

LIGNES DIRECTRICES

pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la
démarche d'accompagnement de l'adulte ayant des besoins particuliers

Formation générale des adultes



Le présent document a été réalisé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Coordination

Direction de l'éducation des adultes et de la formation continue
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire

Recherche et Rédaction

Céline Frenette, responsable des services éducatifs complémentaires (DEAFC)

Collaboration à la recherche et à la rédaction

Michelle Émond, Commission scolaire de Laval
Nathalie Landry, Commission scolaire de Laval
Marie-France Farmer, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Iles
Marie-Ève Gagné, Commission scolaire Marie-Victorin
Brigitte Robert, Commission scolaire des Patriotes
Annie Trudeau, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord
Service national du Récit en adaptation scolaire
Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires
Direction de la sanction des études
Direction générale des relations du travail

Coordination de la production et édition

Direction des communications

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications

Pour tout renseignement, s'adresser à l'endroit suivant :

Direction de l'éducation des adultes et de la formation continue
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
1035, rue De La Chevrotière, 17^e étage Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 643-9754

Ce document peut être consulté sur le site Web du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur :
www.education.gouv.qc.ca

Gouvernement du Québec,
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017

ISBN : 978-2-550-79561-2

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2017

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION	1
SECTION 1 : QUELQUES DÉFINITIONS PRÉALABLES	2
1.1 Adulte ayant des besoins particuliers.....	2
1.2 Concept de besoin.....	2
1.2.1 Définition	2
1.2.2 Situations de besoins.....	3
1.2.3 Paramètres pour cerner avec précision les besoins de l'adulte	4
1.3 Concept de moyen.....	4
1.4 Plan d'aide à l'apprentissage	5
1.4.1 Nouvelle appellation du plan d'intervention	5
1.4.2 Plan d'aide à l'apprentissage.....	6
1.5 Documents d'information liés au cheminement de l'adulte	6
1.5.1 Dossier scolaire.....	6
1.5.2 Dossier d'aide particulière (précisions au point 2.5).....	6
1.5.3 Rapport d'analyse (précisions au point 2.4).....	7
1.5.4 Portfolio (précisions au point 2.2.2).....	7
SECTION 2 : DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ADULTE AYANT DES BESOINS PARTICULIERS	9
2.1 Analyse de la situation.....	9
2.2 Documentation de la situation de l'adulte en cours d'apprentissage	9
2.2.1 Dépistage et manifestations de la difficulté	9
2.2.2 Outil de consignation de l'enseignant.....	10
2.3 Élaboration du plan d'aide à l'apprentissage	11
2.3.1 Interventions préalables à l'élaboration du plan d'aide à l'apprentissage	11
2.3.2 Élément déclencheur de la mise en place du plan d'aide à l'apprentissage.....	12
2.3.3 Première étape du plan d'aide à l'apprentissage : collecte de données	12
2.3.4 Objectifs du plan d'aide à l'apprentissage	13
2.3.5 Contenu du plan d'aide à l'apprentissage.....	13
2.3.6 Processus de suivi et d'évaluation du plan d'aide à l'apprentissage	15
2.3.7 Éléments à considérer dans toute démarche d'accompagnement	15
2.4 Rapport d'analyse.....	16
2.5 Dossier d'aide particulière	17
2.5.1 Fonction du dossier d'aide particulière	17
2.5.2 Contenu du dossier d'aide particulière	17
2.5.3. Personnel concerné	18
2.5.4 Consultation et conservation du dossier d'aide particulière	18

SECTION 3 : DIFFÉRENCIATION DE L'ENSEIGNEMENT	20
3.1 Différenciation pédagogique en cours d'apprentissage et en situation d'évaluation	20
3.1.1 Trois formes de différenciation	21
3.1.2 Mesures d'adaptation autorisées en situation d'évaluation	23
3.1.3 Mesures d'adaptation relevant de la Direction de la sanction des études.....	23
3.1.4 Mesures d'adaptation pour les adultes en formation à distance	24
3.1.5 Précision sur les demandes d'exemptions.....	24
3.2 Outils d'aide technologique.....	24
3.2.1 Définition et caractéristiques d'un outil d'aide technologique	25
3.2.2 Considérations pour octroyer un outil d'aide technologique	26
3.2.3 Compétences technologiques du personnel enseignant.....	26
3.2.4 Types d'aide technologique autorisés en situation d'évaluation en lecture et en écriture	27
3.2.5 Rôles et caractéristiques des fonctions d'aide à la lecture et à l'écriture.....	27
3.2.6 Valeur ajoutée de la fonction d'aide.....	32
SECTION 4 : RÔLE DES DIFFÉRENTS INTERVENANTS EN MILIEU SCOLAIRE.	33
4.1 Adulte ayant des besoins particuliers	33
4.1.1 Rôle de l'adulte.....	33
4.2 Personnel enseignant	34
4.2.1 Fonctions et responsabilités.....	34
4.2.2 Rôle auprès de l'adulte ayant des besoins particuliers.....	34
4.2.3 Collaboration au plan d'aide à l'apprentissage	35
4.2.4 Formation continue.....	35
4.3 Personnel professionnel.....	36
4.3.1 Fonctions et responsabilités.....	36
4.3.2 Rôle auprès des adultes ayant des besoins particuliers.....	37
4.3.3 Collaboration au plan d'aide à l'apprentissage	37
4.3.4 Principaux corps d'emploi en formation générale des adultes	37
4.4 Personnel de soutien	38
4.4.1 Fonctions et responsabilités.....	38
4.5 Personnel de direction	38
4.5.1 Fonctions et responsabilités.....	38
4.5.2 Préoccupations relatives à l'organisation du travail.....	38
CONCLUSION	40
BIBLIOGRAPHIE	41

N. B. : Le genre masculin a été utilisé dans le présent document dans le but d'alléger le texte; il désigne aussi bien les hommes que les femmes.

SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES

RÔLES ET RESPONSABILITÉS EN LIEN AVEC LA PROTECTION DES RENSEIGNEMENTS PERSONNELS DE L'ÉLÈVE

Rôle du Ministère

L'article 459 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) mentionne que « Le ministre veille à la qualité des services éducatifs dispensés par les commissions scolaires. (...) »

Rôle des commissions scolaires

Les commissions scolaires ont la responsabilité de la collecte, de l'utilisation, de la communication, de la conservation et de la destruction des renseignements personnels.

Les intervenants sont invités à se renseigner auprès du responsable de la protection des renseignements personnels de leur commission scolaire avant de mettre en application les présentes lignes directrices, afin de s'assurer que les principes énoncés à la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels, ci-après « Loi sur l'accès », soient respectés.

Ainsi, il est important de souligner que chaque commission scolaire a la responsabilité de :

« 63.1. (...) prendre les mesures de sécurité propres à assurer la protection des renseignements personnels collectés, utilisés, communiqués, conservés ou détruits et qui sont raisonnables compte tenu, notamment, de leur sensibilité, de la finalité de leur utilisation, de leur quantité, de leur répartition et de leur support. »

De plus, le Ministère souhaite rappeler que l'article 64 de la Loi sur l'accès stipule que :

« 64. Nul ne peut, au nom d'un organisme public, recueillir un renseignement personnel si cela n'est pas nécessaire à l'exercice des attributions de cet organisme ou à la mise en œuvre d'un programme dont il a la gestion. (...) »

En ce qui concerne l'accès aux renseignements personnels recueillis, la Loi sur l'accès prévoit qu'il est de la responsabilité de chaque commission scolaire de s'assurer que seules les personnes pour lesquelles l'exercice de leurs fonctions justifie la nécessité de les recevoir peuvent y avoir accès :

« 62. Un renseignement personnel est accessible, sans le consentement de la personne concernée, à toute personne qui a qualité pour le recevoir au sein d'un organisme public lorsque ce renseignement est nécessaire à l'exercice de ses fonctions. (...) »

En ce qui a trait à l'utilisation des renseignements personnels et en lien avec les fins pour lesquelles leur collecte est autorisée en vertu de l'article 64, la Loi sur l'accès prévoit aussi :

« 65.1. Un renseignement personnel ne peut être utilisé au sein d'un organisme public qu'aux fins pour lesquelles il a été recueilli.

L'organisme public peut toutefois utiliser un tel renseignement à une autre fin avec le consentement de la personne concernée ou, sans son consentement, dans les seuls cas suivants :

1° lorsque son utilisation est à des fins compatibles avec celles pour lesquelles il a été recueilli;

2° lorsque son utilisation est manifestement au bénéfice de la personne concernée;

3° lorsque son utilisation est nécessaire à l'application d'une loi au Québec, que cette utilisation soit ou non prévue expressément par la loi.

Pour qu'une fin soit compatible au sens du paragraphe 1° du deuxième alinéa, il doit y avoir un lien pertinent et direct avec les fins pour lesquelles le renseignement a été recueilli.

Lorsqu'un renseignement est utilisé dans l'un des cas visés aux paragraphes 1° à 3° du deuxième alinéa, le responsable de la protection des renseignements personnels au sein de l'organisme doit inscrire l'utilisation dans le registre prévu à l'article 67.3. »

Pour sa part, la communication de renseignements personnels ne peut être effectuée qu'en présence des seules situations prévues à la Loi sur l'accès. Aux fins d'alléger le texte du présent document, les articles pertinents ne sont pas reproduits, mais chaque commission scolaire est invitée à se référer minimalement aux articles 66, 67, 67.1, 67.2, 68 et 70.1 de la Loi sur l'accès avant de communiquer quelque renseignement personnel que ce soit.

Enfin, chaque commission scolaire doit s'assurer de conserver et détruire les renseignements personnels selon ce que la Loi sur l'accès prévoit, soit :

« 72. Un organisme public doit veiller à ce que les renseignements personnels qu'il conserve soient à jour, exacts et complets pour servir aux fins pour lesquelles ils sont recueillis ou utilisés. »

« 73. Lorsque les fins pour lesquelles un renseignement personnel a été recueilli ou utilisé sont accomplies, l'organisme public doit le détruire, sous réserve de la Loi sur les archives (chapitre A-21.1) ou du Code des professions (chapitre C-26). »

PRÉSENTATION

Depuis plusieurs années, il est possible de mettre en place des mesures d'adaptation pour les personnes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation, et ce, dans un esprit de justice et d'équité, afin qu'elles puissent réaliser les apprentissages et en faire la démonstration. Bien que les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA), maintenant désignés en formation générale des adultes par l'appellation « adultes ayant des besoins particuliers » aient toujours fréquenté les centres de formation, la mise en place de mesures d'adaptation particulières lors de la passation d'épreuves officielles est relativement récente en milieu scolaire et suscite de nombreux questionnements.

Depuis 2009-2010, une mise à jour annuelle de la section 5.2.2 du *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles : Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle* précise les nouvelles responsabilités de la direction d'un centre en ce qui a trait aux mesures d'adaptation pouvant être autorisées dans un centre de formation générale des adultes¹. La dernière mise à jour établit que *la direction du centre est autorisée à mettre en place les mesures énumérées ci-dessous pour un adulte ayant des besoins particuliers. Un rapport d'analyse de la situation de l'adulte doit être présent à son dossier. Le lien entre la mesure et le besoin particulier de l'adulte, reconnu par le personnel scolaire, doit être documenté* (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

Ces nouvelles responsabilités ont interpellé directement le personnel des centres pour plusieurs raisons, notamment en ce qui concerne la définition de l'adulte ayant des besoins particuliers, le contenu du dossier d'aide et celui du rapport d'analyse, les outils d'aide technologique permis. Pour répondre à ces préoccupations, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a préparé le présent document d'accompagnement pour les membres du personnel des centres d'éducation des adultes qui ont la responsabilité d'entamer une démarche d'aide avec un adulte ayant des besoins particuliers, d'élaborer son dossier d'aide particulière et de mettre en place des mesures d'adaptation. Il présente les lignes directrices pour assurer une certaine cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de ces adultes. Il ne s'agit donc pas d'un guide d'application, entre autres parce que les solutions varient en fonction des besoins de chaque adulte, des besoins du milieu et des ressources disponibles dans celui-ci.

¹ Info/Sanction 09-10-018 et 10-11-011.

SECTION 1 : QUELQUES DÉFINITIONS PRÉALABLES

1.1 Adulte ayant des besoins particuliers

La notion d'adulte ayant des besoins particuliers fait référence à l'ensemble des adultes qui rencontrent des difficultés dans leur cheminement scolaire au regard de la triple mission de l'école, soit instruire, socialiser et qualifier. Ces adultes requièrent des mesures d'aide particulières pour progresser dans leurs apprentissages et atteindre les seuils de réussite déterminés dans chacun des programmes d'études. Il s'agit également d'adultes dits à risque qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'avoir une influence sur leurs apprentissages et pour lesquels un risque d'échec ou d'interruption de la formation est envisagé si une intervention particulière n'est pas effectuée et que des mesures de soutien ne sont pas apportées.

Ainsi, tous les adultes aux prises avec des difficultés, qu'elles soient dues à une difficulté d'apprentissage, à une difficulté d'adaptation, à un handicap physique ou sensoriel ou encore à un problème de santé mentale, sont inclus dans cette appellation.

Le Ministère préconise une approche individualisée de réponse aux besoins de chacun qui prend en compte les capacités de l'adulte ayant des besoins particuliers. Il s'agit d'une approche non catégorielle² d'organisation et de prestation de services. La mise en place de mesures d'aide particulières se justifie par la manifestation de la persistance des difficultés. Cette orientation vaut aussi bien pour le secteur des jeunes que pour celui des adultes.

1.2 Concept de besoin

1.2.1 Définition

Il existe plusieurs définitions de la notion de besoin, selon l'angle choisi (Maslow, Glasser, Tehami, Toupie). Dans le présent document, on retient celle que propose Jean Chouinard, sur le site du Service national du RÉCIT en adaptation scolaire :

Le besoin est défini comme une condition minimale à atteindre. Il se traduit par la capacité à réaliser une tâche selon un seuil de satisfaction minimal.

Lorsque la condition d'une personne ne respecte pas les critères minimaux requis, elle est considérée en situation de besoin. La situation de besoin se définit donc comme l'écart entre la situation vécue actuellement par une personne et le seuil minimal requis à atteindre.

² L'approche catégorielle réfère à une appartenance à une catégorie de difficulté (code du MEES) établie habituellement à partir d'un diagnostic médical ou d'un rapport d'évaluation professionnel.

Dans le cadre scolaire, la situation de besoin vécue par un élève se manifeste par une incapacité, une difficulté marquée ou des limites importantes à l'égard d'une tâche, d'un apprentissage ou d'une compétence donnés selon un seuil minimal acceptable, identifiable et mesurable. Son besoin consiste à atteindre ce seuil minimal.

Il est important de distinguer le besoin du moyen, le moyen étant la solution proposée ou choisie pour répondre à un besoin précis (Chouinard, 2006).

De cette définition, trois éléments ressortent comme centraux :

- l'idée d'un écart entre le seuil à atteindre et ce que l'adulte peut réaliser;
- le besoin vu comme une compétence à développer (qu'est-ce que l'adulte sera capable de faire concrètement?);
- ce qui lui est nécessaire pour acquérir cette compétence ou pour répondre aux attentes. Il peut donc s'agir de ce que l'adulte doit atteindre au regard des objectifs poursuivis ou de ce que le milieu doit mettre en œuvre pour lui aider à répondre à ceux-ci.

1.2.2 Situations de besoins

On trouve habituellement trois types de situations de besoins³ :

- **Situations de besoins liées aux limitations physiques, sensorielles ou perceptuelles**
 - Difficulté marquée à communiquer oralement
 - Difficulté marquée à voir
 - Difficulté marquée à entendre
 - Difficulté marquée au plan de la motricité fine ou de la dextérité
- **Situations de besoins liées à l'insertion sociale**
 - Difficulté marquée à interagir avec les autres
 - Difficulté marquée à établir des relations harmonieuses avec les pairs
 - Difficulté marquée à assumer son autonomie fonctionnelle
 - Difficulté marquée à s'intégrer à des groupes ou dans la société.
- **Situations de besoins liées au développement de compétences**
 - Difficulté marquée à comprendre l'information orale ou écrite
 - Difficulté marquée à traiter l'information
 - Difficulté marquée à organiser l'information
 - Difficulté marquée à structurer l'information
 - Difficulté marquée à communiquer à l'oral ou à l'écrit

³ Voir Chouinard (2006).

- Difficulté marquée à réaliser des tâches mathématiques, scientifiques ou technologiques
- Difficulté marquée à raisonner à l'aide de concepts et de processus en mathématique et en science

1.2.3 Paramètres pour cerner avec précision les besoins de l'adulte

Les paramètres suivants servent à confirmer le caractère « marqué » de la difficulté rencontrée par l'adulte et sont inhérents à la démonstration qui doit être faite avant que soient autorisées des mesures d'adaptation pour pallier la difficulté. On considère que plus leur nombre est élevé, plus la probabilité que la personne nécessite une aide particulière est grande. Il est à noter qu'une collaboration interdisciplinaire est essentielle pour déterminer la présence de ces paramètres. Habituellement, on retient les quatre suivants :

- **intensité** : peut être appréciée en fonction de l'importance du soutien qui doit être offert à l'adulte pour réaliser les situations d'apprentissage et d'évaluation qui lui sont proposées. Plus le soutien doit être présent, plus le besoin est important;
- **persistance** : les difficultés apparaissent souvent dès le début de l'apprentissage, mais parfois aussi un peu plus tard, alors que l'utilisation de stratégies compensatoires devient de moins en moins efficace au fur et à mesure que les tâches se complexifient et que les exigences augmentent. Ces difficultés persistent en dépit du soutien et des interventions reconnues comme efficaces par la recherche;
- **fréquence** : les difficultés apparaissent régulièrement dans une même tâche ou dans des tâches variées;
- **durée** : les difficultés perdurent dans le temps.

1.3 Concept de moyen

La notion de moyen doit également être précisée. Le moyen se définit comme l'ensemble des actions qui permettront de réduire l'écart entre la situation actuelle de l'adulte et la situation souhaitée (comment l'adulte atteindra-t-il l'objectif?). Par exemple, lors de l'évaluation de la compétence à écrire où la situation de besoin s'avère être une difficulté marquée à orthographier, l'utilisation de la fonction d'aide de prédiction de mots permettra de réduire le nombre d'erreurs. Les moyens retenus peuvent être liés aux ressources humaines ou matérielles, aux stratégies d'enseignement, à l'environnement, aux outils technologiques, etc.

Il s'agit donc de trouver des moyens pour l'aider à développer la compétence de façon accélérée ou pallier une incapacité ou une difficulté persistante, mais toujours dans la perspective de faciliter le développement de la compétence dans une perspective de progression continue. Il n'est pas question d'abaisser les attentes, mais bien de tenir compte des différentes façons d'apprendre des élèves et d'envisager divers moyens pour les faire cheminer vers la réussite.

1.4 Plan d'aide à l'apprentissage

1.4.1 Nouvelle appellation du plan d'intervention

Considérations relatives à la Loi sur l'instruction publique

Le plan d'aide à l'apprentissage (PAA) est le pendant du plan d'intervention (PI) dans le secteur des jeunes. La Direction de l'éducation des adultes et de la formation continue (DEAFC) privilégie cette nouvelle appellation pour distinguer, dans un premier temps, les obligations d'ordre légal rattachées à chacun des secteurs d'enseignement. Tout d'abord, il importe de préciser que les articles édictés dans la Loi sur l'instruction publique relativement à l'élaboration d'un PI dans le secteur des jeunes (article 96.14) et en formation professionnelle (article 110.11) ne s'appliquent pas en formation générale des adultes.

En effet, il n'y a pas d'obligation légale d'élaborer un PI pour un adulte inscrit dans un centre de formation. Toutefois, lorsqu'un adulte a besoin de mesures d'adaptation lors d'une situation d'évaluation menant à la sanction des études, on doit élaborer un rapport d'analyse⁴ dans lequel figure la difficulté observée, le moyen utilisé pour pallier cette difficulté ainsi que les résultats obtenus : bref, ce que l'on trouve normalement dans un PI.

Considérations relatives à des valeurs

Par ailleurs, la DEAFC poursuit une visée plus psychopédagogique. Pour certains adultes, la notion de plan d'intervention fait parfois référence à une expérience (réelle ou perçue comme telle) difficile ou inefficace dans le passé. La nouvelle appellation a donc pour but d'éviter que ces personnes soient réfractaires à la démarche proposée par les intervenants du centre parce qu'elles y associent dès le départ une perception négative.

En effet, il est fréquent que des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui viennent du secondaire ou qui effectuent un retour aux études après quelques années d'interruption ne dévoilent pas leurs difficultés

⁴ Voir Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015 : section 5.2.2).

antérieures, voire les nient carrément, par crainte d'être « étiquetés ». Les intervenants connaissent très bien l'effet pervers et aggravant d'une telle décision pour ces personnes.

1.4.2 Plan d'aide à l'apprentissage

Essentiellement, le PAA est un outil de planification servant à préciser le ou les besoins auxquels on veut répondre, l'objectif poursuivi ainsi que les moyens les plus adaptés qui seront mis en œuvre pour aider la personne ayant des besoins particuliers. Il s'inscrit dans un processus dynamique d'aide qui se réalise pour elle et avec elle. C'est également un outil de concertation entre les différents intervenants qui auront à travailler avec l'adulte.

Comme le PAA et le PI garantissent la continuation des actions entreprises d'une année à l'autre ou d'un secteur d'enseignement à un autre, ils évitent aux intervenants de recommencer l'ensemble de la démarche et leur permettent de privilégier les actions déjà éprouvées auprès d'une personne en fonction des ressources dévolues aux centres. Le personnel est ainsi en mesure de savoir, d'entrée de jeu, quelles adaptations ou modifications ont déjà été expérimentées antérieurement et peut prendre note de ce qui a été bénéfique pour ainsi en tirer profit pour l'année en cours.

1.5 Documents d'information liés au cheminement de l'adulte

1.5.1 Dossier scolaire

Le dossier scolaire contient l'ensemble des données consignées à caractère administratif et pédagogique qui ont trait à l'admission de l'adulte, à son inscription, à sa fréquentation et à ses résultats scolaires. Toute personne inscrite dans un établissement scolaire doit posséder un dossier scolaire.

- La commission scolaire est responsable du dossier scolaire.

1.5.2 Dossier d'aide particulière (précisions au point 2.5)

Le dossier d'aide particulière contient l'ensemble des données consignées sur le cheminement de l'adulte en fonction de l'aide individuelle qui lui est apportée par les différents intervenants tout au long de son cheminement scolaire. Tout adulte ayant des besoins particuliers et tout adulte vulnérable ou en difficulté passagère pour qui il est nécessaire de conserver des documents, même si les règles et les lois applicables n'exigent pas dans son cas la mise en place d'un PI adapté, devraient posséder un dossier d'aide particulière.

- La direction de l'établissement est responsable du dossier d'aide particulière.

1.5.3 Rapport d'analyse (précisions au point 2.4)

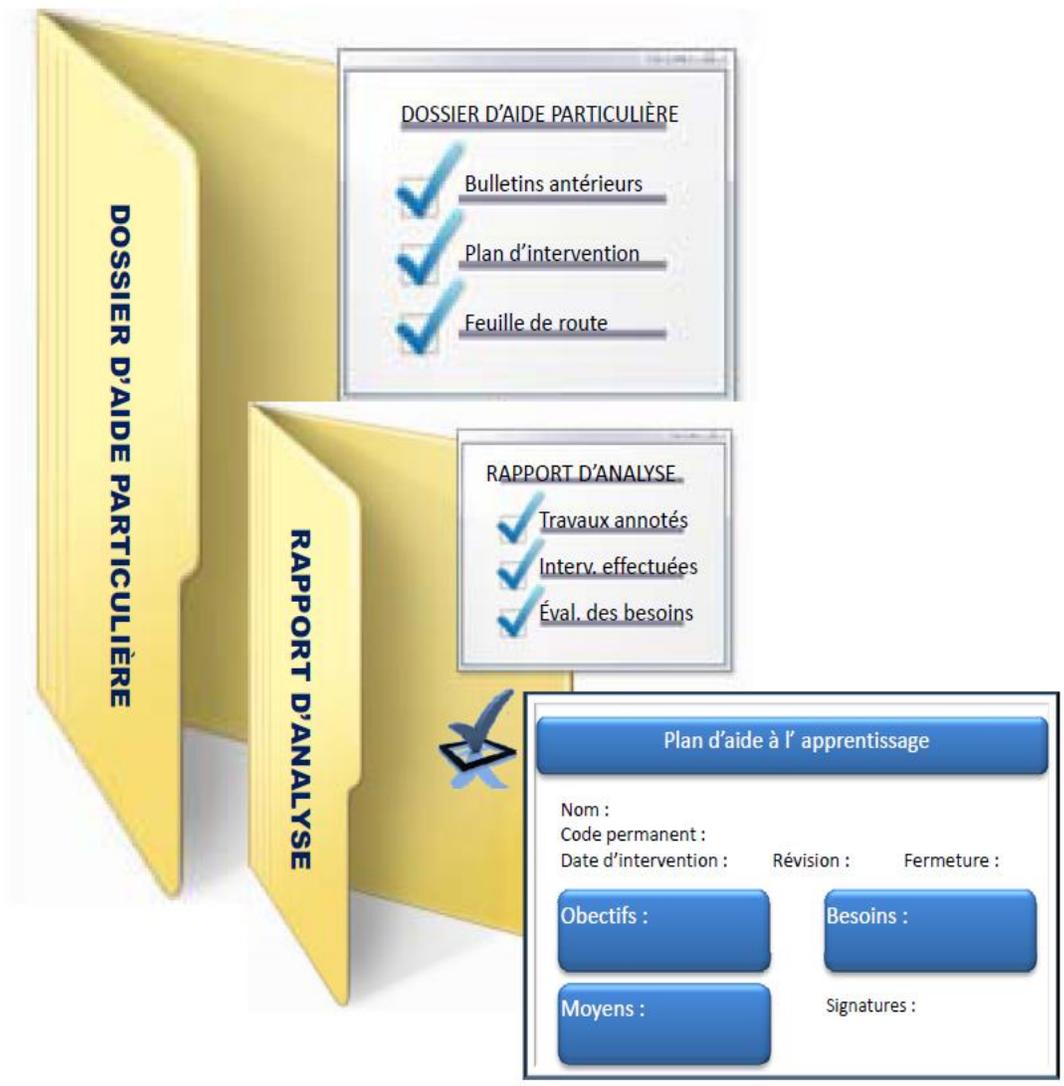
Le rapport d'analyse contient toute l'information nécessaire pour établir le portrait précis des difficultés et des besoins de l'adulte en fonction des apprentissages qu'il aura à faire et des compétences qu'il aura à acquérir. Il contribue aussi à faire la démonstration du lien entre la mesure d'adaptation autorisée et le besoin de l'adulte ainsi que de l'utilisation régulière de cette mesure en cours d'apprentissage. Le PAA, où sont précisées les mesures d'aide et les adaptations dont l'adulte pourra bénéficier en situation d'évaluation, s'y trouve également.

- Le professionnel est responsable du rapport d'analyse.

1.5.4 Portfolio (précisions au point 2.2.2)

Le portfolio est un dossier personnel dans lequel sont conservés un ensemble de travaux qui témoignent des efforts, des progrès et des réalisations d'une personne. Les avantages du portfolio sont nombreux : il peut favoriser de meilleurs apprentissages, faciliter la communication et aider l'enseignant dans l'évaluation des compétences.

- Le personnel enseignant et l'adulte sont responsables du portfolio.



SECTION 2 : DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ADULTE AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

2.1 Analyse de la situation

Lorsqu'un adulte éprouve des difficultés en cours d'apprentissage ou informe le personnel en place d'une situation particulière le concernant, il importe que des actions soient entreprises le plus rapidement possible pour lui offrir le soutien nécessaire. La connaissance la plus complète de sa situation constitue la pierre d'assise des différentes formes d'accompagnement qui seront mises en œuvre au cours de sa formation, d'où l'importance de ne pas négliger cette étape. Pour ce faire, le travail de concertation entre les enseignants, le personnel des services complémentaires et le personnel de direction s'avère un incontournable.

Tout adulte qui éprouve un besoin particulier d'accompagnement, qu'il y ait nécessité de recourir à des mesures d'adaptation particulières ou non, devrait pouvoir compter sur un dossier d'aide bien documenté. Ainsi, lorsque le recours à une mesure d'adaptation en situation d'évaluation sera envisagé, les documents qui auront été versés à son dossier d'aide particulière tout au long de son cheminement scolaire serviront de pièces justificatives dans le rapport d'analyse qui devra être rédigé pour autoriser cette mesure en salle d'examen. C'est d'ailleurs ce que précise le *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles* : « Un rapport d'analyse de la situation de l'adulte doit être présent à son dossier. Le lien entre la mesure et le besoin particulier de l'adulte, reconnu par le personnel scolaire, doit être documenté » (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, section 5.2.2).

2.2 Documentation de la situation de l'adulte en cours d'apprentissage

2.2.1 Dépistage et manifestations de la difficulté

Un membre du personnel enseignant qui reçoit une personne éprouvant des difficultés d'apprentissage ou qui s'aperçoit d'une difficulté importante chez un adulte doit faire la démonstration que cette personne requiert des mesures de soutien ou d'adaptation particulières. L'évaluation de la situation de besoin de l'adulte doit permettre de cerner autant la progression des apprentissages que les éléments qui constituent des leviers de réussite ou des obstacles à ces apprentissages (difficultés d'apprentissage, assiduité, motivation, anxiété, comportement, etc.).

L'enseignant doit donc documenter l'apprentissage de son élève pour :

- bien cibler la difficulté de celui-ci en fonction de la tâche à réaliser ou de la compétence à acquérir;
- déterminer la mesure la plus susceptible de l'aider et valider la décision en cours d'apprentissage.

Pour mener à bien cette analyse, il importe de conserver des traces écrites des interventions qui seront menées et des mesures d'aide qui seront expérimentées. Divers documents peuvent fournir des indications claires des difficultés observées. Il faut donc que la difficulté de l'adulte soit démontrée à l'aide d'exercices, de travaux et d'évaluations formatives réalisés par ce dernier, et ce, dans les différents contextes où il fait face à cette difficulté. L'enseignant, soutenu par le personnel professionnel, doit également émettre une hypothèse sur l'aide nécessaire et vérifier, toujours à partir de travaux exécutés par l'adulte, si ce soutien est efficace ou non pour atteindre l'objectif fixé. À défaut d'en faire la démonstration, l'enseignant devra réajuster l'intervention et chercher d'autres moyens.

En effet, le personnel scolaire doit souvent procéder par tâtonnements pour bien circonscrire la difficulté ou la mesure d'aide à mettre en place. Chaque fois qu'une nouvelle mesure est proposée, le processus de consignation doit être répété. Puisque toutes les pièces versées au dossier permettront d'établir le lien entre la mesure d'adaptation qui sera éventuellement autorisée et le besoin réel de l'adulte, il est primordial de bien documenter cette étape du rapport d'analyse. C'est d'ailleurs cette collecte rigoureuse de données qui assure l'efficacité de la démarche entreprise auprès de l'adulte ayant des besoins particuliers.

2.2.2 Outil de consignation de l'enseignant

Le portfolio s'avère un outil de consignation intéressant pour l'adulte touché et le personnel enseignant. En plus de permettre la conservation des divers documents pertinents, il assure la continuité des actions qui portent des fruits. De plus, lorsque l'adulte doit changer d'intervenant, cet outil permet à son remplaçant d'avoir toute l'information nécessaire pour poursuivre la démarche d'accompagnement, ce qui évite de freiner le cheminement de l'adulte.

Habituellement, le portfolio contient des productions, des réalisations ou des traces significatives et représentatives des apprentissages réalisés par l'adulte. Il peut s'agir de pages d'un module, d'une production écrite, de corrections, de commentaires ou d'annotations du personnel enseignant, de traces écrites des

apprentissages réalisés avec et sans la mesure proposée, des stratégies d'enseignement utilisées, de l'évolution des difficultés dans le temps et dans différents contextes, des réussites ou des échecs.

Exemples d'interventions conservées :

- enseignement explicite du repérage des verbes conjugués dans une phrase complexe + exercice de repérage et de production de phrases complexes : RÉUSSI;
- enseignement stratégique de la loi des signes + exercice dans son module, p. 44 : NON RÉUSSI;
- utilisation des organisateurs graphiques pour aider à comprendre les unités de mesure de matière radioactive + exercice dans son module, p. 186 : RÉUSSI;
- évaluation formative annotée par l'enseignant.

L'important est de choisir des travaux qui viendront donner un portrait significatif du cheminement de l'adulte.

2.3 Élaboration du plan d'aide à l'apprentissage

2.3.1 Interventions préalables à l'élaboration du plan d'aide à l'apprentissage

Préalablement à l'élaboration du PAA, l'adulte aura bénéficié d'interventions régulières et ciblées visant notamment l'apprentissage de stratégies diversifiées. Il peut s'agir notamment des interventions suivantes :

- donner des consignes claires et simples présentées à l'oral ou à l'écrit;
- varier les stratégies d'étude et d'apprentissage (étude en groupe, lecture auditive et visuelle des notes, forum de discussion, travail d'équipe);
- moduler la complexité des activités proposées aux élèves (explorations, problèmes ouverts, manipulations, recherches, expérimentations, simulations);
- utiliser des ressources documentaires et technologiques variées;
- proposer des situations dont ils peuvent percevoir l'utilité et la pertinence;
- faire de la classe un lieu de débats et de recherche et encourager le travail coopératif;
- fragmenter une tâche complexe en séquences plus courtes ou en étapes successives;
- offrir de l'enseignement ciblant des apprentissages non maîtrisés;

- permettre des temps de pause plus fréquents pour éviter la surcharge cognitive ou pour diminuer l'anxiété;
- proposer des documents aérés (réduire la quantité d'information sur une même feuille);
- utiliser du matériel varié (CD audiovisuel, texte écrit en gros caractères, liste de tâches à cocher, règle de couleur pour suivre la ligne à lire, écouteurs, baladeur MP3);
- offrir un outil de gestion du temps (cadran, montre, minuterie visuelle, agenda électronique).

2.3.2 Élément déclencheur de la mise en place du plan d'aide à l'apprentissage

Lorsque plusieurs de ces interventions, échelonnées suffisamment dans le temps, ne permettent pas à l'adulte de faire la démonstration de ses apprentissages, que ses difficultés persistent et qu'il ne semble pas être en mesure de progresser à l'intérieur du programme d'études et d'atteindre les seuils de réussite établis, la mise en place d'un PAA s'avère nécessaire.

Le PAA s'applique donc lorsque la situation de l'adulte exige l'établissement d'une démarche d'aide particulière, la mise en place de ressources spécialisées, le recours à des mesures d'adaptation ou de modification⁵ (outils d'aide technologique ou autres) lors de situations d'évaluation des apprentissages et qu'elle requiert une mobilisation autour de l'adulte. Il devient alors un outil de concertation et de référence pour tous les intervenants.

2.3.3 Première étape du plan d'aide à l'apprentissage : collecte de données

La fonction première du PAA est d'évaluer la **situation de besoin** de l'adulte en difficulté, d'où l'importance de se donner un temps d'observation suffisant pour être en mesure de bien évaluer ce besoin et, par la suite, la mesure pouvant le mieux lui convenir. On doit s'interroger sur la capacité de la personne à réaliser actuellement les apprentissages, et non pas se limiter à une évaluation fondée strictement sur un diagnostic, un passé composé d'embûches ou des idées préconçues. Il ne s'agit pas non plus de faire fi des mesures inscrites au plan d'intervention de la personne lorsque celui-ci est disponible, au contraire, mais bien de s'assurer de leur pertinence dans le contexte actuel de formation.

⁵ Voir la section 3.1.2 du présent document.

Idéalement, cette collecte s'effectue auprès de tous les acteurs concernés, y compris l'adulte lui-même. Les intervenants doivent déterminer les besoins prioritaires auxquels répondront les mesures inscrites au PAA.

2.3.4 Objectifs du plan d'aide à l'apprentissage

À partir de la collecte de données qui permettra de valider, de clarifier ou d'approfondir la situation de l'adulte, le PAA :

- rend compte du niveau de capacité de l'adulte (zone proximale de développement) : « L'adulte est capable de... »;
- définit les besoins particuliers en fonction des apprentissages à réaliser par la description opérationnelle des difficultés rencontrées : « L'adulte arrive difficilement à..., est incapable de... »;
- détermine des critères d'évaluation, les seuils de réussite à atteindre;
- décrit les ressources nécessaires (humaines, matérielles et autres) pour appuyer l'adulte;
- précise le rôle des différents intervenants, sans oublier celui de l'adulte;
- établit un échéancier de réalisation.

Il s'agit avant tout de miser sur les capacités et les forces de l'adulte ainsi que sur les ressources du milieu pouvant l'aider à progresser.

2.3.5 Contenu du plan d'aide à l'apprentissage

Les éléments suivants sont ceux qui doivent **nécessairement** se trouver dans le PAA.

- **Objectif** : *un objectif est un résultat d'apprentissage déterminé avec précision que l'élève doit atteindre pendant ou à la fin d'une expérience d'apprentissage ou d'intervention pédagogique ou thérapeutique. L'objectif décrit l'habileté, la connaissance ou l'attitude que l'élève démontrera ou manifestera à la suite de cette expérience. Les objectifs servent à planifier une situation d'apprentissage ou une intervention et à préciser les attentes (Myara, 2013). L'objectif peut être à court, à moyen ou à long terme.*
- Quelques exemples : Thomas écrira un texte de 350 mots en utilisant un outil d'aide à l'écriture; Alice sélectionnera les éléments pertinents dans un texte à l'aide de deux répétitions; Logan exprimera son anxiété de façon appropriée après un temps d'arrêt déterminé par l'intervenant.

- **Besoin** : le besoin correspond aux compétences à acquérir par l'adulte, en fonction du programme d'études suivi, pour lui permettre de réduire ou d'éradiquer l'écart entre sa situation actuelle et l'atteinte de l'exigence minimale de la tâche.
 - Quelques exemples : développer des stratégies de vérification, compenser sa mémoire à court terme, avoir accès à l'information selon différents modes de présentation (ex. : de façon écrite, visuelle et orale), écrire ses idées sans omettre de mots, développer sa capacité d'attention sur une longue période de temps (ex. : plus de deux heures).
- **Moyen** : le moyen est ce qui aide l'adulte concrètement, les stratégies et les ressources nécessaires qui lui permettront de réaliser les apprentissages visés, les moyens à mettre en œuvre pour accompagner l'adulte ou encore les facilitateurs à mettre en place pour pallier certaines incapacités. Les moyens choisis modifient donc la façon dont se déroulera la situation d'apprentissage ou d'évaluation liée à la compétence sans en changer les critères d'évaluation.
 - Quelques exemples : temps supplémentaire pour la réalisation de certaines tâches, emploi d'un réviseur orthographique, utilisation d'un clavier adapté ou d'une visionneuse, rencontre hebdomadaire avec un membre du personnel enseignant, révision d'un texte avec un pair aidant, participation à des périodes de récupération, accès à un document écrit précisant les consignes ou les étapes.
- **Valeur ajoutée (effet recherché)** : il s'agit d'indiquer ce que la mesure d'aide autorisée permettra de corriger ou d'améliorer. Une fois l'hypothèse de départ établie quant à la mesure d'aide qui semble la plus appropriée, il faut déterminer en quoi celle-ci permet à l'adulte de progresser dans ses apprentissages par rapport à la situation initiale en vue de combler son besoin.
 - Quelques exemples : processus de révision facilité, réduction du taux d'erreurs orthographiques, intention d'écriture conservée, rétroaction favorisant l'autocorrection, fluidité de lecture améliorée.

Outre la partie « Identification de l'adulte », on trouve également dans le PAA un calendrier de réalisation, y compris la date de révision, les rôles et les responsabilités relevant de chaque intervenant ainsi qu'une partie réservée à la signature.

2.3.6 Processus de suivi et d'évaluation du plan d'aide à l'apprentissage

▪ Suivi du plan d'aide à l'apprentissage

L'évaluation des besoins n'est jamais entièrement certaine. La plupart du temps, la démarche d'accompagnement se déroule d'hypothèse en hypothèse. Elle est donc parfois provisoire (au regard des données disponibles à ce moment-là) et se précise en cours de route (arrivée de nouvelles données). Ce sont les faits observés et le vécu en classe qui constituent les données probantes, et non les interprétations de départ, qui peuvent parfois être subjectives ou erronées. Plus on est en mesure de bien déterminer et de distinguer les besoins qui requièrent des interventions particulières en fonction de l'évolution de l'adulte, mieux on peut soutenir ce dernier.

▪ Évaluation et révision du plan d'aide à l'apprentissage

Le PAA évolue également en fonction des compétences souhaitées et du cheminement de l'adulte. Il importe donc d'évaluer constamment les effets des interventions sur les apprentissages que celui-ci aura à réaliser. Les progrès de l'adulte doivent être régulièrement évalués, en fonction des objectifs poursuivis et des moyens fixés. Essentiellement, au moment de réviser le PAA, il s'agit de discuter des stratégies utilisées et des résultats obtenus. Il est alors possible de prendre des décisions relatives au maintien, à la modification ou au retrait de certains besoins ou de certaines mesures. Il peut y avoir aussi des recommandations, notamment lorsque l'adulte change de secteur d'enseignement, en vue d'assurer dans le nouveau secteur la continuité et l'harmonisation des interventions à poursuivre ou la pertinence des services à instaurer. La fréquence des révisions variera en fonction des besoins de chaque adulte.

2.3.7 Éléments à considérer dans toute démarche d'accompagnement

Lorsque l'on accompagne des personnes en grande difficulté, un élément de réflexion doit être pris en considération. Malgré toutes les dispositions prises pour aider un adulte ayant des besoins particuliers (tutorat, différenciation pédagogique, modélisation, enseignement explicite, récupération, remédiation, mesures d'adaptation, outils d'aide technologique, etc.), les intervenants se retrouvent parfois dans une impasse.

On doit éviter l'acharnement pédagogique qui consiste à poursuivre une relation d'aide à l'apprentissage avec un adulte qui ne possède réellement pas les compétences préalables nécessaires à la réalisation du projet de formation qu'il envisage.

L'acharnement à poursuivre un objectif impossible à atteindre constitue la principale cause de l'inefficacité de la démarche, du découragement et de l'insatisfaction tant chez les intervenants que chez l'adulte en formation. La solution peut consister en la poursuite du projet de formation, mais elle peut aussi être l'arrêt de celui-ci, le temps de redéfinir l'objectif au regard des préférences et des aptitudes de la personne.

D'ailleurs, chaque centre, pour s'acquitter de sa responsabilité d'établir des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages (Loi sur l'instruction publique, article 110.12, alinéa 3), devrait prévoir des modalités particulières à l'égard des adultes qui n'arrivent plus à progresser dans un parcours scolaire. La Politique d'évaluation des apprentissages apporte un éclairage à cet égard :

La décision constitue la finalité même de l'évaluation. La décision prise à la suite d'un jugement porté n'est pas de même nature dans tous les contextes d'évaluation : elle a tantôt une portée pédagogique, tantôt une portée administrative. [...] En situation de reconnaissance des compétences, les décisions ont un caractère formel et elles peuvent entraîner des conséquences importantes pour les élèves dans la poursuite de leur plan de formation (Ministère de l'Éducation, 2003b, p. 34).

2.4 Rapport d'analyse

Le *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles* précise l'obligation de constituer un rapport d'analyse pour toutes les mesures d'adaptation devant être autorisées lors de situations d'évaluation (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, section 5.2.2). Ce rapport repose sur la connaissance des capacités de l'adulte, sur ses processus d'apprentissage, sur diverses productions et sur son degré d'autonomie dans la réalisation de celles-ci. Il contient donc toute l'information nécessaire pour établir un portrait précis des difficultés et des besoins de l'adulte en fonction des apprentissages qu'il aura à faire et des compétences qu'il devra acquérir. Les mesures d'adaptation dont il pourra bénéficier en situation d'évaluation y figurent également.

Sans constituer une liste exclusive, les éléments suivants apparaissent normalement dans le rapport d'analyse :

- une synthèse du cheminement scolaire de l'adulte, des dossiers antérieurs, de l'historique scolaire;
- une description de la ou des difficultés d'apprentissage observées grâce à différents outils de collecte d'information (grilles d'observation des manifestations des difficultés, entrevues ou autres outils de consignation);

- des travaux annotés qui font ressortir les difficultés observées (par exemple, le portfolio);
- les paramètres qui permettent d'évaluer le degré de difficulté : intensité, fréquence, persistance et durée;
- les interventions effectuées et le niveau de réponse à celles-ci;
- la nécessité ou non d'ajouter des mesures d'adaptation (suivi de la progression des apprentissages et de l'atteinte ou non des seuils de réussite);
- des rétroactions (observations, appréciations) du personnel enseignant ou d'autres intervenants qui participent à la formation de l'adulte;
- le PAA qui précise les objectifs poursuivis et les mesures d'adaptation autorisées, le contexte dans lequel celles-ci sont utilisées, leur apport particulier (valeur ajoutée) à l'apprentissage dans des situations variées et leur effet sur l'atteinte du seuil de réussite.

2.5 Dossier d'aide particulière

2.5.1 Fonction du dossier d'aide particulière

Le dossier d'aide particulière (DAP) contient l'ensemble des données consignées en fonction de l'aide individuelle qui est (ou a été) apportée à l'adulte tout au long de son cheminement scolaire. Le DAP a pour objectif de rendre accessibles les rapports, les avis, les renseignements et les recommandations du personnel (interne et externe) concernant l'adulte qui doivent être connus par les intervenants pour mieux évaluer ses besoins et assurer son suivi, et ce, en tout respect des règles de confidentialité.

2.5.2 Contenu du dossier d'aide particulière

À titre indicatif, les documents suivants peuvent être versés au DAP :

- le rapport d'analyse de la situation de l'adulte;
- le PAA à jour;
- les renseignements d'identification ou le profil de l'adulte;
- le PI, si la personne vient du secteur des jeunes, ou le document qui définit les mesures d'adaptation autorisées lors de situations d'évaluation ou qui précise les aides technologiques attribuées à l'élève;
- les rapports d'étude de cas ou les rapports d'observation;
- les rapports de synthèse des évaluations demandées aux professionnels;
- les notes d'évolution qui ne sont pas soumises à un code d'ordre professionnel;
- les recommandations provenant des comités cliniques et d'expertise;
- les feuilles de route, les rapports d'événements, les grilles d'observation, etc.;

- les lettres et les commentaires acheminés aux parents ou qui proviennent de ces derniers;
- divers formulaires d'autorisation (demande de services complémentaires, mise en place de mesures d'adaptation lors de situations d'évaluation, transfert de dossier [à l'externe] ou diffusion de renseignements personnels).

2.5.3. Personnel concerné

En raison du type d'information qui s'y trouve, le DAP demeure à usage restreint et sous la responsabilité de la direction ou de son mandataire dans le centre. Les intervenants qui peuvent consulter le DAP peuvent être les enseignants de l'adulte, les professionnels et le personnel technique et de soutien engagés dans le PAA auprès de ce dernier.

2.5.4 Consultation et conservation du dossier d'aide particulière

Confidentialité des renseignements contenus au dossier d'aide particulière

Il est important ici d'apporter quelques éléments de réflexion et de précision par rapport aux responsabilités qui incombent à tout intervenant ayant accès à des renseignements de nature personnelle ou confidentielle. La Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels (Québec, 2013) apporte un éclairage sur le caractère confidentiel des renseignements auxquels ont accès les commissions scolaires. Le personnel scolaire doit s'assurer en tout temps que ses pratiques en matière de collecte, de conservation et de communication de renseignements nominatifs sont conformes à cette loi.

Élagage du dossier d'aide particulière lors d'un changement de secteur d'enseignement

Lors du passage d'élèves du secteur des jeunes au secteur des adultes, les dossiers d'aide ne sont pas toujours élagués. Une grande vigilance s'impose alors pour que les renseignements qui pourraient porter préjudice à la personne ou provoquer des jugements subjectifs chez certains intervenants, s'ils sont divulgués (ex. : information sur une tentative de suicide, une interruption de grossesse, un acte criminel), ne soient accessibles qu'aux intervenants explicitement visés et à des fins très précises. D'autres pièces au dossier qui sont peu utiles au cheminement de l'adulte doivent être retirées du dossier (ex. : anciennes feuilles de route, fiches d'expulsion du transport scolaire ou de manquement envers un membre du personnel enseignant).

La personne responsable de la mise à jour du DAP doit donc s'assurer de ne conserver que les éléments pertinents, c'est-à-dire ceux qui apporteront une meilleure compréhension de la situation de l'adulte et qui auront un effet sur la persévérance et la réussite de celui-ci. Cette même vigilance s'impose également lorsque l'adulte change de secteur d'enseignement (formation professionnelle, formation collégiale).

Il faut toujours garder en tête que la transmission des renseignements contenus au DAP ne doit se faire qu'à la condition qu'elle soit dans l'intérêt fondamental de la personne et nécessaire à la démarche d'accompagnement.

Transfert et conservation du dossier d'aide particulière

À l'intérieur d'une même commission scolaire, le dossier original et complet peut être acheminé habituellement au nouvel établissement sans autorisation. Par contre, comme il s'agit d'une population adulte et par souci de transparence, il est fortement conseillé d'obtenir l'autorisation de la personne concernée.

Bien que le délai varie d'une commission scolaire à l'autre, un dossier inactif est conservé en moyenne de trois à cinq ans avant d'être détruit. Normalement, la conservation du DAP incombe à la direction du centre.

SECTION 3 : DIFFÉRENCIATION DE L'ENSEIGNEMENT

Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Rénaud Legendre définit la pédagogie différenciée comme une *pédagogie dont l'optique est de tenir compte des différences individuelles pour y adapter une diversité de situations pédagogiques dans le but de permettre à chacun des élèves la meilleure réussite de ses apprentissages* (2005, p. 1021).

C'est cette visée que l'on trouve d'ailleurs dans l'une des voies d'action de la Politique de l'adaptation scolaire au secteur des jeunes où les partenaires sont invités à se mobiliser pour *aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, [il faut] accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance* (Ministère de l'Éducation, 1999, p. 17). Bien que cette politique ne couvre pas la formation générale des adultes, il va de soi que cette même visée est préconisée dans les centres.

3.1 Différenciation pédagogique en cours d'apprentissage et en situation d'évaluation

L'éclairage apporté par le Programme de formation du deuxième cycle du secondaire en formation générale des jeunes sur la différenciation pédagogique est tout aussi pertinent en formation générale des adultes :

En plus de devoir graduer les exigences des situations d'apprentissage et d'évaluation pour assurer le développement des compétences au cours du cycle, l'enseignant est appelé à mettre en place une organisation pédagogique qui tient compte des acquis de ses élèves, de leurs différents styles cognitifs et de leurs champs d'intérêt, de façon à offrir à tous les conditions les plus favorables pour apprendre. Ainsi, l'enseignant pourra adapter ses stratégies didactiques, les modalités de travail entre élèves et la facture des situations proposées pour tenir compte des différences individuelles, et ce, dans la mesure des possibilités d'une intervention dans un groupe classe. Cette manière de concevoir l'enseignement renvoie à ce qu'on appelle la différenciation pédagogique (Ministère de l'Éducation, 2007 p. 21).

Le Ministère reconnaît également dans sa Politique d'évaluation des apprentissages qu'il peut être nécessaire d'adapter certaines conditions pour permettre à des personnes ayant des besoins particuliers de faire la démonstration de leurs apprentissages (2003b, p. 10). Toutefois, ces mesures ne doivent d'aucune manière diminuer les exigences établies ou modifier ce qui est évalué. Elles ne doivent pas présenter un défi additionnel (complexité d'un appareil ou d'un logiciel, trop de fonctionnalités, etc.) pour l'adulte qui en bénéficie. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il n'y a que les mesures de soutien

admissibles appliquées en cours d'apprentissage qui doivent être envisagées pour l'administration des épreuves.

Le soutien à apporter à un élève ayant des besoins particuliers relève de la différenciation, soit la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation ou la modification. C'est l'intention pédagogique poursuivie par l'enseignant qui permet de déterminer la nature du soutien apporté. Pour ce faire, celui-ci peut se poser les questions suivantes :

- Quels apprentissages sont visés dans cette situation?
- Quelles sont les attentes au regard de ces apprentissages (sensibilisation, exploration, maîtrise)?
- Si l'on utilise cette forme de soutien, dans ce contexte, est-ce que les attentes par rapport aux exigences du cours sont les mêmes pour l'adulte ayant des besoins particuliers que pour les autres élèves?

3.1.1 Trois formes de différenciation⁶

- *La flexibilité* est la souplesse qui permet d'offrir des choix planifiés à l'ensemble des adultes au moment des situations d'apprentissage et d'évaluation. Elle permet de répondre à l'hétérogénéité des groupes d'élèves, notamment pour rejoindre leurs intérêts et soutenir leur motivation. Elle comporte aussi un aspect de soutien. Elle s'adresse d'abord au groupe d'élèves en général, mais peut également être destinée à un adulte en particulier ou à un sous-groupe d'adultes. Au quotidien, cette souplesse ouvre la porte à toutes sortes de possibilités à proposer aux adultes, tant sur le plan du choix de contenus différents que sur le plan de structures diverses, de processus variés ou de productions diversifiées (voir la partie 2.3.1).

En situation d'évaluation, il s'agit de donner aux personnes des chances égales de démontrer les apprentissages réalisés en offrant tout d'abord la même situation d'évaluation à tous les adultes tout en faisant preuve de flexibilité, avant d'envisager le recours aux adaptations ou aux modifications. Toutefois, ces choix ne doivent modifier en rien la nature des tâches à réaliser, les critères d'évaluation des compétences visées ou les exigences. Ils doivent également respecter les directives contenues dans les guides d'administration des épreuves officielles.

- *Les mesures d'adaptation* permettent à l'adulte ayant des besoins particuliers de réaliser les mêmes apprentissages que les autres élèves et d'en faire la

⁶ Tiré de : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014, p.2 à 7)

démonstration tout en **atténuant les obstacles** que celui-ci rencontre en raison de ses difficultés et de ses caractéristiques personnelles. Ces adaptations peuvent notamment porter sur les conditions de réalisation de la tâche, la présentation visuelle des documents, l'environnement de travail, le temps imparti ou l'utilisation d'un outil d'aide technologique. Toutefois, il faut toujours s'assurer que celles-ci sont utilisées par l'adulte sur une base régulière dans une situation d'apprentissage habituelle.

En situation d'évaluation, même si les ajustements ou les aménagements régulièrement utilisés par l'adulte en classe sont permis, les apprentissages visés, les critères d'évaluation et les exigences demeurent les mêmes que pour les autres adultes. Il importe également de s'assurer que les actions cognitives et métacognitives qui permettent à l'adulte de réaliser les apprentissages ou d'en faire la démonstration sont exécutées de façon autonome par ce dernier (raisonnement, inférence, organisation des idées, sélection, vérification, régulation, etc.).

N. B. : Il peut s'avérer judicieux de proposer plusieurs moyens qui relèvent des mesures d'adaptation pour répondre à un même besoin afin que l'adulte dispose d'un répertoire élargi qu'il peut utiliser dans différentes disciplines, lorsque cela s'applique. Au fur et à mesure qu'il acquiert de l'autonomie, il devient plus habile à choisir le moyen le plus pertinent en fonction du type de tâche à réaliser.

- *Les modifications* ont pour but de permettre à l'adulte ayant des besoins particuliers de progresser au meilleur de ses capacités. Elles peuvent toucher aux compétences, aux composantes des compétences, aux critères ou aux exigences d'évaluation. **Modifier, c'est réduire les attentes** par rapport aux exigences du programme de formation. Les tâches et les activités proposées à ce dernier, dans ce contexte, sont différentes de celles qui sont proposées aux autres. Il va de soi qu'il s'agit ici d'une démarche exceptionnelle.

En contexte de sanction, de telles modifications ne peuvent être apportées. On doit par conséquent s'assurer dès le départ que l'adulte et ses parents, s'il s'agit d'un élève mineur, comprennent les répercussions que peuvent avoir à long terme les modifications proposées sur la possibilité d'obtenir les unités rattachées à la matière touchée, même si ces modifications portent sur une seule compétence de cette matière.

En résumé, une mesure d'adaptation ne change ni la nature ni les exigences d'une tâche puisque c'est l'adulte qui fait les choix, mobilise ses ressources, prend les décisions, etc., alors qu'une modification constitue la réduction des attentes par rapport aux exigences du Programme de formation.

3.1.2 Mesures d'adaptation autorisées en situation d'évaluation

Les mesures d'adaptation pouvant être directement approuvées par la direction du centre sont énumérées dans le *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles* (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, section 5.2.2). Elles se résument ainsi :

- la prolongation de la durée de l'épreuve (jusqu'à un maximum équivalant au tiers du temps normalement alloué);
- la présence d'un accompagnateur;
- l'utilisation d'un outil d'aide à la lecture ou à l'écriture;
- l'utilisation d'un ordinateur ou de divers appareils permettant d'écrire, de lire ou de dicter sa réponse;
- la passation de l'épreuve dans un endroit isolé.

D'entrée de jeu, il faut établir le caractère indispensable de la mesure d'adaptation autorisée. Si les mesures utilisées en cours d'apprentissage sont essentielles pour que l'adulte fasse une démonstration juste et équitable de sa compétence, elles doivent être permises lors des situations d'évaluation. Toutefois, en aucun temps, la mesure ou l'outil ne doit faire la tâche à la place de l'adulte. Il faut donc respecter cette contrainte dans le choix des fonctions d'aide qui sera proposé à ce dernier.

3.1.3 Mesures d'adaptation relevant de la Direction de la sanction des études

Pour toutes autres mesures d'adaptation que celles qui sont prévues au *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles*, une demande en bonne et due forme, accompagnée d'un dossier complet illustrant la situation de besoin de l'adulte, doit être adressée à la Direction de la sanction des études. Cette exigence vaut également pour les tests utilisés en reconnaissance des acquis (test d'équivalence de niveau de scolarité [TENS], Prior Learning Examination, Épreuve synthèse en français langue seconde, General Educational Development Testing Service [GEDTS], Univers des compétences génériques).

N. B. : En ce qui a trait au test de développement général (TDG), la traduction des consignes des différentes parties du test par un interprète est autorisée pour les personnes ayant un handicap auditif. Toutefois, il est important de préciser que l'interprète ne doit donner que les consignes. Il ne peut intervenir à aucun autre moment au cours de la passation de ce test. Cet aménagement ne nécessite aucune demande puisqu'il n'est pas considéré comme une mesure d'adaptation, mais bien comme une forme de langage au même titre que le français ou l'anglais.

3.1.4 Mesures d'adaptation pour les adultes en formation à distance

Les adultes ayant des besoins particuliers qui sont inscrits en formation à distance ou à un examen seulement peuvent bénéficier de mesures d'adaptation lorsque leur situation le justifie. Comme le personnel du centre ne peut pas vérifier l'utilisation de la mesure d'adaptation en cours d'apprentissage, la direction du centre doit mettre en place une procédure pour évaluer les besoins de l'adulte et s'assurer de la pertinence de la mesure d'adaptation demandée par ce dernier. Il peut s'agir d'une rencontre avec un professionnel où l'adulte fait la démonstration de sa compétence à utiliser l'outil d'aide technologique prévu, fait un prétest en présence de son enseignant, discute de son dossier d'aide particulière ou de tout autre document permettant de valider sa demande.

3.1.5 Précision sur les demandes d'exemptions

Dans certaines situations très particulières où l'organisme scolaire démontre qu'il a pris toutes les mesures appropriées et que l'adulte demeure incapable de répondre aux exigences de réussite d'un cours, l'organisme peut adresser une demande d'exemption relative à une matière obligatoire dont les unités sont requises pour la délivrance du diplôme d'études secondaires. Cette demande doit être acheminée à la suite d'un constat d'échec au résultat final obtenu et être autorisée par le ministre.

3.2 Outils d'aide technologique

Dans cette section, le choix de traiter de l'aide technologique ne fait aucunement abstraction des autres formes d'aide ainsi que de l'utilisation de l'enseignement de certaines stratégies cognitives et métacognitives dont l'adulte ayant des besoins particuliers peut bénéficier.

Toutefois, pour plusieurs adultes ayant des besoins particuliers, le recours à des outils d'aide technologique contribue grandement à assurer leur persévérance et leur réussite. Pour ces adultes, ces outils ne sont ni un luxe ni un privilège, mais une nécessité, surtout

lorsque l'on considère que leur utilisation permet de rendre la tâche ou le savoir accessible à cette personne. L'utilisation d'un outil d'aide ne vise pas non plus à fournir un avantage à l'adulte ayant des besoins particuliers, mais à normaliser sa situation par rapport aux autres.

« Le fait de reconnaître que l'élève ayant des besoins particuliers puisse utiliser en toute équité ses aides technologiques à l'école devra faire partie des valeurs partagées par l'ensemble des intervenants scolaires et des élèves non utilisateurs. Beaucoup d'élèves n'hésiteront plus à recourir à leurs aides technologiques pour compenser leurs difficultés s'ils perçoivent que leur enseignante et les autres élèves de la classe « reconnaissent » qu'ils peuvent utiliser des adaptations qui ne causent pas préjudice à personne. L'élève lui-même devra accepter ses difficultés et reconnaître l'apport des aides technologiques à l'amélioration de son autonomie et comme moyen de compensation de ses difficultés marquées et persistantes. Il devra apporter une attention particulière pour analyser la valeur ajoutée des aides afin de constater le gain qu'elle lui procure dans son apprentissage. L'environnement scolaire et l'élève lui-même devront comprendre que les aides technologiques ne doivent pas être perçues comme une « béquille » au sens péjoratif du terme, mais comme une orthèse technopédagogique qui est aussi légitime d'utilisation qu'une autre orthèse largement reconnue dans le monde, la paire de lunettes⁷ ».

En contexte d'apprentissage ou de modifications, toute aide technologique peut être utilisée. C'est en situation d'évaluation qu'il faut s'assurer de choisir les aides qui sont admissibles et peuvent être autorisées par la direction d'un centre ou la Direction de la sanction des études.

3.2.1 Définition et caractéristiques d'un outil d'aide technologique

Il s'agit d'une assistance technologique attribuée à l'adulte en vue de faciliter ou de réaliser une tâche qu'il ne peut accomplir ou difficilement accomplir sans cette aide et doit révéler un caractère essentiel pour répondre à la situation. Le choix d'une aide technologique doit correspondre au moyen le plus adéquat ou le plus approprié pour actualiser le besoin de l'adulte (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010, p. 6).

Cette aide vise donc l'accomplissement d'une tâche avec plus d'efficacité, d'efficience et d'indépendance. Un outil d'aide technologique répond notamment aux objectifs suivants :

- contrer l'aggravation des manifestations des difficultés de l'adulte;
- compenser les effets de son incapacité;

⁷ <http://aqeta.qc.ca/troubles-dapprentissage/444-les-aides-technologiques-et-la-quete-dautonomie-des-eleves-ayant-des-besoins-particuliers-un-apport-determinant.html>.

- avoir accès à un mode compensatoire ou de remplacement pour effectuer une tâche;
- acquérir une plus grande autonomie à l'égard des apprentissages à réaliser;
- soutenir le développement de ses compétences;
- optimiser son potentiel (ses capacités).

3.2.2 Considérations pour octroyer un outil d'aide technologique

Il faut s'assurer que les aides attribuées à l'adulte sont appropriées à ses besoins pédagogiques. L'utilisation de la technologie doit également toujours viser l'autonomie de l'adulte. Dans ce domaine, comme dans tous les autres domaines d'apprentissage, il est important de développer les compétences de l'adulte à utiliser les bons outils aux bons moments. Il doit apprendre à les choisir selon leur pertinence en fonction des différentes tâches à réaliser ou de la compétence particulière à acquérir. Aussi faut-il souligner qu'une mesure ne doit pas être reconduite si le besoin a changé ou a été comblé (stratégies compensatoires, maturation). L'adulte doit également apprendre à porter un jugement critique sur les propositions faites par l'outil d'aide.

L'aide technologique choisie doit être expérimentée de façon méthodique et rigoureuse en situation d'apprentissage. Si l'aide s'avère pertinente et présente une valeur ajoutée, l'adulte doit l'utiliser sur une base régulière et de façon prolongée dans les situations d'apprentissage pour ensuite pouvoir en faire usage en situation d'évaluation.

Finalement, il convient de rappeler que les avenues les plus simples doivent être privilégiées pour que l'adulte devienne rapidement autonome et efficace tant sur le plan pédagogique que sur le plan technique. Il sera toujours temps de bonifier un outil par la suite avec d'autres fonctionnalités selon la complexification de la tâche à réaliser. Souvent, on constate que l'accent est mis sur la technologie alors que ce sont les résultats obtenus au moyen de la technologie qui comptent avant tout. Il importe donc de se concentrer sur le résultat de la tâche accomplie grâce à l'outil.

3.2.3 Compétences technologiques du personnel enseignant

Dans le même ordre d'idées, le personnel enseignant doit lui aussi développer les compétences requises pour appuyer les élèves dans l'utilisation efficiente des outils d'aide technologique. Pour ce faire, il doit connaître les différentes fonctions d'aide disponibles et l'apport de chacune d'elles au regard des types d'apprentissages à réaliser et des difficultés précises de l'adulte. Il doit être en

mesure de comprendre ce que le moyen apporte à l'adulte, en quoi l'outil d'aide lui permet de réaliser la tâche, dans quel contexte il convient de l'utiliser. Il doit également s'assurer que la mesure d'adaptation mise en place ne présentera pas un défi additionnel pour l'adulte. L'utilisation d'un outil mal géré ou mal compris n'a que peu d'effet.

3.2.4 Types d'aide technologique autorisés en situation d'évaluation en lecture et en écriture

Les types d'aide utilisés. Nous en retenons trois⁸ :

- ***l'aide à la rédaction** est une assistance technologique qui soutient la personne dans une tâche d'écriture principalement associée à la planification, à l'organisation et à la rédaction d'un texte. Les fonctions liées à ce type d'aide sont l'organisateur d'idées (idéateur), le traitement de texte et le prédicteur de mots;*
- ***l'aide à la révision-correction** est une assistance technologique qui soutient la personne dans une tâche d'écriture principalement associée à l'objectivation, à la révision et à la correction d'un texte. Les fonctions liées à ce type d'aide sont le réviseur-correcteur orthographique (orthographe d'usage et grammatical) ainsi que différents dictionnaires;*
- ***l'aide à la lecture** est une assistance technologique qui soutient la personne dans une tâche de lecture ou d'écriture principalement associée à la lecture et à la relecture d'un texte d'un auteur ou d'une production personnelle. Les fonctions liées à ce type d'aide sont la synthèse vocale et la mise en évidence du mot lu.*

3.2.5 Rôles et caractéristiques des fonctions d'aide à la lecture et à l'écriture

Une fonction d'aide vise à compenser une difficulté marquée et persistante de l'adulte dans la réalisation d'une tâche particulière. Elle permet également à ce dernier de progresser de façon plus autonome dans l'acquisition de ses apprentissages, ce qui réduit du même coup sa stigmatisation par rapport aux pairs.

Sont présentées ici les principales fonctions d'aide à la lecture et à l'écriture recensées⁹ :

1 : Édition de texte (traitement de texte)

L'édition de texte permet l'écriture d'un texte numérique. Parce qu'elle facilite la modification ou l'insertion de phrases et de paragraphes, cette fonction d'aide peut

⁸ Tiré de Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011, p. 7).

⁹ Tiré de Chouinard et autres (2013, p. 5-8).

compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à la planification, à l'organisation des idées, à la mise en texte et à la révision.

2 : Rétroaction vocale par synthèse vocale

La rétroaction vocale par synthèse vocale consiste en la lecture par une voix synthétique d'un texte numérique. Cette fonction d'aide peut donc compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à la lecture de mots et à la fluidité de la lecture; et, lors de la relecture d'un texte produit, à la production de l'orthographe des mots ou de la syntaxe des phrases et à l'organisation des idées, permettant une meilleure objectivation du texte.

3 : Mise en évidence du mot lu

La mise en évidence du mot lu est un mécanisme de suivi des mots prononcés par la synthèse vocale d'un texte numérique. Elle peut prendre différentes formes : surbrillance sur le mot, double surbrillance sur la phrase et le mot, flèche, etc. Cette fonction d'aide peut donc compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à la synchronisation entre la lecture visuelle et auditive, à la concentration ou à la fluidité de la lecture.

4 : Dictionnaires

La fonction dictionnaires est un recueil numérisé de mots d'une langue, classés généralement par ordre alphabétique, mais aussi par mode visuel, avec leurs définitions. Il existe aussi des dictionnaires qui portent sur un aspect ou un domaine particulier de la langue (synonymes, conjugaison, antonymes, etc.) :

- *dictionnaire de définitions;*
- *dictionnaire de synonymes et d'antonymes;*
- *dictionnaire de cooccurrences;*
- *dictionnaire de conjugaison;*
- *dictionnaire français-anglais;*
- *dictionnaire visuel;*
- *autres.*

Cette fonction d'aide peut donc compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à l'orthographe et au choix des mots.

5 : Grammaire

La fonction grammaire est un recueil numérisé des règles de grammaire. Elle facilite la recherche et la consultation de ses règles. Cette fonction d'aide peut donc compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à la recherche de règles de grammaire ou d'informations complémentaires.

6 : Révision-correction

La révision-correction est une fonction permettant de réviser et de corriger un texte. Elle peut détecter des erreurs d'orthographe lexicale, d'orthographe grammaticale, de syntaxe, de ponctuation ou de vocabulaire. Cette fonction d'aide peut donc compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à la révision et à la correction d'un texte en permettant une meilleure objectivation du texte.

7 : Révision-analyse linguistique

La révision-analyse linguistique est une fonction qui offre la possibilité d'analyser des textes. Elle permet de réviser le contenu et la cohérence d'un contexte en mettant en évidence les répétitions, les marqueurs de relation, les phrases longues, les phrases sans verbe, les mots avec une sémantique faible, les homophones, etc. Cette fonction d'aide peut donc compenser pour des difficultés marquées ou incapacités liées à la révision du contenu et de la cohérence d'un texte tout en permettant une meilleure objectivation du texte.

8 : Révision-conversion d'un mot ayant une forme phonologique en sa forme conventionnelle

La révision-conversion d'un mot ayant une forme phonologique en sa forme conventionnelle permet de convertir un mot mal orthographié, écrit « aux sons », (ex. bato) en un mot qui respecte les conventions orthographiques (ex. bateau). Cette fonction d'aide peut donc compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à la production des mots écrits.

9 : Idéation des idées

L'idéation est un espace numérique permettant la création d'une carte conceptuelle. Elle peut soutenir l'élève dans la planification et l'organisation de ses idées ainsi que dans la structuration de sa pensée. Cette fonction d'aide peut donc compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à l'émergence, à l'organisation et au classement des idées.

10 : Conversion du plan de rédaction d'un mode graphique en un mode séquentiel

La conversion du plan de rédaction d'un mode graphique en un mode séquentiel consiste en une transposition d'un plan de rédaction en une carte conceptuelle et vice versa. Autrement dit, l'élève organise ses idées avec une carte conceptuelle et peut la convertir

en mode plan pour obtenir son plan de rédaction ou procéder de la façon inverse. Cette fonction d'aide peut donc compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à la planification et à l'organisation des idées.

11 : Prédiction orthographique selon un procédé de correspondance orthographique

La prédiction orthographique selon un procédé de correspondance orthographique consiste à proposer un choix de mots à l'élève à chaque lettre du mot qu'il tape au clavier. La liste de mots proposés correspond à l'anticipation de l'orthographe selon la norme (orthographe conventionnelle). Cette fonction d'aide peut donc compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à la mise en texte pour ainsi bien produire un mot au premier essai.

12 : Prédiction orthographique selon un procédé de correspondance phonologique

La prédiction orthographique selon un procédé de correspondance phonologique consiste à proposer une liste de mots à l'élève à chaque lettre du mot qu'il tape au clavier. Dans ce type de prédiction, la liste de mots est constituée de mots ayant une correspondance graphème-phonème du mot que l'élève voudrait écrire. Cette fonction d'aide peut donc compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à la mise en texte pour ainsi bien produire un mot écrit « aux sons ».

13 : Prédiction orthographique selon le principe de cooccurrence

La prédiction orthographique selon un principe de cooccurrence consiste à anticiper le prochain mot de la phrase à partir d'une liste de mots qui tient compte de la syntaxe de la phrase. La liste de mots est produite sur la base de la cooccurrence des mots. Cette fonction d'aide peut donc compenser pour des difficultés marquées ou incapacités liées à la mise en texte pour ainsi bien orthographier un mot au premier essai, bien choisir la préposition, locution ou la bonne construction du groupe du nom en tenant compte de la phrase déjà écrite.

14 : Note vocale (enregistrement de la voix)

Il s'agit d'une fonction qui permet l'enregistrement de la voix humaine en format sonore numérique (MP3 ou WAV). Cette fonction d'aide peut donc compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à la production, la conservation, l'organisation et la clarté des idées avant la production écrite ou pour le rappel en lecture.

15 : Écriture vocale (Reconnaissance ou dictée vocales)

L'écriture vocale permet d'analyser un mot ou une phrase captée au moyen d'un microphone pour la transcrire sous la forme d'un texte exploitable numériquement. La reconnaissance vocale vise à convertir la voix humaine en texte écrit sous un format

numérique. Cette fonction d'aide peut donc compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à la mise en texte et à l'organisation des idées en vue d'écrire.

16 : Prise de note numérique et vocale

La prise de note numérique et vocale permet de prendre des notes vocales et écrites simultanément. Les deux modes de prise de notes sont de ce fait synchronisés l'un à l'autre. La lecture de ces notes bimodales se fait à partir du logiciel et les notes peuvent être "revues" en mode dynamique dans la séquence dont elles ont été saisies. Cette fonction d'aide peut donc compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à la mémoire de travail, à la manipulation mentale des idées et à la mise en texte.

17 : Résumé de texte

Le résumé de texte est une fonction permettant de faire une synthèse d'un texte. Cette fonction d'aide peut compenser des difficultés liées à la compréhension de la lecture d'un texte en facilitant le repérage des concepts clés du texte.

18 : Nuage de mots

Le nuage de mots est une fonction qui consiste à évaluer l'occurrence de chacun des mots d'un texte selon une configuration visuelle pour mettre en évidence ceux qui sont les plus utilisés dans le texte, ce qui permet à un élève de repérer les concepts clés d'un texte rapidement ou les répétitions d'un texte d'auteur, etc. Cette fonction d'aide peut donc compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à la révision, à l'objectivation ou à la compréhension d'un texte.

19 : Traduction

La traduction est une fonction qui consiste à traduire un mot, une phrase ou un texte d'une langue à une autre. Cette fonction d'aide peut compenser des difficultés marquées ou incapacités liées à la lecture/écriture d'une langue seconde. (Non admissible en contexte d'évaluation en anglais ou français langue seconde. Ici, il faut toutefois distinguer un traducteur qui permet la traduction d'un mot à la fois d'un traducteur qui permet la traduction de phrases.)

Ces fonctions d'aide se retrouvent dans plusieurs logiciels, applications Web mobiles ou dans Internet. Les différents produits sur le marché offrent souvent plus d'une fonction d'aide. Par exemple, un même logiciel peut regrouper une fonction de lecture assistée par la synthèse vocale, une fonction de prédiction de mots, une fonction de révision ou de correction orthographique, un dictionnaire, d'où l'importance de bien définir la fonction d'aide recherchée.

3.2.6 Valeur ajoutée de la fonction d'aide

Pour s'assurer qu'une fonction d'aide permet véritablement de soutenir un adulte ayant des besoins particuliers, on doit en mesurer la valeur ajoutée. Autrement dit, l'outil d'aide technologique doit permettre une amélioration significative dans la réalisation d'une tâche effectuée par l'adulte ayant des besoins particuliers. Par exemple, dans un contexte d'écriture, la réduction du nombre d'erreurs par rapport au nombre de mots dans le texte devient l'indicateur de la valeur ajoutée d'une aide à la révision-correction.

Si un outil, aussi sophistiqué soit-il, ne permet pas à l'adulte d'améliorer sa situation et d'atteindre le seuil de réussite visé, il perd de sa pertinence et ne demeure qu'un « gadget » parmi tant d'autres.

Voici quelques exemples de valeur ajoutée de différents outils d'aide technologique :

- **Reconnaissance ou dictée vocales**
 - Possibilité d'établir le lien entre le mot dit et le mot écrit
 - Possibilité de développer sa capacité de production écrite
 - Réduction de la surcharge cognitive en production de longs textes
- **Prédicteur de mots**
 - Réduction d'au moins 50 % des erreurs orthographiques
 - Augmentation de la quantité de mots écrits
 - Meilleure lisibilité des textes
 - Meilleure organisation des textes
- **Dictionnaire**
 - Économie de temps
 - Plus grande utilisation par l'élève en raison de l'accessibilité de l'outil
 - Accès direct aux mots sans passer par l'ordre alphabétique
 - Enrichissement du vocabulaire

4.1 Adulte ayant des besoins particuliers

Il est très important de mettre d'abord l'accent sur la part de responsabilité qui incombe à l'adulte lui-même. Celui-ci demeure en tout temps la personne la mieux placée (son propre expert) pour faire part de ses difficultés et susciter les actions qui seront les plus susceptibles de lui convenir. Son adhésion aux mesures d'aide qui lui seront proposées, son degré d'engagement dans l'appropriation de celles-ci ainsi que sa volonté de surmonter ses difficultés feront toute la différence dans la démarche d'accompagnement.

En tant qu'adulte responsable de son projet de formation, il doit impérativement participer à toutes les discussions et les démarches qui le touchent. On s'assure d'abord ainsi de répondre de façon appropriée à son besoin personnel et, par ailleurs, on évite de mobiliser des ressources qui ne sont pas réellement souhaitées par l'adulte. Il faut en effet tenir compte du fait que l'adulte en situation de besoin peut décider de ne pas accepter tout type d'aide qu'on lui offre. Toutefois, celui-ci devra vivre avec les conséquences de ses choix (ex. : un parcours scolaire plus laborieux, une incapacité d'atteindre les seuils de réussite, la révision de son projet de formation initiale).

4.1.1 Rôle de l'adulte

À ce titre, l'adulte a un rôle actif à jouer. Pour bien l'exercer, il doit être métacognitif, c'est-à-dire apprendre à mieux se connaître comme apprenant, à s'interroger sur ce qui pourrait l'aider à actualiser de façon maximale son potentiel et à mieux réussir les tâches qui lui sont proposées. Il doit entre autres :

- comprendre sa façon d'apprendre et de réagir;
- développer sa capacité à s'ajuster et à apporter les correctifs nécessaires;
- accepter de remettre en question certaines façons de faire (stratégies inefficaces);
- accepter les critiques ou les rétroactions des intervenants;
- expérimenter de nouvelles stratégies;
- s'approprier de nouveaux outils.

4.2 Personnel enseignant

4.2.1 Fonctions et responsabilités

Loi sur l'instruction publique

Il est important de rappeler que la Loi sur l'instruction publique, à l'article 19, confère à l'enseignant 1° le droit de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié (Québec, 2001).

Entente nationale du personnel enseignant

La convention collective du personnel enseignant à la formation générale des adultes décrit les responsabilités de ces personnes selon des fonctions générales. Le libellé fait clairement ressortir que l'enseignante ou l'enseignant demeure en tout temps l'acteur principal au cœur des actions devant être entreprises auprès de chaque adulte qui lui est confié puisqu'il lui revient notamment :

- 3) *d'aider l'adulte à choisir des modes d'apprentissages et à déterminer le temps à consacrer à chaque programme et de lui signaler les difficultés à résoudre pour atteindre chaque étape;*
- 4) *de suivre l'adulte dans son cheminement et de s'assurer de la validité de sa démarche d'apprentissage¹⁰.*

Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante

Le personnel enseignant doit également différencier et adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques de l'élève présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 149; compétence 7). Il doit aussi agir en fonction des évolutions constantes de ce dernier.

4.2.2 Rôle auprès de l'adulte ayant des besoins particuliers

Le personnel enseignant doit comprendre toute l'importance de cerner les besoins particuliers des adultes qu'il accompagne. Il doit aussi reconnaître sa responsabilité de faire part (sans jugement) à l'adulte de sa perception des difficultés qu'il note, et ce, pour lui offrir le plus rapidement possible un soutien approprié. Pour atteindre une certaine autonomie en tant qu'apprenant, l'adulte a encore besoin de l'appui des intervenants. Il doit être guidé dans ses choix, soutenu dans l'appropriation de nouvelles stratégies, encouragé à persévérer

¹⁰ Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, juin 2011, p.133.

malgré les embûches, accompagné au cours des apprentissages qui nécessitent une plus grande maîtrise des concepts. La relation entre l'enseignant et l'élève demeure toujours au cœur des interventions.

Plus particulièrement, en ce qui concerne les adultes ayant des besoins particuliers, l'enseignant :

- dépiste l'adulte ayant des besoins particuliers et assure un suivi plus étroit auprès de celui-ci;
- observe les capacités et les attitudes de l'adulte lors de l'exécution de tâches diverses en remplissant, par exemple, des grilles d'observation spécialement conçues à cette fin;
- porte attention au sentiment de compétence de l'adulte;
- vérifie auprès de ses collègues s'ils observent les mêmes manifestations dans leur classe et discute des stratégies porteuses ou planifie des actions concertées;
- prend des décisions en s'appuyant sur des données valides recueillies auprès de l'adulte;
- consigne et documente les ajustements réalisés en cours d'apprentissage à l'aide de notes anecdotiques ou de grilles d'observation;
- rend compte de la valeur ajoutée des mesures d'aide mises en place.

4.2.3 Collaboration au plan d'aide à l'apprentissage

Lorsqu'un adulte a un PAA, le personnel enseignant doit planifier et organiser ses interventions en fonction des objectifs définis dans ce plan d'aide. Si la personne a déjà bénéficié de mesures d'adaptation inscrites au PI dans le secteur des jeunes, il doit s'assurer que ces mesures sont toujours nécessaires à la démonstration de ses compétences. Finalement, en fonction des besoins définis, qui sont très souvent multifactoriels, il peut avoir à diriger l'adulte vers les services professionnels appropriés et à participer à des rencontres multidisciplinaires.

4.2.4 Formation continue

Pour offrir un accompagnement de qualité auprès des adultes en difficulté, le personnel enseignant devra sans doute participer à des activités de formation et de perfectionnement liées à l'intervention auprès de ces élèves (ex. : une meilleure connaissance des diverses difficultés d'apprentissage et de leurs manifestations ou des problèmes de santé mentale, la maîtrise de différents outils

technologiques et les fonctions d'aide s'y rattachant, les stratégies d'intervention appuyées par la recherche).

4.3 Personnel professionnel

4.3.1 Fonctions et responsabilités

Le personnel œuvrant au sein des services complémentaires travaille de concert avec l'ensemble des intervenants du centre. Il est avant tout appelé à jouer un **rôle conseil** qui consiste à accompagner et à soutenir le personnel enseignant, le personnel de direction et les autres membres du personnel dans leurs interventions auprès des adultes ayant des besoins particuliers.

À titre d'exemple, il peut :

- analyser et interpréter l'ensemble de l'information relative à la situation de l'adulte;
- contribuer à l'évaluation de certains adultes par l'interprétation de leurs difficultés et par la définition de besoins particuliers;
- participer à la détermination d'objectifs individualisés;
- aider à la sélection des outils de consignation les plus appropriés pour documenter la situation de l'adulte concerné;
- rappeler l'importance de graduer les interventions de manière à ce qu'elles soient plus ciblées;
- suggérer des pistes de solutions, des stratégies pour différencier ou rendre l'enseignement plus signifiant;
- proposer et mettre en place des mesures d'aide ou des aménagements physiques particuliers;
- soutenir le personnel enseignant dans l'application de ces mesures en classe;
- concevoir, développer et adapter du matériel en fonction des besoins particuliers des adultes;
- participer à la planification d'actions concertées entre le personnel enseignant et les autres intervenants qui travaillent avec un même adulte;
- rédiger des rapports d'évaluation, d'évolution de situation et faire les recommandations appropriées.

4.3.2 Rôle auprès des adultes ayant des besoins particuliers

Le personnel des services complémentaires peut aussi intervenir directement auprès d'un ou de plusieurs adultes ayant des besoins particuliers. Il peut notamment travailler individuellement avec un adulte, sur une problématique particulière ou l'appropriation d'un outil d'aide technologique, ou avec des sous-groupes créés en fonction de besoins communs (ex. : enseignement explicite de la lecture, modélisation, organisation d'ateliers d'enseignement correctif, rééducation intensive). Il s'assure de consigner ses observations et ses interventions en vue d'enrichir la compréhension de la situation de besoin de l'adulte. Cet accompagnement peut se faire directement en classe ou en dehors de celle-ci.

4.3.3 Collaboration au plan d'aide à l'apprentissage

Lorsqu'un adulte vient du secteur des jeunes et qu'il possède déjà un dossier d'aide particulière et un plan d'intervention, le personnel des services complémentaires s'occupe habituellement du transfert du dossier en s'assurant du respect des règles de confidentialité. Si l'adulte n'a ni DAP ni PI, il participe activement à la collecte de renseignements et à l'analyse de la situation de l'élève en vue d'élaborer son PAA.

Dans une perspective de réussite et de persévérance scolaires, les professionnels contribuent à favoriser l'expression des besoins de l'adulte préoccupé par ses difficultés d'apprentissage pour l'aider à :

- accepter ses difficultés avec bienveillance;
- établir une stratégie pour résoudre ses difficultés;
- préciser un projet de formation adapté à son rythme, à ses capacités d'apprentissage et à son potentiel de développement;
- voir les perspectives qui s'ouvrent devant lui plutôt que les portes qui se referment.

4.3.4 Principaux corps d'emploi en formation générale des adultes

Les principaux corps d'emploi au sein du personnel professionnel et du personnel de soutien que l'on trouve actuellement dans les services complémentaires en formation générale des adultes sont l'orthopédagogie, l'éducation spécialisée, le travail social et la psychoéducation. Dans certains milieux, des conseillers et conseillères pédagogiques en adaptation scolaire ont également un mandat de soutien et d'accompagnement auprès des adultes ayant des besoins particuliers et des équipes-centres.

4.4 Personnel de soutien

4.4.1 Fonctions et responsabilités

Le rôle principal du personnel de soutien auprès des adultes ayant des besoins particuliers consiste habituellement à intervenir en salle d'examen. Il est de sa responsabilité de remplir les tâches suivantes :

- s'assurer du respect des conditions de passation des épreuves établies par la personne responsable de l'évaluation;
- prévoir le matériel nécessaire et, au besoin, son installation;
- accorder le temps imparti pour l'épreuve;
- confirmer l'utilisation réelle des mesures proposées à l'adulte pendant la passation de l'épreuve;
- faire le suivi auprès du responsable de l'évaluation.

4.5 Personnel de direction

4.5.1 Fonctions et responsabilités

Le personnel de direction a la responsabilité de déterminer les services pouvant être offerts aux adultes en difficulté dans le respect des ressources disponibles au centre et s'assurer que chacun joue son rôle pour aider ces derniers. Il appartient donc à la direction du centre d'informer le personnel enseignant visé des données pertinentes à l'égard des personnes ayant des besoins particuliers déjà reconnues ou ayant eu un PI au secteur des jeunes et des mesures d'adaptation prévues. La direction doit donc analyser les situations des nouvelles personnes ayant des besoins particuliers qui lui sont soumises et prendre les décisions appropriées. C'est également à elle que revient la responsabilité d'autoriser ou de faire la demande d'autorisation de mesures d'adaptation, comme le précise le *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles*, à la section 5.2.2.

4.5.2 Préoccupations relatives à l'organisation du travail

Bien que cet aspect ne soit pas du même ordre que les précédents, il importe de rappeler que la direction d'un centre aura à se pencher sur l'organisation du travail pour que celle-ci puisse tenir compte des obligations des différents intervenants.

À titre d'exemple, la direction peut :

- s'assurer que le personnel reçoit une formation continue sur les difficultés propres aux adultes ayant des besoins particuliers et sur les mesures d'adaptation utilisées par ceux-ci;
- instaurer des outils de consignation favorisant le partage d'information entre les intervenants (ex. : le logiciel TOSCA.net, qui permet d'assurer le suivi d'un élève);
- organiser des rencontres visant à favoriser le partage d'information et de connaissances entre les membres de l'équipe;
- reconnaître du temps dans la tâche complémentaire de l'enseignant pour le suivi de ses élèves ayant des besoins particuliers.

Bref, la direction devra mettre en place des conditions favorisant un accompagnement personnalisé des adultes ayant des besoins particuliers tout en apportant un soutien au personnel enseignant et aux autres intervenants directement visés.

Note: Plusieurs documents de référence ainsi que divers outils relatifs à l'accompagnement des adultes ayant des besoins particuliers ont déjà été élaborés par des commissions scolaires et des partenaires. Certains se trouvent maintenant sur le site Web:

www.carrefourfga.com (onglet services complémentaires)

N'hésitez pas à vous en inspirer et à poursuivre ce partage des connaissances.

CONCLUSION

Il importe de rappeler que la réussite du projet de formation d'un adulte ayant des besoins particuliers et la persévérance de ce dernier s'appuient sur un accompagnement de qualité et des mesures d'aide personnalisées dès le début de son cheminement au centre de formation. Il revient au personnel qui l'accompagne et, de façon incontournable, au personnel enseignant qui se trouve au cœur de la relation pédagogique de tout mettre en œuvre pour aider cet adulte à surmonter ses difficultés ou à réduire les obstacles liés à sa situation personnelle pouvant nuire à sa persévérance et à sa réussite.

La démarche décrite dans ce document répond à cette volonté et vise à éclairer le personnel des centres sur l'offre de service de soutien à l'apprentissage à laquelle est en droit de s'attendre un adulte ayant des besoins particuliers. Elle laisse place par ailleurs à la personnalisation et à la différenciation au regard des besoins et de la réalité de chaque adulte et de chaque centre.

Cette démarche d'accompagnement a été précisée à l'aide de définitions et d'une réflexion sur les concepts liés aux mesures d'aide à mettre en place pour tout adulte ayant des besoins particuliers, ainsi que d'un encadrement pour faciliter le travail du personnel qui intervient auprès de ce dernier. Le personnel de direction, le personnel des services complémentaires et le personnel enseignant sont maintenant invités à élaborer leurs propres stratégies et à concevoir des outils et des procédures qui reflètent le mieux possible leurs réalités et leurs conditions et qui leur permettront d'offrir au plus grand nombre d'adultes ayant des besoins particuliers un accompagnement de qualité et les mesures d'aide essentielles à leur persévérance et à leur réussite.

BIBLIOGRAPHIE

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION. « L'inclusion des clientèles émergentes », *Éducation Canada*, vol. 53, n° 2, mars 2013.

CHALGHOUMI, H. « Repenser la définition des aides technologiques en éducation », *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 38, n° 3, automne, 2012.

CHOUINARD, J. *La notion de besoin*, Service national du RÉCIT en adaptation scolaire, 2006. [Document inédit].

CHOUINARD, J., M. FAUTEUX et B. STANKÉ. *Un besoin, une fonction d'aide, une valeur ajoutée*, Service national du RÉCIT en adaptation scolaire, 2009. [Document inédit].

CHOUINARD, J., et autres. *Modèle des « fonctions d'aide » une catégorisation des aides technologiques*, Service national du RÉCIT en adaptation scolaire et CRISPESH-CCSI, 2013. [Document inédit].

COMITÉ DE DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL TIC-EHDAA, MAURICIE ET CENTRE-DU-QUÉBEC. *Document d'accompagnement pour l'intégration des technologies auprès des élèves ayant des besoins particuliers*, Service national du RÉCIT en adaptation scolaire, 2011-2012. [Document inédit].

COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES (CPNCF), *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente (convention collective du personnel enseignant)*, S.L., 2011.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté*, Québec, 1996.

FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DU QUÉBEC. *Guide d'accompagnement à l'intention des parents d'un enfant ayant des besoins particuliers*, Québec, 2010.

FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (CSQ). *Référentiel : les élèves à risque et EHDAA*, Montréal, 2009.

LEGENBRE, Rénald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Coffret de matériel andragogique pour l'alphabet des personnes ayant des difficultés d'apprentissage*, Québec, Direction de la formation générale des adultes, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*, Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec, 2003a.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Politique d'évaluation des apprentissages, formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*, Québec, 2003b.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Le plan d'intervention... au service de la réussite des élèves. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, Québec, 2004.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *L'évaluation des apprentissages au secondaire, cadre de référence*, Québec, 2006.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Concilier le respect de la confidentialité et le partage de l'information*, rapport déposé au comité national de concertation de l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, Québec, 2006.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA)*, Québec, 2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Balises en vue de l'adaptation des conditions de passation des épreuves ministérielles, document de soutien*, Québec, Direction de la sanction des études, 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Considérations pour établir les mesures d'adaptation à mettre en place en situation d'évaluation*, Québec, Direction de l'adaptation scolaire, 2011.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles : Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle*, Québec, 2015.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*, Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires, 2014.

MYARA, Nathalie. « Engager les parents à participer à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du plan d'intervention scolaire de leur enfant », *Vivre le primaire*, vol. 26, n° 2, printemps, 2013.

MYRE-BISAILLON, J. et L. THEIS. *Adapter pour faire la différence. Propositions d'adaptations didactiques en français et en mathématique pour favoriser l'intégration des élèves en difficulté dans la classe ordinaire*, Université de Sherbrooke, activité de transfert PRPRS, 2004-2006.

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. *Le guide des besoins en soutien à la famille. Pour les parents d'un enfant ou d'un adulte handicapé*, Québec, 2006.

QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, à jour au 1^{er} novembre 2013, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 2001.

QUÉBEC. *Charte des droits et libertés de la personne : LRQ, chapitre C-12, à jour au 1^{er} novembre 2013*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 2013.

QUÉBEC. *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels : LRQ, chapitre A-2.1, à jour au 1^{er} novembre 2013*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 2013.

Sites Web consultés

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION. « Les obstacles de changement en éducation, selon les éducateurs canadiens », [En ligne]. [www.cea-ace.ca/fr] (Consulté le 12 septembre 2013).

ASSOCIATION CANADIENNE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE. « Définition nationale des troubles d'apprentissage », [En ligne]. [www.ldac-acta.ca/fr/en-savoir-plus/definition-des-tas/definition-officielle-des-tas] (Consulté le 10 juillet 2013).

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE. « Troubles d'apprentissage », [En ligne]. [www.aqeta.qc.ca/troubles-dapprentissage] (Consulté le 10 juillet 2013).

FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DU QUÉBEC. « Mon enfant a des besoins particuliers », [En ligne]. [www.fcpq.qc.ca/fr/ehdaa-handicape-difficultes-adpatation-apprentissage-parent.html] (Consulté le 17 septembre 2013).

METATIC. *MétaTIC*, [En ligne]. [www.recit.org/metatic/] (Consulté le 5 mars 2014).

RÉCIT. *Service national du RÉCIT en adaptation scolaire*, [En ligne]. [www.recitadaptscol.qc.ca/] (Consulté le 23 juillet 2013).

