les consignes orales, surtout s'il y en a plusieurs à la fois	<input type="checkbox"/>	
J'ai de la difficulté à lire rapidement	<input type="checkbox"/>	
J'ai du mal à comprendre les consignes et les notions écrites	<input type="checkbox"/>	
J'ai de la difficulté à organiser mes idées lorsque j'écris	<input type="checkbox"/>	
J'ai de la difficulté à apprendre du nouveau vocabulaire	<input type="checkbox"/>	
Je ne suis pas toujours certain(e) si ce que disent les gens est une blague ou s'ils sont sérieux	<input type="checkbox"/>	
Je n'arrive pas toujours à bien m'intégrer dans une conversation avec les autres	<input type="checkbox"/>	

I	✓	COMMENTAIRES
J'ai de la difficulté à démêler la gauche de la droite	<input type="checkbox"/>	
Ce n'est pas facile pour moi de reproduire des formes géométriques, d'aligner des colonnes de chiffres ou de prendre des mesures	<input type="checkbox"/>	
J'ai du mal à être précis(e) dans mes gestes et à reproduire une tâche manuelle	<input type="checkbox"/>	
J'ai de la difficulté à lire un plan et à me repérer sur une carte géographique	<input type="checkbox"/>	
Je suis parfois maladroit(e) dans mes mouvements et dans mes gestes (j'échappe les choses, je casse les objets fragiles, je m'accroche sur les bords de table)	<input type="checkbox"/>	
Je prends du temps à maîtriser la bonne façon de me servir des outils (couteau, compas, ciseau, scie, etc.)	<input type="checkbox"/>	
Je n'ai pas beaucoup d'équilibre	<input type="checkbox"/>	
Je manque de coordination et de force dans les bras et les mains	<input type="checkbox"/>	
Je me fatigue rapidement quand je fais une tâche manuelle	<input type="checkbox"/>	

SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ*	VRAI	PLUS OU MOINS VRAI	FAUX
Je suis certain(e) d'avoir la capacité de réussir ce qu'on me demande de faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai le sentiment d'être en contrôle dans les activités que je fais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quand j'observe les autres, ça m'aide à prendre confiance en moi pour réussir la tâche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les conseils, les encouragements et les commentaires de mon enseignant m'aident à avoir confiance en moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'arrive à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je garde toujours le cap sur mes objectifs pour réaliser mes buts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai confiance que je peux faire face aux événements et m'adapter à des nouvelles situations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'arrive à rester calme lorsque je suis confronté(e) à des difficultés, car j'ai de bons moyens pour résoudre les problèmes en général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QU'EST-CE QUI T'AIDE À APPRENDRE?

* Source : <http://www.psychomedia.qc.ca/tests/echelle-sentiment-d-efficacite-personnelle-generale>

SECTION DES PROFESSIONNELS

Cette section s'adresse aux intervenants professionnels qui accompagnent les élèves ayant des besoins particuliers et les équipes enseignantes dans les centres d'éducation des adultes ou de la formation professionnelle.

Les outils proposés sont des modèles de documents de travail pouvant aider à mettre en place le service d'accompagnement. Vous pouvez soit vous en inspirer pour concevoir vos propres formulaires, soit les bonifier, soit les utiliser tels quels. Si vous décidez de les modifier, nous vous demandons simplement d'en préserver la source en la nommant en bas de page.

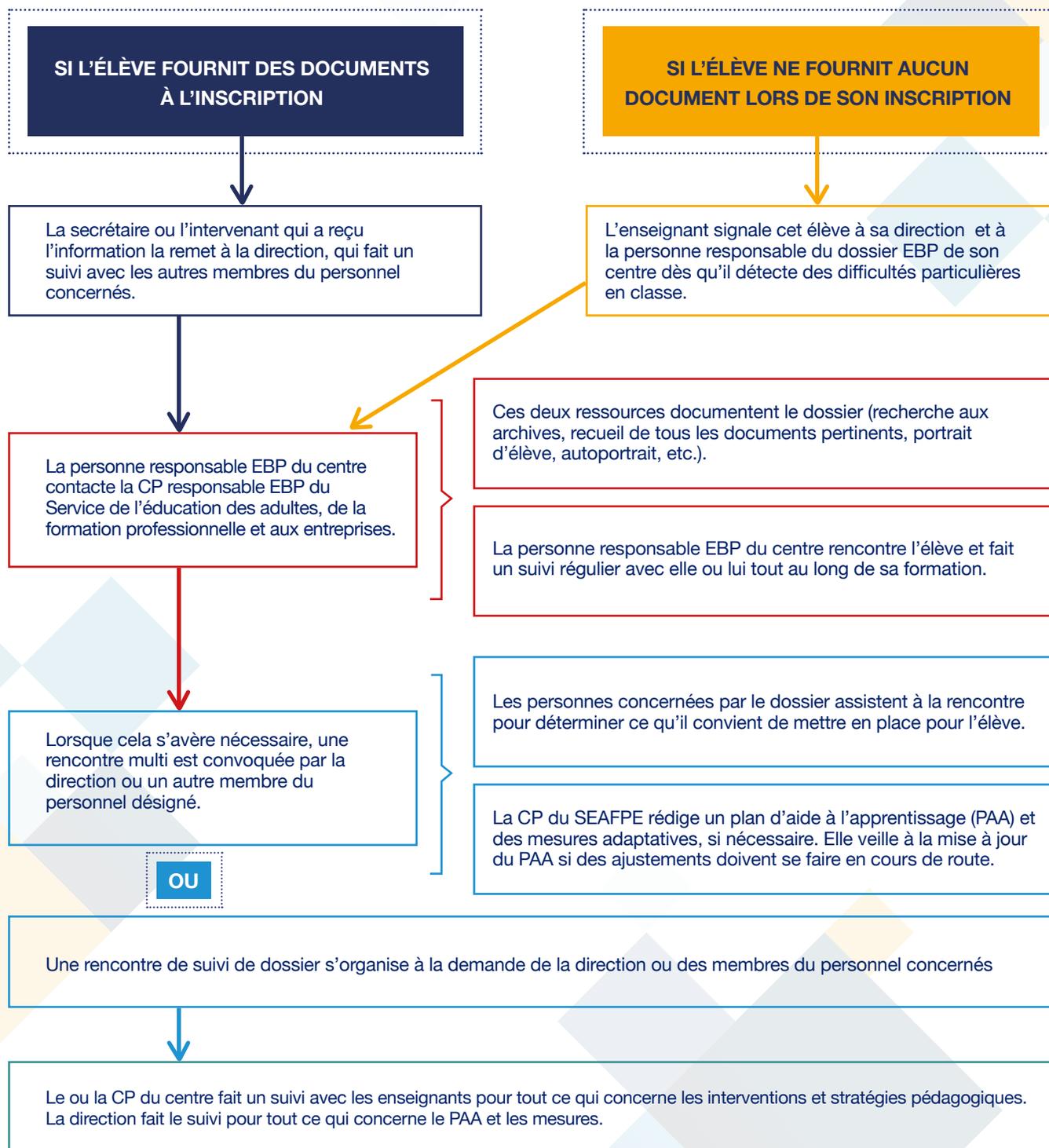


Poste	Description du rôle	Autre personne désignée
Personne ressource responsable du suivi psychosocial (suite)	<input type="checkbox"/> Transmet l'information pertinente à la personne responsable des EBP et autre personnel concerné <input type="checkbox"/> Piste l'élève vers des stratégies visant un changement de comportement et d'attitude <input type="checkbox"/> Accompagne l'élève dans l'acquisition de meilleures stratégies d'études <input type="checkbox"/> Fait un suivi auprès de l'élève pour s'assurer de la mise en œuvre des stratégies et de l'application des mesures en classe <input type="checkbox"/> Participe aux rencontres multi et apporte son expertise	
Conseillère d'orientation ou en formation	<input type="checkbox"/> Élabore le profil de l'élève et détermine avec lui son but professionnel <input type="checkbox"/> Est invitée aux rencontres multi pour des besoins de réorientation <input type="checkbox"/> Échange de l'information sur l'élève avec le personnel concerné <input type="checkbox"/> Fait la recherche et fournit les renseignements sur le parcours scolaire de l'élève <input type="checkbox"/> Rencontre l'élève pour tout besoin concernant son orientation ou réorientation <input type="checkbox"/> Fait un suivi ponctuel avec l'élève	
Conseiller (ère) pédagogique du centre, du programme ou de la matière	<input type="checkbox"/> Est invité à participer aux rencontres multi <input type="checkbox"/> Fournit les informations pertinentes concernant l'impact sur la sanction <input type="checkbox"/> Fait un suivi pédagogique auprès des enseignants (interventions recommandées dans le PAA)	
Enseignant (e)	<input type="checkbox"/> Prend note des comportements, attitudes et autres observations de l'élève en classe <input type="checkbox"/> Signale la problématique à la direction (ou direction adjointe) <input type="checkbox"/> Remplit la grille du portrait de l'élève, à la demande de la direction ou autre personne désignée <input type="checkbox"/> Participe aux rencontres multi lorsque nécessaire ou possible <input type="checkbox"/> Transmet les observations recueillies sur l'élève <input type="checkbox"/> Donne son opinion et ses recommandations au comité multi <input type="checkbox"/> Met en application les recommandations ciblées dans le plan d'aide <input type="checkbox"/> S'assure de la mise en œuvre des mesures adaptatives concernant les épreuves <input type="checkbox"/> Fait le suivi du dossier avec le personnel concerné	

Note :

Toute mesure adaptative en sanction doit avoir été autorisée par la responsable de la sanction en formation générale des adultes et formation professionnelle, afin de respecter les balises ministérielles en évaluation des apprentissages pour fins de sanction.

MODÈLE DE PROCÉDURE EN FGA OU FP



Note :

Cet organigramme vous est présenté à titre d'exemple uniquement. Chaque centre possède ses propres ressources et doit déterminer le mode de fonctionnement qui lui convient le mieux, en autant que deux éléments essentiels soient respectés, soit la **communication régulière** entre les divers intervenants et la **transmission de l'information** pour un suivi efficace et concluant.

B) FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

Modèle de formulaire de demande de mesures adaptatives

Objet : Demande de mesures adaptatives

NOM DE L'ÉLÈVE :
DATE DE NAISSANCE :
CODE PERMANENT :

Description des difficultés scolaires
Problématique reconnue

Suivi / accompagnement enseignant

Matière	Stratégies testées en classe	Stratégies compensatoires testées en classe
Français Enseignant(s) :		
Math/Sciences Enseignant(s) :		
Anglais Enseignant(s) :		

Suivi / accompagnement non enseignant

Fonction / Nom	Interventions
Psychoéducatrice :	<input type="checkbox"/> Stratégies pour gérer l'anxiété, stress <input type="checkbox"/> Stratégies pour réduire les conflits interpersonnels <input type="checkbox"/> Stratégies d'organisation et de planification (échecancier, méthodes de travail) <input type="checkbox"/> Stratégies de résolution de problèmes <input type="checkbox"/> Stratégies socioaffectives <input type="checkbox"/> Stratégies comportementales
CO/CF	<input type="checkbox"/> Explication de la procédure pour la mise en place de mesures adaptatives et clarification <input type="checkbox"/> ISEP <input type="checkbox"/> Clarification/détermination de l'objectif <input type="checkbox"/> Plan d'action <input type="checkbox"/> Autre _____

Cheminement scolaire et profil de formation

Parcours scolaire secteur des jeunes	<p>Primaire :</p> <input type="checkbox"/> Classes régulières <input type="checkbox"/> Classes adaptées <input type="checkbox"/> Reprise d'année Remarque : _____
Acquis scolaires secteur des jeunes	<p>Secondaire :</p> <input type="checkbox"/> Classes régulières <input type="checkbox"/> Classes adaptées <input type="checkbox"/> Reprise d'année Remarque : _____ Mesures adaptatives inscrites PI : _____
Acquis scolaires secteur des jeunes	Français : _____ Mathématiques : _____ Anglais : _____ Remarque : _____
Parcours scolaire secteur des adultes	Date de début : _____ Approche diagnostique : <input type="checkbox"/> Français : _____ <input type="checkbox"/> Mathématique : _____ Sigles présentement à l'horaire : _____ Remarque : _____

Objectifs scolaire et professionnel

Objectif scolaire	
Objectif professionnel	

Recommandations

Matière	1/3 de temps supplémentaire	Endroit propice à la concentration	Dictionnaire électronique	Traitement texte	WORD Q	Écoute supplémentaire	Lecteur	Scripteur	Magnétophone (MP3)	Appareil de lecture	Autre
Français Enseignant(s) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Math / Sciences Enseignant(s) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Anglais Enseignant(s) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Autre Enseignant(s) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

MODÈLE DE CUEILLETTE D'INFORMATION À PARTIR DU DOSSIER DU SECTEUR DES JEUNES

NOM DE L'ÉLÈVE :	CENTRE :
CODE PERMANENT :	ENSEIGNANT(S) :
MATIÈRE(S):	DATE :

Évaluation antécédente	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>	Évaluation	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>	Ci-jointe	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
Neuropsychologue <input type="checkbox"/>	Psychologue <input type="checkbox"/>	Orthopédagogue <input type="checkbox"/>	Orthophoniste <input type="checkbox"/>	Ergothérapeute <input type="checkbox"/>	Autres : _____

Diagnostic	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>	Mesures adaptatives en FGJ	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>			
TDA <input type="checkbox"/>	TDA / H <input type="checkbox"/>	Dyslexie <input type="checkbox"/>	Dysorthographe <input type="checkbox"/>	Dyscalculie <input type="checkbox"/>	Dysphasie <input type="checkbox"/>	Dyspraxie <input type="checkbox"/>
SGT <input type="checkbox"/>	TED <input type="checkbox"/>	Trouble du traitement auditif <input type="checkbox"/>		Handicap physique ou sensoriel <input type="checkbox"/>	Autre <input type="checkbox"/>	

PARCOURS SCOLAIRE SECTEUR DES JEUNES	Primaire : <input type="checkbox"/> Classes régulières <input type="checkbox"/> Classes adaptées <input type="checkbox"/> Reprise d'année
	Remarque :
	Secondaire : <input type="checkbox"/> Classes régulières <input type="checkbox"/> Classes adaptées <input type="checkbox"/> Reprise d'année
ACQUIS SCOLAIRES SECTEUR DES JEUNES	Remarque : _____
	Mesures adaptatives inscrites PI : _____
	Français : _____ Mathématiques : _____
PARCOURS SCOLAIRE SECTEUR DES ADULTES	Anglais : _____
	Remarque : _____
	Date de début : _____
	Approche diagnostique : <input type="checkbox"/> Français : _____ Mathématique : _____
Sigles présentement à l'horaire :	
Remarque :	

ACTIONS ET INTERVENTIONS DÉJÀ ENTREPRISES AUPRÈS DE L'ÉLÈVE PAR LES ENSEIGNANTS

MODÈLE DE SUIVI D'ACCOMPAGNEMENT

Année du suivi :

NOM DE L'ÉLÈVE :	
CODE PERMANENT :	
PROBLÉMATIQUE RECONNUE :	
MESURES AUTORISÉES :	
RESPONSABLE DU SUIVI :	

Date	Intervenant	Intervention

C) FORMATION PROFESSIONNELLE

Modèle de plan d'aide à l'apprentissage (PAA)

Plan d'aide à l'apprentissage

Rencontre pour l'élève ayant des besoins particuliers en FP

NOM ET PRÉNOM :	PROGRAMME :
DATE DE NAISSANCE :	NUMÉRO DE PROGRAMME :
CODE PERMANENT :	GROUPE :
SEXE : <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	DATE DÉBUT DE FORMATION :
CENTRE DE FORMATION :	DATE FIN (PRÉVUE) :

DATE ET PERSONNES PRÉSENTES À LA RENCONTRE

Date de la rencontre :	Direction :	TTS :
	Professionnel responsable EBP	CO/CF :
	TES :	Autre :

MOTIF JUSTIFIANT LA RENCONTRE

--

AUTRES INFORMATIONS PERTINENTES

Modules ou sigles concernés

Échec d'examen / nombre
 Échec de module / #

Décrire brièvement la problématique rencontrée : _____

Général

Absences / retards Manque ou baisse de motivation Stress / anxiété Impulsivité / agressivité
 Relations difficiles avec les autres ou comportement inapproprié.

Décrire : _____

Autre : _____

CONTEXTE POUVANT INFLUER SUR LE BON DÉROULEMENT DU PARCOURS

Contexte général :
L'élève travaille-t-il? Oui Non
Consommation connue : médication liée à la problématique drogue alcool
Autre : _____

Concernant la problématique :
Y a-t-il une problématique connue (condition médicale, diagnostic, etc.)? Oui Non
Si oui, préciser : _____

Indicateurs scolaires :

Fréquence : À l'occasion Régulièrement **Persistance :** Besoin de soutien
Intensité : Faible Modérée Forte **Durée dans le temps:** Oui Non

FACTEURS DE PROTECTION CONNUS

Forces / qualités reconnues par l'élève ou par les intervenants :

- Sociable Autonome Sens de l'initiative Créatif Axé sur les solutions Persévérant
 Ouvert d'esprit Ponctuel Assidu Responsable Travillant Conscient de sa problématique
 Esprit d'équipe Flexible Leadership Participatif
 Autre. Précisez :

SOLUTIONS DÉJÀ APPLIQUÉES EN CLASSE

Par qui : _____
Résultats obtenus : _____

AUTRES COMMENTAIRES OU OBSERVATIONS PERTINENTES

SOLUTIONS DÉJÀ APPLIQUÉES EN CLASSE

Première recommandation : _____
Personne responsable de la mise en application : _____
Résultat anticipé ou souhaité : _____

Suivi de la recommandation : _____
Résultat obtenu suite à l'application : _____

Deuxième recommandation : _____
Personne responsable de la mise en application : _____
Résultat anticipé ou souhaité : _____

Suivi de la recommandation : _____
Résultat obtenu suite à l'application : _____

Troisième recommandation : _____
Personne responsable de la mise en application : _____
Résultat anticipé ou souhaité : _____

Suivi de la recommandation : _____
Résultat obtenu suite à l'application : _____

MESURES ADAPTATIVES À CONFIRMER OU ACCORDÉES EN CONTEXTE D'EXAMEN

- | | | |
|--|---|--|
| 1/3 de temps supplémentaire | <input type="checkbox"/> Mesure à confirmer | <input type="checkbox"/> Mesure accordée |
| Isolement | <input type="checkbox"/> Mesure à confirmer | <input type="checkbox"/> Mesure accordée |
| Lecture des questions par un membre du personnel | <input type="checkbox"/> Mesure à confirmer | <input type="checkbox"/> Mesure accordée |
| Utilisation d'un portable avec synthèse vocale ou prédicteur de mots | <input type="checkbox"/> Mesure à confirmer | <input type="checkbox"/> Mesure accordée |
| Autre : | | |

RÉVISION DU PAA

Date de la révision : _____
Ajout ou modification : _____

MODÈLE D'AUTORISATION DE MESURES ADAPTATIVES

Service d'aide à l'élève

Nom du centre : _____ Date : _____

Direction : _____

Identification de l'élève

Nom : _____

Prénom : _____

Date de naissance : _____

Code permanent : _____

Éléments d'information concernant la mesure

Problématique reconnue

Programme : _____

Code : _____

Mesures adaptatives recommandées :

En classe

Suite à l'analyse du dossier scolaire et du (des) rapport(s) diagnostique(s) émis par le personnel professionnel, voici les mesures autorisées :

Lors d'une épreuve	Modules correspondants

Exemption :

Signature de la direction : _____ Date : _____

Résumé de la situation et impact sur la pratique du métier

Responsable de la sanction

Professionnel responsable EBP

BIBLIOGRAPHIE ET RÉFÉRENCES

- BIBAUD, Lise, *Vivre en classe avec un dyslexique*, document de la formation continue donné par L'Association des Orthopédagogues du Québec, 2002
- BÉLIVEAU, Marie-Claude, *Dyslexie et autres maux d'école*, Quand et comment intervenir, 2007
- CARON, Alain. (2011). Être attentif, c'est bien... persister, c'est mieux! Chenelière Éducation inc.
- CENTRE JEUNESSE DE MONTRÉAL, Institut universitaire, *Guide de soutien à la pratique, en santé mentale pour les jeunes âgés de 12 à 18 ans*, 2010
- DESJARDINS, Claude, GROULX, Maurice, LAVIGUEUR, Suzanne, *Protocole pour aider à mieux intervenir auprès des élèves pouvant présenter un déficit d'attention/hyperactivité*, Distribution CFORP, 1999
- DESTREMPES-MARQUEZ, Denise, LAFLEUR, Louise, *Les troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir*, Éditions de l'hôpital Sainte-Justine, 1999
- DOSSIER CAPRES, La conception universelle de l'apprentissage, une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous, avril 2015
- École branchée.com / Le magazine de l'école et de la famille d'aujourd'hui
- ESCRIVA, Inés, TREMBLAY, Dominique, *Le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité* (document), Commission scolaire des Mille-Îles, direction du service de la formation générale des jeunes
- ESCRIVA, Inés, TREMBLAY, Dominique, *Difficulté d'organisation et de planification, Difficulté de maintien de l'attention, Mémoire de travail inconstante, Difficulté à contenir son agitation et son impulsivité, Difficulté à maintenir un effort* (document), Commission scolaire des Mille-Îles, direction du service de la formation générale des jeunes
- GAGNÉ, Pierre-Paul, LEBLANC, Normand et ROUSSEASU, André. (2009). Apprendre... une question de stratégies. Les Éditions de la Chenelière inc.
- GIASSON Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, Gaëtan Morin éditeur, 2000
- LÉGER, France, *La dyspraxie à l'école*. Maman pour la vie.com, novembre 2007.
- NADON, Yves, *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*, Chenelière/McGraw-Hill, 2002
- NDAYISABA, J., DE GRANDMONT N., *Les adultes différents*, Éditions Logiques, 1999
- PELLETIER, Emmanuelle, LEGER, Carole, *Les troubles d'apprentissage*, École Marguerite-Bourgeoys (Caraquet), mars 2004
- PORTER, GORDON L., RICHLER, Diane, *Réformer les écoles canadiennes*, L'institut ROEHER, 1992
- POUHET, Alain et MAZEAU, Michèle (2005-2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant*. Elsevier Masson.
- SAINT-LAURENT, Lise, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Gaëtan Morin éditeur, 2002
- SAINT-LAURENT, GIASSON, SIMARD, DIONNE, ROYER, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*, Gaëtan Morin éditeur, 1995
- SOFAD (Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec), Commission scolaire de la Rivière, *S'organiser pour réussir ses études*, 2005

UNIVERSITÉ LAVAL, Centre d'orientation et de consultation psychologique, La concentration et la gestion du temps, avril 1999

UNIVERSITÉ LAVAL, Centre d'orientation et de consultation psychologique, L'écoute en classe et la prise de notes, août 2001

UNIVERSITÉ LAVAL, Centre d'orientation et de consultation psychologique, La lecture active et la mémorisation, avril 1999

UNIVERSITÉ LAVAL, Centre d'orientation et de consultation psychologique, La préparation aux examens et les examens, novembre 2000

UNIVERSITÉ LAVAL, Centre d'orientation et de consultation psychologique, Les exposés oraux, octobre 2000

UNIVERSITÉ LAVAL, Centre d'orientation et de consultation psychologique, La motivation, février 2002

UNIVERSITÉ LAVAL, Centre d'orientation et de consultation psychologique, Surmonter la procrastination scolaire, avril 1999

Sites Internet

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE LA DYSPHASIE, (page consultée le 4 mai 2012),
www.dysphasie.qc.ca/fr/dysphasie.php

GRANDIN, Temple (page consultée le 4 octobre 2010),
www.autisme.qc.ca/TED/programmes-et-interventions/methodes-educatives/lautisme-trucs-denseignement.html

Collectif de l'équipe CENTAM (page consultée le 25 août 2010),
www.centam.ca/dyslexie.htm

ROUX, Ph. (page consultée le 25 août 2010),
<http://alain.lennuyeux.free.fr/telechargement/IUFM-PONTOISE.pdf>

MANTHA, Marie-Michèle (page consultée le 26 août 2010)
www.passeportsante.net/fr/Maux/Problemes/Fiche.aspx?doc=trouble_deficit_attention_hyperactivite_pm

www.renouveauill.qc.ca/

FARMER, MARIE-France, *Grilles d'observation pour les troubles et difficultés d'apprentissage*, personne ressource du CFCP, hiver 2010/ grilles adaptées par Nathalie Landry, Geneviève Lecours et Michelle Émond, conseillères pédagogiques SEAFP de la CSDL

VULGARIS MÉDICAL, (page consultée le 4 mai 2012),
www.vulgaris-medical.com/encyclopedie/dyslexie-dysorthographie-1538.html

PASSEPORT SANTÉ, (page consultée le 4 mai 2012), Lien URL :
www.passeportsante.net/fr/Maux/Problemes/Fiche.aspx?doc=accident_vasculaire_cerebral_pm

PASSEPORT SANTÉ, (page consultée le 7 mai 2012), Lien URL :
www.acsm.ca/bins/content_page.asp?cid=3-94-97&lang=2

WIKIPEDIA, (page consultée le 7 mai 2012), Lien URL :
http://fr.wikipedia.org/wiki/Trouble_de_stress_post-traumatique

WIKIPEDIA, (page consultée le 7 mai 2012), Lien URL :
http://fr.wikipedia.org/wiki/Trouble_obsessionnel_compulsif

www.diagnostic-accessibilite-handicapes.fr/les-handicaps/
(page consultée le 3 mai 2013)

www.comportement.net/publications/ehdaa.PDF (page consultée le 24 mai 2013).

www.acsm-ca.qc.ca/definition-sm/ (page consultée le 31 mai 2013).

<http://www.teachspced.ca/fr/fonctions-executives?q=fr/node/1161>

<http://edu1014.telug.ca/mes-actions/modele-rai/>

<https://www.youtube.com/watch?v=QB1NZG4oiL0> (CUA)

Cadres de références pour les élèves à besoins particuliers :

SANCTION DES ÉTUDES

Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles :

Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes

Formation professionnelle. Édition 2011

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation 2001

Suggestions de lecture :

BELLEAU, Jacques, *Théorie et pratique de la Conception Universelle de l'Apprentissage*, avril 2015

WHITTEN, Elizabeth, ESTEVES, Kelli J., WOODROW, Alice, *La réponse à l'intervention, un modèle efficace de différenciation*, Chenelière Education, 2012



PREMIÈRE VERSION CONÇUE EN OCTOBRE 2010 PAR :

Michelle Émond, Nathalie Landry, Geneviève Lecours
Conseillères pédagogiques, Service de l'éducation des adultes
et de la formation professionnelle

DERNIÈRE RÉVISION EN JANVIER 2017 :

Michelle Émond : miemond@cslaval.qc.ca
Nathalie Landry : nlandry@cslaval.qc.ca



Vers des pratiques pédagogiques adaptées, Guide d'accompagnement de Nathalie Landry, Michelle Émond et Geneviève Lecours est mis à disposition selon les termes de la licence *Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 2.5 Canada*.

Selon les conditions suivantes :

- **Paternité** - Vous devez attribuer l'œuvre de la manière indiquée par l'auteur de l'œuvre ou le titulaire des droits (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l'œuvre).
- **Pas d'utilisation commerciale** - Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette œuvre à des fins commerciales.
- **Pas de travaux dérivés** - Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette œuvre.