



International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

Répondre aux divers besoins éducationnels des élèves dans la salle de classe

Supprimer les obstacles à l'apprentissage



International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

Répondre aux divers besoins éducationnels des élèves dans la salle de classe

Supprimer les obstacles à l'apprentissage

Répondre aux divers besoins éducationnels des élèves dans la salle de classe

Version française de la publication parue originalement en anglais
en décembre 2019 sous le titre *Meeting student learning diversity in the classroom*

Publiée en décembre 2019

Publiée pour le compte de l'Organisation du Baccalauréat International, fondation éducative à but non lucratif
sise 15 Route des Morillons, CH-1218 Le Grand-Saconnex, Genève, Suisse, par

International Baccalaureate Organization (UK) Ltd
Peterson House, Malthouse Avenue, Cardiff Gate
Cardiff, Pays de Galles CF23 8GL
Royaume-Uni
Site Web : <https://ibo.org/fr/>

© Organisation du Baccalauréat International 2019

L'Organisation du Baccalauréat International (couramment appelée l'IB) propose quatre programmes d'éducation stimulants et de grande qualité à une communauté mondiale d'établissements scolaires, dans le but de bâtir un monde meilleur et plus paisible. Cette publication fait partie du matériel publié pour appuyer la mise en œuvre de ces programmes.

L'IB peut être amené à utiliser des sources variées dans ses travaux, mais vérifie toujours l'exactitude et l'authenticité des informations employées, en particulier dans le cas de sources participatives telles que Wikipédia. L'IB respecte les principes de la propriété intellectuelle et s'efforce toujours d'identifier les détenteurs des droits relatifs à tout matériel protégé par le droit d'auteur et d'obtenir d'eux, avant publication, l'autorisation de réutiliser ce matériel. L'IB tient à remercier les détenteurs de droits d'auteur qui ont autorisé la réutilisation du matériel apparaissant dans cette publication et s'engage à rectifier dans les meilleurs délais toute erreur ou omission.

Le générique masculin est utilisé ici sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

Dans le respect de l'esprit international cher à l'IB, le français utilisé dans le présent document se veut standard et compréhensible par tous, et non propre à une région particulière du monde.

Tous droits réservés. Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite, mise en mémoire dans un système de recherche documentaire, ni transmise sous quelque forme ou par quelque procédé que ce soit, sans autorisation écrite préalable de l'IB ou sans que cela ne soit expressément autorisé par le [règlement de l'IB en matière d'utilisation de sa propriété intellectuelle](#).

Vous pouvez vous procurer les articles et les publications de l'IB sur le [magasin en ligne de l'IB](#) (adresse électronique : sales@ibo.org). Toute utilisation commerciale des publications de l'IB (qu'elles soient commerciales ou comprises dans les droits et frais) par des tiers exerçant dans le milieu de l'IB mais sans relation formelle avec lui (ce qui comprend notamment les organisations spécialisées dans le tutorat, les fournisseurs de perfectionnement professionnel, les éditeurs dans le domaine de l'éducation et les acteurs chargés de la planification de programmes d'études ou de la gestion de plateformes numériques contenant des ressources à l'intention des enseignants) est interdite et nécessite par conséquent l'obtention d'une licence écrite accordée par l'IB. Veuillez envoyer toute demande de licence à l'adresse copyright@ibo.org. Des informations complémentaires sont disponibles sur le [site Web public de l'IB](#).

Déclaration de mission de l'IB

Le Baccalauréat International (IB) a pour but de développer chez les jeunes la curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel.

À cette fin, l'IB collabore avec des établissements scolaires, des gouvernements et des organisations internationales pour mettre au point des programmes d'éducation internationale stimulants et des méthodes d'évaluation rigoureuses.

Ces programmes encouragent les élèves de tout pays à apprendre activement tout au long de leur vie, à être empreints de compassion, et à comprendre que les autres, en étant différents, puissent aussi être dans le vrai.



Profil de l'apprenant de l'IB

Tous les programmes de l'IB ont pour but de former des personnes sensibles à la réalité internationale, conscientes des liens qui unissent entre eux les humains, soucieuses de la responsabilité de chacun envers la planète et désireuses de contribuer à l'édification d'un monde meilleur et plus paisible.

En tant qu'apprenants de l'IB, nous nous efforçons d'être :

CHERCHEURS

Nous cultivons notre curiosité tout en développant des capacités d'investigation et de recherche. Nous savons apprendre indépendamment et en groupe. Nous apprenons avec enthousiasme et nous conservons notre plaisir d'apprendre tout au long de notre vie.

INFORMÉS

Nous développons et utilisons une compréhension conceptuelle, en explorant la connaissance dans un ensemble de disciplines. Nous nous penchons sur des questions et des idées qui ont de l'importance à l'échelle locale et mondiale.

SENSÉS

Nous utilisons nos capacités de réflexion critique et créative, afin d'analyser des problèmes complexes et d'entreprendre des actions responsables. Nous prenons des décisions réfléchies et éthiques de notre propre initiative.

COMMUNICATIFS

Nous nous exprimons avec assurance et créativité dans plus d'une langue ou d'un langage et de différentes façons. Nous écoutons également les points de vue d'autres individus et groupes, ce qui nous permet de collaborer efficacement avec eux.

INTÈGRES

Nous adhérons à des principes d'intégrité et d'honnêteté, et possédons un sens profond de l'équité, de la justice et du respect de la dignité et des droits de chacun, partout dans le monde. Nous sommes responsables de nos actes et de leurs conséquences.

OUVERTS D'ESPRIT

Nous portons un regard critique sur nos propres cultures et expériences personnelles, ainsi que sur les valeurs et traditions d'autrui. Nous recherchons et évaluons un éventail de points de vue et nous sommes disposés à en tirer des enrichissements.

ALTRUISTES

Nous faisons preuve d'empathie, de compassion et de respect. Nous accordons une grande importance à l'entraide et nous œuvrons concrètement à l'amélioration de l'existence d'autrui et du monde qui nous entoure.

AUDACIEUX

Nous abordons les incertitudes avec discernement et détermination. Nous travaillons de façon autonome et coopérative pour explorer de nouvelles idées et des stratégies innovantes. Nous sommes ingénieux et nous savons nous adapter aux défis et aux changements.

ÉQUILIBRÉS

Nous accordons une importance équivalente aux différents aspects de nos vies – intellectuel, physique et affectif – dans l'atteinte de notre bien-être personnel et de celui des autres. Nous reconnaissons notre interdépendance avec les autres et le monde dans lequel nous vivons.

RÉFLÉCHIS

Nous abordons de manière réfléchie le monde qui nous entoure, ainsi que nos propres idées et expériences. Nous nous efforçons de comprendre nos forces et nos faiblesses afin d'améliorer notre apprentissage et notre développement personnel.

Le profil de l'apprenant de l'IB incarne dix qualités mises en avant par les écoles du monde de l'IB. Nous sommes convaincus que ces qualités, et d'autres qui leur sont liées, peuvent aider les individus à devenir des membres responsables au sein des communautés locales, nationales et mondiales.

Table des matières

Introduction	1
Objectif du présent document	1
Utilisation de ce document	4
Mode de consultation de ce document	4
Apprentissage et enseignement	7
Aller au-delà des étiquettes pour supprimer les obstacles à l'apprentissage	7
Critères diagnostiques et difficultés possibles	13
Stratégies d'enseignement	13
Ressources	48
Ressources recommandées pour supprimer les obstacles à l'apprentissage	48
Ressources de l'IB	51
Normes de mise en œuvre des programmes de l'IB et applications concrètes pertinentes	52
Références bibliographiques	54

Objectif du présent document

« La variabilité des apprenants confirme que le classement des élèves selon un étiquetage diagnostique (TDAH, dyslexie, etc.) ne fournit pas d'indicateurs fiables du potentiel d'un élève ni de stratégies d'enseignement appropriées. » (IB, 2019)

Répondre aux divers besoins éducationnels des élèves dans la salle de classe – Supprimer les obstacles à l'apprentissage

Un grand nombre d'élèves arrivent dans les classes de l'IB avec des documents pour le soutien à l'apprentissage qui sont organisés autour de catégories ou d'étiquettes diagnostiques. Ces critères ne reposent pas sur un diagnostic physiologique et emploient un modèle de pensée basé sur le déficit médical de l'élève, qui est susceptible de porter atteinte à son identité, de masquer ses points forts et de diminuer les attentes à son égard.

<p>Ce document a pour objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> de remettre en question l'utilisation des catégories (étiquettes) diagnostiques afin de supprimer les obstacles à l'apprentissage ; d'aller au-delà des étiquettes et des associations négatives afin de renforcer la capacité des élèves. 	<p>Ce document a pour fonction de présenter les catégories (étiquettes) diagnostiques et les raisons pour lesquelles elles sont problématiques ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage appropriées et des ressources pour supprimer les obstacles à l'apprentissage.</p>	<p>Ce document tient compte des normes de mise en œuvre des programmes de l'IB et de leurs applications concrètes, des approches de l'enseignement et de la conception universelle de l'apprentissage (CUA).</p>	<p>Ce document est destiné à tous les membres de la communauté scolaire mis à contribution pour supprimer les obstacles à l'apprentissage.</p>
---	--	---	---

« Conformément à son engagement de proposer une éducation inclusive, l'IB considère les élèves par rapport à leurs points forts. Il n'utilise plus d'"étiquettes" insistant sur les déficiences pour désigner les élèves, mais s'intéresse plutôt aux domaines dans lesquels ils peuvent rencontrer des difficultés [...]. » (IB, 2019)

Les informations présentées dans ce document n'ont **pas** pour but d'aider à établir un diagnostic. Elles ne sont **pas non plus** conçues pour garantir aux établissements la conformité avec les exigences, les lois ou les politiques locales relatives à l'éducation des élèves ayant des besoins en matière de soutien à l'apprentissage.

Problèmes posés par les catégories diagnostiques : incidences sur l'apprentissage

Les catégories diagnostiques sont des diagnostics psychiatriques reposant sur des comportements observés et convenus. Ce ne sont pas des diagnostics physiologiques, et leur utilisation pour étiqueter les élèves nuit à ces derniers et à leur apprentissage.

Le tableau ci-dessous présente les répercussions de l'utilisation des critères diagnostiques sur l'enseignement.

Catégories diagnostiques	Répercussions sur l'enseignement
L'utilisation d'étiquettes diagnostiques amène les enseignants à réduire leurs attentes (Rix, 2006).	Les élèves sont définis en fonction de ce qu'ils ne peuvent pas faire.
Il existe plusieurs outils diagnostiques – dont le <i>Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux</i> (DSM) et la classification internationale des maladies (CIM) – et ces outils utilisent des critères diagnostiques différents.	Des élèves rencontrant les mêmes difficultés peuvent avoir un diagnostic différent en fonction de l'outil utilisé.
Les étiquettes diagnostiques sont des descripteurs généraux ou des termes génériques regroupant un éventail de difficultés que l'élève peut ou non rencontrer.	Des élèves chez qui un même diagnostic a été posé peuvent rencontrer des difficultés très différentes.
Les critères diagnostiques changent périodiquement.	Des élèves rencontrant les mêmes difficultés peuvent avoir un diagnostic différent selon la date à laquelle ils ont été diagnostiqués.
La comorbidité, c'est-à-dire la présence simultanée de plusieurs pathologies chez un individu, n'est pas rare, mais l'identification se limite généralement à un diagnostic.	Certaines difficultés peuvent passer inaperçues, car les professionnels de l'éducation se concentrent sur celles mentionnées dans le diagnostic.

Il est important de connaître les répercussions présentées ci-dessus lors de l'utilisation des critères diagnostiques.

Termes clés

Quelques-uns des termes clés utilisés tout au long de cette publication sont définis ci-dessous.

Inclusion

L'inclusion est un processus continu qui vise à élargir l'accès à l'apprentissage et à accroître l'engagement de tous les élèves, en trouvant et en supprimant les obstacles.

Catégories diagnostiques

Les catégories diagnostiques ne sont pas des diagnostics physiologiques, mais plutôt des diagnostics psychiatriques reposant sur des comportements observés et convenus.

Diversité fonctionnelle

Ce terme désigne les façons dont différents élèves fonctionnent lorsqu'ils apprennent une langue.

Variabilité des apprenants

Le terme « variabilité des apprenants » englobe tous les apprenants et n'en exclut aucun en raison de ses points forts, de ses difficultés, de son âge, de son statut social ou économique, de sa langue, de son sexe, de son appartenance ethnique ou de sa sexualité. En tenant compte de la variation des expériences, des circonstances et des contextes, la variabilité des apprenants représente la combinaison changeante des points forts et des difficultés des apprenants.

Conception universelle de l'apprentissage (CUA)

La CUA part du principe que la diversité parmi les apprenants est la norme. Un programme d'études à vocation universelle est conçu dès le départ pour répondre aux besoins du plus grand nombre d'utilisateurs.

Cycle de conception basé sur la CUA

Ce cycle de conception consiste à mettre en lumière les obstacles, les préférences, les besoins et les objectifs en matière d'apprentissage, à concevoir des évaluations adaptables, et à élaborer des méthodes et du matériel intéressants et flexibles (Torres et Rao, 2019).

Documents importants

Le document intitulé *La diversité d'apprentissage et l'inclusion dans les programmes de l'IB* présente la position de l'IB en ce qui concerne l'éducation inclusive, afin d'aider les établissements à instituer des pratiques inclusives et de garantir une mise en œuvre fidèle des programmes de l'IB.

La *Politique d'accès et d'inclusion* de l'IB appelle l'attention sur les aménagements de la procédure d'évaluation à des fins d'inclusion proposés aux élèves de l'IB afin de leur permettre de démontrer leurs capacités dans des conditions d'évaluation aussi équitables que possible.

Le document intitulé *Utilisation de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans les classes de l'IB* présente les études de cas d'un projet de recherche portant sur la CUA dans les classes de l'IB.

Mode de consultation de ce document

Pour faciliter la compréhension de la documentation des élèves ayant des répercussions sur l'enseignement, il est possible de consulter les informations au moyen de deux index distincts.

- Index des critères diagnostiques
- Index des domaines soulevant des difficultés d'apprentissage

Il est important de lire ce document dans son intégralité afin de mieux comprendre l'utilisation de la terminologie médicale et éducationnelle ainsi que ses répercussions sur l'enseignement, et ce, en vue de créer des environnements d'apprentissage optimaux.

Des mises en situation fournissant des exemples concrets sont présentées afin d'aider les établissements et les enseignants à mettre en pratique les informations données dans la présente publication dans leurs salles de classe.

Mise en situation : utilisation de cette publication pour la planification

La nouvelle année scolaire commence et il y a beaucoup de nouveaux élèves : ceux qui viennent d'intégrer l'établissement et ceux qui étaient déjà présents, mais qui passent en classe supérieure avec un nouvel enseignant. Certains élèves ont un plan d'apprentissage individualisé tandis que d'autres ont un énoncé des besoins, qui a généralement été rédigé par un spécialiste, tel qu'un psychologue scolaire, un orthophoniste/logopède ou un ergothérapeute. Les documents font apparaître une gamme complexe de descriptions, de termes et de critères diagnostiques, et correspondent souvent à des modèles d'encadrement des apprenants qui sont axés sur les déficiences.

Alex et Jo, les co-enseignantes de la classe, planifient l'apprentissage de deux élèves dont la documentation est très différente.

- L'un des documents utilise des critères diagnostiques et une terminologie très médicale (par exemple, trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité [TDAH]), et détaille surtout ce que l'élève n'est pas capable de faire.
- L'autre document mentionne des difficultés, liées notamment à la parole, au langage et à la communication, ainsi que les obstacles à l'apprentissage et présente l'opinion de l'élève, ses points forts et ses préférences.

Désireuses de planifier un apprentissage intéressant, approprié et conforme aux attentes de l'IB en se basant sur les points forts et les préférences des élèves, Alex et Jo ont :

1. lu la présente publication dans son intégralité ;
2. utilisé les deux index (l'un portant sur les critères diagnostiques et l'autre sur les domaines soulevant des difficultés d'apprentissage) pour glaner des informations afin de mieux comprendre la documentation des élèves et trouver des stratégies d'enseignement possibles.

Alex et Jo ont ensuite :

3. conçu l'apprentissage.

L'index des critères diagnostiques a permis aux enseignantes de trouver des informations et des stratégies d'enseignement possibles pour l'élève chez qui un TDAH a été diagnostiqué.

L'index des domaines soulevant des difficultés d'apprentissage leur a permis de trouver des informations et des stratégies d'enseignement possibles pour l'autre élève, qui a des difficultés liées à la parole, au langage et à la communication.

Pour concevoir l'apprentissage et s'assurer que les stratégies d'enseignement choisies étaient appropriées, les enseignantes ont également recueilli des données pertinentes, telles que les centres d'intérêt des élèves, leurs points forts, leurs expériences antérieures et leurs préférences, au cours de conversations

Mise en situation : utilisation de cette publication pour la planification

avec les élèves. Les questions proposées dans la section « [Examen des besoins des apprenants](#) » ont été utilisées pour structurer ces conversations et recueillir des données pertinentes.

Même si les deux enseignantes étaient assez bien informées sur le TDAH, les informations complémentaires sur la CUA et le cycle de conception basé sur la CUA les ont aidées à concevoir délibérément l'apprentissage en tenant compte de tous les élèves.

Il s'est avéré que l'utilisation d'organiseurs graphiques, d'indices visuels et de stratégies d'enseignement multisensoriel suggérée pour les élèves ayant des difficultés liées à la parole, au langage et à la communication correspondait aussi aux besoins d'un groupe d'élèves dyslexiques. Les ressources étaient déjà disponibles dans l'établissement et un grand nombre de stratégies étaient déjà enseignées en classe. L'utilisation réussie du cycle de conception basé sur la CUA dans cette classe a incité l'équipe de direction à proposer un perfectionnement professionnel portant sur la CUA à tous les enseignants.

Les questions de réflexion ont également amené la mise en place d'un système de compagnons (c'est-à-dire un système d'entraide entre pairs) pour tous les nouveaux élèves, afin de les accueillir et de les aider à évoluer dans la nouvelle culture scolaire et à gérer toute nouvelle langue éventuelle.

Index des critères diagnostiques

Lorsque la documentation de l'élève est organisée autour de catégories ou d'étiquettes diagnostiques, consultez cet index pour en apprendre davantage sur les obstacles à l'apprentissage et les stratégies d'enseignement possibles ainsi que sur les points de contrôle de la CUA.

Documentation de l'élève organisée autour de catégories ou d'étiquettes diagnostiques	
Critère ou étiquette diagnostique	Numéro de page
Autisme	13
Déficience auditive	35
Déficience visuelle	46
Dyscalculie	21
Dyslexie	22
Dyspraxie	28
Élèves doués et talentueux	33
Incapacités physiques	40
Problèmes de santé mentale	38
Problèmes de santé ou maladies chroniques	37
Trouble déficitaire de l'attention et trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité	17
Troubles de la parole, du langage et de la communication	42

Index des domaines soulevant des difficultés d'apprentissage

Lorsque la documentation de l'élève est organisée autour des difficultés d'apprentissage et des obstacles à l'apprentissage, consultez cet index pour en apprendre davantage sur ces obstacles et les stratégies d'enseignement possibles ainsi que sur les points de contrôle de la CUA.

Documentation de l'élève organisée autour des difficultés d'apprentissage et des obstacles à l'apprentissage	
Domaines soulevant des difficultés	Numéros de pages
Écriture	23
Mathématiques	21, 25
Apprentissage social et affectif	13, 14
Santé mentale et bien-être psychologique	39
Parole, langage et communication	42
Vision	45
Audition	35
Douance	34

Aller au-delà des étiquettes pour supprimer les obstacles à l'apprentissage

Lorsque les enseignants voient les élèves tels qu'ils sont et qu'ils tiennent compte de leurs forces et de leurs difficultés, et non de leurs étiquettes, alors ils sont davantage en mesure de créer des occasions d'apprentissage qui permettent à chaque élève de formuler et de poursuivre des objectifs personnels appropriés.

Figure 1

Points à prendre en considération pour la création d'environnements d'apprentissage optimaux

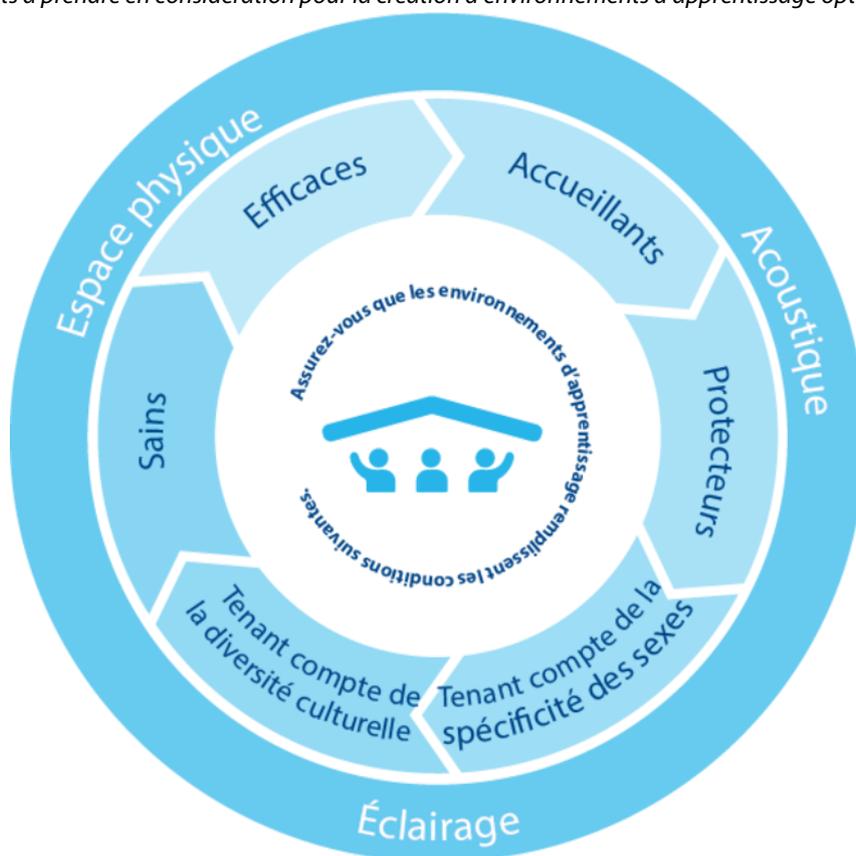


Figure 2

Les environnements optimaux développent le potentiel des apprenants de l'IB.



Il est important que la conception soit proactive si l'on souhaite créer des environnements d'apprentissage optimaux pour tous les élèves. Les enseignants doivent examiner les besoins, les préférences et les points forts des élèves au cours d'un processus de conception délibéré et proactif. Ils doivent également développer leur connaissance de la CUA afin de passer d'un enseignement différencié pour quelques élèves à une conception proactive du programme d'études pour tous les élèves.

Créer des environnements positifs et adaptés

« L'éducation est améliorée par la création d'environnements positifs et adaptés qui favorisent un sentiment d'appartenance, un sentiment de sécurité, l'estime de soi et le développement global de chaque élève. » (IB, 2019)

Les apprenants de l'IB développent leur potentiel lorsque les établissements et les enseignants cherchent à établir, au sein de leurs classes, un environnement qui est à la fois positif et adapté.

Pour créer des environnements positifs et adaptés, les points suivants sont essentiels.

- **Les enseignants doivent avoir certaines qualités personnelles ou adopter certaines attitudes, à savoir :**
 - avoir le sens de l'humour ;
 - avoir une attitude positive et faire preuve de patience ;
 - s'abstenir d'utiliser le sarcasme en toutes circonstances ;
 - se faire obéir sans être dominateurs ;
 - utiliser un langage clair et compréhensible ;

être positifs tout en faisant respecter les règles avec calme.

- **Ils doivent également adopter certaines approches en classe, à savoir :**

être ouverts d'esprit et comprendre les difficultés rencontrées par les élèves ;

soutenir l'apprentissage dans les domaines soulevant des difficultés ;

apprendre à connaître les élèves ;

être à l'écoute des élèves et travailler avec eux ;

relier le travail à la réalité et aux centres d'intérêt des élèves ;

être attentifs aux degrés de frustration, de stress et de fatigue ;

mettre en place des stratégies pour soutenir et déstresser ;

être disposés à prévoir et à accorder des pauses aux élèves pendant les activités en classe ;

fournir aux élèves des commentaires immédiats et cohérents sur leur comportement ;

mettre à profit les qualités positives des élèves hyperactifs, à savoir leur dynamisme et leur détermination ;

renforcer les comportements positifs des élèves ;

soigneusement « choisir leurs combats » et éviter de perturber les élèves pour des questions sans importance ;

empêcher les élèves de s'exclure à cause de leur comportement ;

utiliser les signaux qui ont été évoqués et convenus avec les élèves afin d'indiquer à ces derniers qu'ils doivent modifier leur comportement ;

utiliser la *Politique d'accès et d'inclusion* de l'IB afin de s'assurer que les apprenants peuvent démontrer leurs capacités dans des conditions d'évaluation aussi équitables que possible ;

utiliser cette politique pour mieux comprendre comment mettre en place des aménagements à des fins d'accès pour toutes les étapes et tous les âges de l'apprentissage.

Consigner le processus d'apprentissage

La documentation de l'établissement doit comprendre des profils d'apprentissage individuel, des profils linguistiques, des politiques pertinentes et des listes de ressources, qui sont susceptibles d'aider l'établissement lors des visites d'évaluation, de l'adoption d'approches collaboratives visant à supprimer les obstacles à l'apprentissage, et des réunions avec les élèves, les parents et les spécialistes.

Nouveaux élèves

Les informations présentées dans cette section constituent des recommandations utiles sur la façon d'aider les nouveaux élèves ou ceux pour qui des conseils en matière de soutien à l'apprentissage ont récemment été demandés. Elles peuvent également s'avérer utiles lorsque l'apprentissage des élèves déjà inscrits dans l'établissement est passé en revue. Avant de planifier l'apprentissage, il est essentiel de prendre le temps d'apprendre à connaître les nouveaux élèves, tels qu'ils sont, ainsi que leurs centres d'intérêt, leurs points forts, leurs expériences antérieures et leurs préférences. En outre, il est primordial de déterminer s'il existe des problèmes susceptibles d'entraver l'apprentissage ou d'amener les élèves à adopter des comportements difficiles. Dans l'effervescence des établissements scolaires, où nous sommes soucieux de mettre les élèves à niveau, il s'agit d'une chose que nous pouvons oublier de faire.

Mise en situation : planification de l'apprentissage pour un nouvel élève

Sam, un nouvel élève, s'est intégré socialement dans l'établissement. Il a beaucoup d'amis et s'exprime très bien. Cependant, Sam ne s'est pas investi pleinement dans tous les domaines de l'apprentissage. Il est facilement distrait pendant les tâches écrites et il ne progresse pas au rythme attendu, compte tenu de son niveau à l'oral.

Mise en situation : planification de l'apprentissage pour un nouvel élève

Malgré l'utilisation du cycle de conception basé sur la CUA pour la planification de l'apprentissage, en tenant compte des obstacles à l'apprentissage décelés et du profil linguistique de Sam, ce dernier ne participe pas pleinement en classe.

Comme tous les autres nouveaux élèves, Sam s'est vu assigner un compagnon. Celui-ci est issu d'un milieu culturel et linguistique similaire au sien, afin de faciliter la transition en lui expliquant les choses à faire et à ne pas faire dans la culture d'accueil, et en renforçant l'identité culturelle et linguistique.

Connaissant les effets de la peine sur l'apprentissage, l'établissement a laissé à Sam le temps de s'adapter et de surmonter tout sentiment de perte qui aurait pu naître du fait que ses amis, sa maison et son ancien établissement lui manquaient.

L'enseignant de Sam a exprimé des inquiétudes et demandé une évaluation plus poussée.

Avant d'évaluer Sam pour déceler une éventuelle difficulté d'apprentissage, les mesures suivantes ont été prises.

- Des discussions ont eu lieu avec Sam, afin de rechercher d'éventuelles frustrations ou inquiétudes.
- Les lacunes dans l'apprentissage de Sam dues aux multiples changements d'établissement ont été mises en lumière.
- Le profil linguistique de Sam a été consulté.
- L'établissement s'est procuré la dernière évaluation de la vision et de l'audition de Sam.

Conclusion

Il a été découvert que Sam avait besoin de lunettes. En raison d'un déménagement, les possibilités de dépistage précédentes n'avaient pas été mises à profit.

Désormais, Sam participe pleinement à l'apprentissage. Les lacunes ont été mises en lumière et des progrès notables sont réalisés.

Examen des besoins des apprenants

Les questions ci-après peuvent constituer un point de départ pour la réflexion des enseignants sur l'apprentissage des élèves.

Systemes de compagnons

Un système de compagnons visant une entraide entre pairs est-il en place pour favoriser un sentiment d'appartenance et aider l'élève à faire face à une nouvelle culture et, éventuellement, une nouvelle langue ?

Lorsque cela est possible, le compagnon est-il issu d'un milieu linguistique ou culturel similaire ?

Le compagnon aide-t-il l'élève à comprendre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas dans la nouvelle culture scolaire ?

Problèmes médicaux ou personnels

Se pourrait-il qu'un sentiment de tristesse, de peine ou d'anxiété, ou encore un choc culturel, influe sur l'apprentissage ?

Des problèmes médicaux contribuent-ils aux difficultés rencontrées par les nouveaux apprenants ?

Des problèmes médicaux sont-ils à l'origine de comportements difficiles ?

La vue et l'audition de l'élève ont-elles été contrôlées ?

Dans le cas d'élèves ayant des besoins plus complexes ou d'élèves non verbaux, une gêne ou des douleurs non diagnostiquées ont-elles été envisagées pour expliquer les comportements inhabituels ou difficiles ?

Modification des modèles d'apprentissage

Le parcours scolaire de l'élève a-t-il été cohérent ?

Combien d'établissements scolaires a-t-il fréquentés ?

Des liens ont-ils été établis avec les expériences d'apprentissage antérieures de l'élève ?

D'éventuels chevauchements ou lacunes dans l'apprentissage ont-ils été recherchés ?

Élèves apprenant une langue

Le profil linguistique de l'élève a-t-il été consulté ?

L'élève est-il compétent dans tous les domaines (expression orale, compréhension écrite, expression écrite et compréhension orale) de la langue d'enseignement ?

De bonnes compétences à l'oral masquent-elles des compétences moins bien développées à l'écrit ?

De bonnes compétences à l'oral masquent-elles une compréhension moins bien développée ?

Élèves apprenant une langue

Les élèves apprenant une langue ont diverses façons d'apprendre et d'aborder les ressources et les tâches pédagogiques. Parallèlement à leurs besoins en tant qu'apprenants d'une langue, ils ont leurs propres points forts, centres d'intérêt, préférences et difficultés en matière d'apprentissage. Cela signifie que les ressources et les activités pédagogiques doivent être conçues de manière à permettre l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Dans une classe de langue, la diversité fonctionnelle et la variabilité des apprenants peuvent se manifester dans la façon dont ces derniers voient, entendent, s'expriment, se meuvent, lisent, écrivent, comprennent la langue d'enseignement, participent, s'organisent, s'investissent et se souviennent. Les plans d'apprentissage et les profils linguistiques des élèves doivent refléter cette diversité fonctionnelle ainsi que les milieux culturels et linguistiques.

Même si certains élèves semblent bien parler une langue, ils peuvent ne pas avoir un niveau similaire de compréhension. D'autres semblent pouvoir fonctionner dans plusieurs langues, mais il s'avère qu'ils ne possèdent pas de très bonnes connaissances dans la langue parlée à la maison, et le transfert linguistique et l'acquisition de la langue en pâtissent. L'image et l'identité personnelles sont menacées lorsque nous ne pouvons pas nous exprimer. Personne ne nous écoute ou ne nous comprend, et nous semblons dénués de tout sens de l'humour ou incapables de comprendre la langue ou le contexte.

Au cours de l'enseignement et de l'apprentissage, les professionnels de l'éducation chargés des élèves apprenant une langue doivent choisir des ressources utiles et authentiques qui ne se concentrent pas uniquement sur les informations linguistiques et qui englobent différents modes de communication. Les élèves apprenant une langue présentent une diversité fonctionnelle et s'appuient sur des modes de communication préférés, qui sont différents de ceux posant problème en raison d'un type de diversité spécifique (sensoriel, comportemental ou organique). Par conséquent, ils doivent aussi être évalués en fonction des diverses façons dont ils perçoivent et produisent du sens, communiquent, et développent leurs aptitudes linguistiques et sociales.

Il est recommandé d'adopter une approche de l'enseignement et de l'apprentissage des langues multimodale et basée sur la conception universelle, car cette approche repose sur toute la gamme des modes de communication avec lesquels les apprenants et les enseignants peuvent travailler, que ce soit en tant que sources d'informations, options pour l'élaboration des tâches ou formats de sortie possibles. Cette approche permet également aux élèves d'exploiter leurs propres répertoires linguistiques et de les utiliser dans l'autre langue apprise, ce qui maximise la production de sens au cours des diverses occasions d'apprentissage qui se présentent à eux.

Lorsque des comportements difficiles sabotent l'apprentissage

Les comportements difficiles ne sont ni nécessairement volontaires, ni des comportements d'opposition intentionnels ; ils peuvent être le résultat de problèmes neurologiques liés au traitement interne de l'information ou de facteurs de stress.

Pour comprendre ses élèves, il est nécessaire de comprendre le fonctionnement psychologique et le traitement neurologique, et d'être capable de transformer ces informations en stratégies d'enseignement et d'accompagnement efficaces.

Exemples de comportements pouvant être observés :

- les élèves sont fatigués et irritables en raison du stress ;
- les élèves trouvent des prétextes pour éviter de se mettre au travail (par exemple, tailler leurs crayons et chercher leurs livres) ;
- les élèves rêvassent et donnent l'impression de ne pas écouter.

Exemples d'approches pouvant être adoptées en classe pour gérer ces comportements difficiles :

- vérifier la compréhension ;
- être prévisible, cohérent et fiable ;
- avoir des attentes élevées mais réalistes ;
- limiter le recours à la parole quand les élèves sont stressés ou contrariés ;
- prévenir les élèves lorsque des événements inhabituels doivent avoir lieu (par exemple, des fêtes organisées en classe et des exercices d'évacuation en cas d'incendie) ;
- expliquer à l'avance les changements apportés aux rituels ;
- transformer les activités quotidiennes en rituels ;
- accorder du temps supplémentaire aux élèves lorsqu'ils doivent changer de salle ou se déplacer d'un bâtiment à l'autre dans l'établissement pendant les périodes de grande agitation ;
- encourager l'adoption de la méthode d'apprentissage qui consiste à « se lancer » quitte à commettre des erreurs ;
- fournir des indices visuels pour faciliter l'apprentissage ;
- fournir des indices écrits, des pictogrammes ou des emplois du temps visuels pour faciliter l'apprentissage autonome ;
- utiliser des dessins humoristiques et des dialogues de bandes dessinées pour enseigner différents points de vue ;
- donner des récompenses réelles et motivantes.

Stratégies d'enseignement

Dans cette section, les critères diagnostiques sont présentés dans l'ordre alphabétique. Chaque critère est brièvement défini, puis des informations sur les difficultés possibles, des suggestions de stratégies d'enseignement, et les lignes directrices et les points de contrôle de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) sont fournis. Pour de plus amples informations, veuillez consulter le site Web suivant : <http://udlguidelines.cast.org/> (site en anglais). Il est important de noter que, sans connaissance de l'élève et du contexte, il ne peut s'agir que de suggestions.

Pour obtenir des informations à jour, veuillez vous adresser aux universités et aux organisations ou aux associations locales et nationales.

Veuillez noter que ces informations sont uniquement des suggestions et qu'elles visent à faciliter l'examen des obstacles à l'apprentissage. Elles ne sont pas exhaustives et ne constituent pas des avis professionnels ou diagnostiques.

Autisme

L'autisme est un trouble du spectre autistique et, bien que les difficultés qu'il provoque se manifestent dans des domaines extrêmement similaires tout au long du spectre, elles peuvent varier considérablement. Par exemple, certains élèves peuvent éprouver d'importantes difficultés ; certains peuvent être non verbaux et d'autres peuvent ne pas être diagnostiqués en raison de la nature cachée de leurs difficultés. Ces difficultés, souvent désignées par l'expression « triade autistique », influent sur l'interaction sociale, la communication et l'imagination, et/ou la rigidité de la pensée.

De nombreux élèves présentent des troubles sensoriels ayant des répercussions sur leur émotivité et leur bien-être. Pour comprendre leurs comportements, il conviendra donc de tenir compte du contexte environnemental, des troubles sensoriels et des modes de communication efficaces. En général, les comportements difficiles ne sont ni des comportements volontaires ni des comportements d'opposition intentionnels. Ils peuvent être le résultat de problèmes neurologiques liés au traitement interne de l'information ou de facteurs de stress.

Les élèves atteints du syndrome d'Asperger font eux aussi partie du spectre autistique et leurs difficultés concernent l'interaction sociale, la communication et l'imagination. En revanche, ils possèdent des compétences avancées en langue pour ce qui est du vocabulaire et de la syntaxe, mais maîtrisent difficilement les compétences en matière de conversation et l'intonation. Comme tous les élèves, ils peuvent aussi avoir des compétences avancées dans d'autres domaines.

Nous attirons l'attention des enseignants sur le fait que les recherches et la pratique clinique ont montré qu'un grand nombre de femmes ne sont toujours pas diagnostiquées en raison d'une manifestation plus subtile de l'autisme. Cette incapacité des professionnels à reconnaître l'autisme constitue un obstacle à la compréhension des expériences des femmes et des filles atteintes de troubles du spectre autistique. Cela peut amener ces femmes et ces filles à ne pas bien se comprendre elles-mêmes, ce qui peut entraîner à son tour des problèmes de santé mentale.

Interaction sociale	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> Les exigences sociales d'autrui peuvent être source d'anxiété. 	<ul style="list-style-type: none"> Proposer aux élèves des tâches faisant appel à leurs points forts afin de les inciter à participer.

Interaction sociale	
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves peuvent se retrouver isolés socialement. • Ils peuvent avoir du mal à interpréter les indices sociaux. • Ils peuvent adopter un comportement socialement inadapté. • Ils peuvent ne pas connaître les stratégies pour gagner, établir et entretenir des amitiés. • Ils peuvent offenser sans s'en rendre compte. • Ils peuvent paraître égocentriques ou insensibles. • Ils peuvent ne pas savoir comment interpréter les émotions d'autrui ou y réagir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profiter des pauses et du repas de midi pour encourager les élèves à attendre leur tour et favoriser l'interaction sociale. • Récompenser les comportements positifs, tels que le partage et le respect d'autrui. • Favoriser l'interaction au moyen de jeux, en incitant les élèves à partager et à attendre leur tour. • Créer des occasions de discuter des émotions (par exemple, lors des discussions en cercle et des cours de musique, d'art, de théâtre, et d'éducation personnelle, sociale et à la santé). • Utiliser les techniques visant à développer les compétences sociales et les scénarios sociaux™ de Carol Gray. • Faire comprendre aux élèves en quoi le comportement des uns affecte les autres ; les séries télévisées peuvent s'avérer utiles pour aborder cette notion. • Expliquer aux élèves le ton de la voix et les expressions faciales. Une série telle que <i>The Transporters</i> (disponible en anglais uniquement) peut être utilisée. • Apprendre aux élèves ce qu'est l'espace personnel à l'aide de jeux de rôle et de situations réelles. • Confier des responsabilités aux élèves.

Lignes directrices de la CUA

Offrir plusieurs moyens de représentation

Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension (ligne directrice 3)

- Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base (point de contrôle 3.1)
- Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions (point de contrôle 3.2)
- Guider le traitement et la visualisation de l'information (point de contrôle 3.3)
- Maximiser le transfert et la généralisation (point de contrôle 3.4)

Communication	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves peuvent employer un langage formel et pédant. • Leur voix peut manquer d'expression. • Ils peuvent ne pas comprendre les implications des différents tons de voix. • Ils peuvent avoir du mal à employer et à comprendre la communication non verbale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un besoin de communication (par exemple, réclamer du temps pour explorer une chose qui les intéresse particulièrement ou demander de la nourriture ou un objet). • Formuler les attentes de façon explicite. • Utiliser un langage simple et direct. • Plutôt que de dire « non » aux élèves, leur expliquer ce qui est attendu d'eux.

Communication	
<ul style="list-style-type: none"> • Ils peuvent interpréter les choses de façon littérale. • Ils peuvent ne pas être en mesure de saisir les sous-entendus. • Ils peuvent avoir des difficultés à comprendre les figures d'autorité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Récompenser les élèves lorsqu'ils fournissent une réponse appropriée ou adoptent un comportement approprié. • Vérifier la compréhension et ne pas supposer que les élèves ont compris. • Restreindre les choix proposés aux élèves : trop de choix peuvent créer une confusion. • Enseigner l'utilisation sociale de la langue (par exemple, prendre la parole à tour de rôle lors d'une discussion). • Montrer des supports visuels illustrant la structure hiérarchique de l'autorité.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression	
Offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication (ligne directrice 5)	
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser plusieurs supports de communication (point de contrôle 5.1) • Utiliser plusieurs outils d'élaboration et de composition (point de contrôle 5.2) • Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratique et de performance (point de contrôle 5.3) 	

Imagination, rigidité de la pensée	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves peuvent s'intéresser à des choses inhabituelles qui accaparent toute leur attention. • Ils peuvent insister sur le respect de certaines règles et routines. • Ils peuvent avoir une capacité limitée à jouer et à penser de manière créative. • Ils peuvent avoir du mal à transposer des compétences d'une situation à une autre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler en collaboration avec la famille, le personnel et les pairs pour assurer une certaine cohérence et garantir des attentes communes. • Dans la mesure du possible, intégrer les choses qui les intéressent particulièrement dans les activités afin de maximiser leurs chances de réussite et de les inciter à participer au maximum. • Utiliser des fiches sur lesquelles figurent des images, des textes et des symboles. • Préparer les élèves à appréhender les changements à l'aide d'emplois du temps visuels et de scénarios sociaux. • Structurer la journée à l'aide d'emplois du temps visuels et de listes de contrôle. • Indiquer clairement le début et la fin des événements ou des activités ; utiliser des minuteurs ou un système de feux de signalisation. • Utiliser des corbeilles « Départ » et « Arrivée ». • Aménager des espaces clairement délimités dans la salle de classe pour certaines activités. • Fournir des consignes visuelles claires pour expliquer la procédure à suivre lors des

Imagination, rigidité de la pensée	
	<p>périodes de transition (par exemple, cours d'éducation physique ou pause).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les choses qui intéressent particulièrement les élèves en guise de récompenses. • Examiner soigneusement les choses qui intéressent particulièrement les élèves en vue de s'assurer qu'elles sont sûres et adaptées à leur âge.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'engagement	
<p>Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt (ligne directrice 7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Optimiser les choix individuels et l'autonomie (point de contrôle 7.1) • Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité (point de contrôle 7.2) • Minimiser les risques et les distractions (point de contrôle 7.3) 	

Comportements difficiles	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<p>Les comportements difficiles ne sont ni nécessairement volontaires, ni des comportements d'opposition intentionnels ; il est plus probable qu'ils résultent de problèmes neurologiques liés au traitement interne de l'information ou de facteurs de stress.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Troubles sensoriels : différences au niveau de la vue, de l'ouïe, du toucher, du goût ou de l'odorat, de l'appareil vestibulaire, de la proprioception et de la proxémie (distance physique entre des personnes en situation de communication) • Les élèves peuvent être atteints d'hyposensibilité (sensibilité inférieure à la normale). • Ils peuvent être atteints d'hypersensibilité (sensibilité aiguë et parfois extrême). • Ils présentent une incohérence au niveau de la perception (les niveaux de sensibilité fluctuent entre absence de sensibilité, hyposensibilité et hypersensibilité). • Ils ont des difficultés à admettre que d'autres personnes puissent penser différemment d'eux. • Ils peuvent focaliser leur attention sur les détails au détriment de l'ensemble. • Ils peuvent être capables de lire un texte sans en comprendre la signification (hyperlexie). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour comprendre ses élèves, il est nécessaire de comprendre le fonctionnement psychologique et le traitement neurologique, et d'être capable de transformer ces informations en stratégies d'enseignement et d'accompagnement efficaces. • Limiter le recours à la parole quand les élèves sont stressés ou contrariés. • Prévenir les élèves lorsque des événements inhabituels doivent avoir lieu (par exemple, des fêtes organisées en classe ou des exercices d'évacuation en cas d'incendie). • Expliquer à l'avance les changements apportés aux rituels. • Accorder du temps supplémentaire aux élèves lorsqu'ils doivent changer de salle ou se déplacer d'un bâtiment à l'autre dans l'établissement pendant les périodes de grande agitation. • Encourager l'adoption de la méthode d'apprentissage qui consiste à « se lancer » quitte à commettre des erreurs. • Transformer les activités quotidiennes en rituels. • Fournir des indices écrits, des pictogrammes ou des emplois du temps visuels pour faciliter l'apprentissage autonome.

Comportements difficiles	
<ul style="list-style-type: none"> • Ils peuvent être capables d'effectuer très rapidement des calculs mentaux et des prévisions. • Ils peuvent avoir des difficultés à élaborer un plan et à franchir des étapes logiques pour atteindre un but. • Ils peuvent avoir du mal à contrôler leurs pulsions. • Ils peuvent avoir des difficultés à s'organiser seuls afin de se mettre au travail : cela peut constituer un obstacle majeur. • Ils peuvent éprouver une grande anxiété. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des dessins humoristiques et des dialogues de bandes dessinées pour enseigner différents points de vue. • Avoir des attentes élevées mais réalistes. • Fournir des indices visuels pour faciliter l'apprentissage. • Donner des récompenses réelles et motivantes. • Être prévisible, cohérent et fiable. • Vérifier que les élèves ont compris. • Éviter l'emploi de termes abstraits, de blagues, de figures de style ou du sarcasme. • Encourager les membres du cercle social au sens large à adopter les mêmes approches. • Donner des occasions aux élèves de transférer leurs compétences. • Instaurer une atmosphère de calme et d'ordre dans la salle de classe. • Être attentif à l'éclairage artificiel et, dans la mesure du possible, privilégier la lumière naturelle.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'engagement	
Offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation (ligne directrice 9)	
<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation (point de contrôle 9.1) • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève (point de contrôle 9.2) • Développer la capacité d'autoévaluation et de réflexion (point de contrôle 9.3) 	

Trouble déficitaire de l'attention et trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité

Si tous les élèves peuvent parfois se montrer turbulents, nerveux et inattentifs, les élèves souffrant d'un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) présentent de hauts niveaux d'inattention et/ou d'hyperactivité et d'impulsivité, qui se manifestent chez eux, à l'école et dans la communauté. Le trouble déficitaire de l'attention (TDA), quant à lui, caractérise les élèves dont la principale difficulté est l'inattention. Bien que les recherches menées sur les causes du TDAH et du TDA demeurent peu concluantes à ce jour, on reconnaît à ces troubles des fondements neurobiologiques, et un ensemble de critères clés devront être remplis pour poser un diagnostic de TDAH ou de TDA chez un élève.

Difficultés d'ordre général	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
Les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> • se laisser facilement distraire ; • avoir des difficultés à rester concentrés sur les activités ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Être ouvert d'esprit et comprendre les difficultés rencontrées par les élèves. • Faire preuve d'humour. • Avoir une attitude positive et faire preuve de patience.

Difficultés d'ordre général	
<ul style="list-style-type: none"> • être toujours en mouvement ; • couper la parole et parler sans attendre leur tour ; • être bruyants ; • remuer sans arrêt ; • être agités ; • rêvasser ; • donner l'impression d'être « dans le brouillard » ; • ne pas être conscients des transitions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les besoins, les centres d'intérêt et les aspirations de chaque élève. • Être à l'écoute des élèves et travailler avec eux. • Mettre à profit les qualités positives que sont le dynamisme et la détermination. • Empêcher les élèves de s'exclure à cause de leur comportement. • Être positif en toutes circonstances et faire respecter les règles avec calme. • Ne pas utiliser le sarcasme. • Renforcer les comportements positifs des élèves. • Autoriser les élèves à porter un casque et à écouter de la musique. • Proposer des activités chaque fois que cela est possible. • Autoriser les élèves à rester debout ou à griffonner lorsqu'ils doivent écouter. • Être attentif à la frustration, au stress et à la fatigue des élèves. • Utiliser un langage clair et compréhensible. • Se faire obéir sans être dominateur. • Fournir systématiquement aux élèves des commentaires immédiats et cohérents sur leur comportement. • Travailler avec chaque élève à l'élaboration d'un contrat ou d'un plan de gestion du comportement. • Utiliser les signaux qui ont été évoqués et convenus avec les élèves afin d'indiquer à ces derniers qu'ils doivent modifier leur comportement. • Être disposé à prévoir et à accorder des pauses aux élèves pendant les activités en classe. • Soigneusement « choisir ses combats » et éviter de perturber les élèves pour des questions sans importance.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'engagement	
Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt (ligne directrice 7)	
<ul style="list-style-type: none"> • Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance (ligne directrice 8) • Offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation (ligne directrice 9) 	
Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression	
Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique (ligne directrice 4)	

Hyperactivité	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> Hyperactivité 	<ul style="list-style-type: none"> Autoriser les élèves à s'occuper les mains en leur remettant des balles anti-stress, par exemple. Autoriser les élèves à griffonner ou à dessiner. Proposer des pauses toutes les 15 minutes environ. Exploiter le trop-plein d'énergie des élèves de façon positive (par exemple, leur confier une tâche nécessitant des déplacements, leur demander de communiquer une idée ou de se rendre dans d'autres classes pour apporter leur aide). Enseigner de façon explicite les comportements à adopter en classe et en dehors de la classe. Prévoir des temps de retour au calme après chaque transition. Détecter les circonstances dans lesquelles le climat de la classe devient une source de distraction. Aménager un coin ou un espace de détente dans lequel les élèves peuvent s'isoler lorsque leur niveau d'excitation est élevé.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression	
Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique (ligne directrice 4)	
<ul style="list-style-type: none"> Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien (point de contrôle 4.2) 	

Impulsivité	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> Impulsivité 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser un minuteur pour aider les élèves à respecter le temps imparti à la tâche. Prévoir des tâches réalistes qui soient à la portée des élèves. Discuter explicitement de la sécurité et de la manipulation de tout matériel dangereux (par exemple, des ciseaux) ainsi que des équipements utilisés pendant les cours de sciences et d'éducation physique. Prévoir un soutien par les pairs. Mettre en place un programme de gestion du comportement.
Lignes directrices de la CUA	

Impulsivité
<p>Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression</p> <p>Offrir diverses possibilités sur le plan des fonctions exécutives (ligne directrice 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guider l'élève dans l'établissement d'objectifs appropriés (point de contrôle 6.1) • Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies (point de contrôle 6.2) • Faciliter la gestion de l'information et des ressources (point de contrôle 6.3) • Améliorer la capacité de l'apprenant d'assurer le suivi de ses progrès (point de contrôle 6.4)

Inattention	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Inattention 	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier régulièrement les journaux personnels et les plans de travail des élèves. • Aider les élèves à faire leurs devoirs. • Expliquer aux parents comment aider les élèves à faire leurs devoirs. • Varier le rythme, les tâches et les activités pour conserver l'intérêt des élèves et les tenir occupés. • Veiller à ce que les ressources (fiches et consignes décrivant chaque étape de la tâche) soient facilement accessibles. • Féliciter et encourager les élèves en faisant des commentaires positifs sur leurs capacités cognitives. • Réagir rapidement une fois les tâches terminées. • Encourager l'utilisation de cartes heuristiques et autres représentations schématiques. • Utiliser des indices visuels ou la musique pour stimuler les élèves. • Utiliser des minuteurs pour aider les élèves durant le temps supplémentaire accordé pour leurs tâches d'apprentissage et durant les pauses aménagées pendant leur apprentissage. • Utiliser, au besoin, des technologies d'assistance. • Prévoir un laps de temps suffisant pour faire la transition entre deux activités.

Lignes directrices de la CUA
<p>Offrir plusieurs moyens d'engagement</p> <p>Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance (ligne directrice 8)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Souligner l'importance des buts et des objectifs (point de contrôle 8.1) • Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants (point de contrôle 8.2) • Favoriser la collaboration et la communauté (point de contrôle 8.3)

Inattention

- Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise (point de contrôle 8.4)

Dyscalculie

Même si les élèves souffrant de dyscalculie se voient proposer des activités d'apprentissage adaptées, ils éprouveront néanmoins des difficultés persistantes lors de l'utilisation des nombres. La dyscalculie est aux mathématiques ce que la dyslexie est à la littérature. Il s'agit du terme générique employé pour décrire une difficulté spécifique d'apprentissage dans le domaine des mathématiques. Les difficultés importantes varieront d'un élève à l'autre. Ainsi, certains élèves seront capables de faire des multiplications mais pas des divisions, et inversement, tandis que d'autres seront en mesure de réaliser des calculs mathématiques complexes mais peineront à faire de simples soustractions. Ce qui est une réussite un jour peut sembler avoir été oublié dès le lendemain. Les difficultés ne reflètent pas toujours les capacités cognitives des élèves dont les points forts se manifestent dans d'autres domaines.

Dyscalculie**Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage**

Les difficultés peuvent concerner :

- la compréhension et la mémorisation de concepts, de règles, de formules et de séquences mathématiques, de l'ordre des opérations d'addition, de soustraction, de multiplication et de division, et de faits mathématiques élémentaires ;
- le calcul mental ;
- les concepts abstraits de temps et de direction ;
- la mémoire à long terme, aussi bien en ce qui concerne la rétention que la récupération ;
- la capacité à se souvenir des horaires ;
- l'ordre des événements passés ou futurs ;
- la notion du temps (les élèves sont toujours en retard) ;
- les substitutions, les transpositions, les omissions et les inversions lors de l'écriture, de la lecture et de la mémorisation des chiffres ;
- la capacité à retenir les noms ;
- la capacité à mettre des noms sur les visages ;
- la confusion des noms commençant par la même lettre ;
- la capacité à calculer la monnaie lors des achats ;
- l'argent et le crédit ou la planification financière ;
- les tests et les questionnaires ;
- le raisonnement global ;
- la compréhension des processus mécaniques ;

Stratégies d'enseignement possibles

- Établir un lien entre les mathématiques et la vie réelle.
- Favoriser l'apprentissage multisensoriel : écrire, expliquer et demander à l'élève de répéter les explications.
- Fournir aux élèves une transcription du cours pour qu'ils n'aient pas à le copier.
- Proposer un enseignement préalable pour soutenir tout nouvel apprentissage.
- Proposer des sessions de mise en pratique après le cours pour consolider l'apprentissage.
- Fournir régulièrement aux élèves un soutien et des commentaires.
- Proposer des exercices pour s'entraîner si nécessaire.
- Fournir immédiatement des commentaires aux élèves pour éviter qu'ils compromettent leur apprentissage en mathématiques en notant par écrit leurs erreurs et en essayant d'en comprendre la cause.
- Proposer une relecture du travail pour repérer et corriger toute erreur de codage et de décodage.
- Apporter un soin particulier à l'organisation et à la présentation des écrits proposés aux élèves sur les documents distribués et les tableaux blancs, par exemple ; veiller à utiliser une disposition simple et aérée.
- S'assurer que les tâches d'évaluation portent sur la notion concernée et qu'elles ne comportent pas de calculs, police de caractères

Dyscalculie	
<ul style="list-style-type: none"> • la visualisation des emplacements, tels que les chiffres sur une horloge ou l'emplacement des villes, des pays et des océans ; • la position, le mauvais sens de l'orientation, la perte d'objets, l'inattention apparente ; • la coordination (pas de danse, règlements sportifs, maîtrise du ballon) ; • la capacité à compter les points pendant un match ; • la capacité à se rappeler la personne dont c'est le tour de jouer au cours des jeux ; • la planification stratégique lors des jeux ; • la lecture du solfège ; • la capacité à apprendre à jouer d'un instrument. 	<p>et chiffres susceptibles de détourner l'attention des élèves. Éviter tout élément superflu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accorder du temps supplémentaire aux élèves pour terminer le travail. • Fournir du papier brouillon. • Faire preuve de patience et de compréhension en cas d'irrégularité dans l'apprentissage.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens de représentation	
Offrir diverses possibilités sur les plans de la langue, des expressions mathématiques et des symboles (ligne directrice 2)	
<ul style="list-style-type: none"> • Clarifier le vocabulaire et les symboles (point de contrôle 2.1) • Clarifier la syntaxe et la structure (point de contrôle 2.2) • Soutenir le décodage des textes, de la notation mathématique et des symboles (point de contrôle 2.3) • Faciliter la compréhension lors du passage d'une langue à l'autre (point de contrôle 2.4) • Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports (point de contrôle 2.5) 	
Offrir plusieurs moyens d'engagement	
Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance (ligne directrice 8)	
<ul style="list-style-type: none"> • Souligner l'importance des buts et des objectifs (point de contrôle 8.1) • Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants (point de contrôle 8.2) • Favoriser la collaboration et la communauté (point de contrôle 8.3) • Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise (point de contrôle 8.4) 	

Dyslexie

Même si les élèves souffrant de dyslexie se voient proposer des activités d'apprentissage adaptées, ils éprouveront néanmoins des difficultés persistantes lors de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe. En règle générale, les élèves dyslexiques possèdent des points forts dans des domaines autres que ceux du programme établi. Les difficultés importantes varient d'un élève à l'autre et ne reflètent pas toujours les capacités cognitives des élèves. Ce qui est une réussite un jour peut sembler avoir été oublié dès le lendemain. Il est très probable que les élèves éprouent un stress et une fatigue, qui peuvent se manifester par des comportements peu propices à l'apprentissage (par exemple, éviter le travail, faire le pitre ou rêvasser).

Le contenu présenté dans le tableau ci-après a été reproduit et traduit avec l'aimable autorisation de la British Dyslexia Association (<http://www.bdadyslexia.org.uk> – site en anglais).

Difficultés d'ordre général	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<p>Les élèves peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> avoir une faible estime de soi ; souffrir d'un stress important ; avoir des résultats scolaires inférieurs à ceux attendus ; afficher un comportement atypique ; être lents dans l'exécution des tâches orales et/ou écrites ; manquer de concentration ; avoir des difficultés à suivre les consignes ; oublier des mots ; avoir des difficultés à se souvenir de quoi que ce soit dans un ordre séquentiel ; avoir une mauvaise coordination œil-main. 	<ul style="list-style-type: none"> Favoriser l'apprentissage multisensoriel : écrire, expliquer et demander à l'élève de répéter les explications. Proposer un enseignement préalable pour soutenir tout nouvel apprentissage. Fournir régulièrement aux élèves un soutien et des commentaires. Proposer des exercices pour s'entraîner si nécessaire. Fournir immédiatement aux élèves des commentaires pour éviter que les erreurs de codage et de décodage n'entravent l'apprentissage. Enseigner les aspects phonologiques. Favoriser l'attention et l'écoute. Développer l'expression orale. Développer la motricité fine et l'écriture, la remise en ordre et la directionnalité. Développer les compétences de mémorisation à court et à long termes.
<p>Les élèves plus jeunes peuvent avoir des difficultés durables pour s'habiller et mettre leurs chaussures aux bons pieds, avoir du mal à reproduire des rythmes simples en tapant des mains et souffrir d'un retard du développement de la parole.</p> <p>Les élèves plus âgés peuvent continuer à éprouver les mêmes difficultés que dans l'enseignement primaire ou élémentaire. Ils peuvent aussi avoir du mal à planifier et à rédiger des compositions, avoir peu confiance en eux et manquer d'estime de soi, avoir du mal à organiser leur vie selon un emploi du temps, et avoir des « bons » et des « mauvais jours ».</p>	

Travail écrit	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> Difficultés à l'écrit, qui contrastent avec l'aisance à l'oral. Travail peu soigné comportant un grand nombre de ratures et de mots orthographiés de plusieurs façons (par exemple, « gouvairnement », « gouvernement », « gouvernement »). Confusion durable dans la reconnaissance de lettres qui se ressemblent, notamment b/d, p/g, p/q, n/u et m/w. Écriture maladroite comportant des lettres inversées et mal formées. Substitution de mots par des anagrammes (par exemple, « étape » pour « épate »). 	<ul style="list-style-type: none"> Apporter un soin particulier à l'organisation et à la présentation des écrits au tableau et dans les documents distribués aux élèves. Utiliser des structures de planification (par exemple, organisateurs graphiques ou cartes heuristiques) pour développer l'écriture. Soutenir et encourager l'utilisation des technologies d'assistance. Fournir aux élèves des photocopies des notes reprenant les idées essentielles abordées en classe. Admettre que l'orthographe constitue une difficulté.

Travail écrit	
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés à bien présenter les travaux écrits, car la marge est ignorée. • Mauvaise tenue du stylo. Utilisation d'une orthographe phonétique et bizarre, qui est inhabituelle pour l'âge ou les capacités. • Les lettres ou les mots peuvent être ordonnés de façon inhabituelle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir compte uniquement du vocabulaire essentiel lors de la notation des travaux des élèves et leur proposer une correction en cas d'erreur. • Envisager le recours à d'autres méthodes pour la présentation et l'évaluation en se servant, par exemple, de magnétophones, de dictaphones et de logiciels à commande vocale.
Lignes directrices de la CUA	
<p>Offrir plusieurs moyens de représentation</p> <p>Offrir diverses possibilités sur le plan de la perception (ligne directrice 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information (point de contrôle 1.1) • Proposer d'autres modes de présentation pour les informations auditives (point de contrôle 1.2) • Proposer d'autres modes de présentation pour les informations visuelles (point de contrôle 1.3) <p>Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression</p> <p>Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique (ligne directrice 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Varier les méthodes de réaction et d'interaction (point de contrôle 4.1) • Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien (point de contrôle 4.2) 	

Lecture	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Progrès laborieux dans l'apprentissage de la lecture, qui se fait surtout par l'intermédiaire de la méthode globale. • Difficultés à relier les lettres. • Difficultés à percevoir la division en syllabes ou à reconnaître le début et la fin des mots. • Prononciation inhabituelle des mots. • Lecture peu expressive. • Faibles compétences de compréhension. • Lecture hésitante et laborieuse. • Oubli ou ajout de mots pendant la lecture. • Incapacité à reconnaître des mots familiers. • Perte du fil de l'histoire en train d'être lue ou écrite. • Difficulté à repérer les points les plus importants d'un passage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des textes simplifiés chaque fois que cela est possible. • Décomposer le texte à lire en plusieurs sections et vérifier que les élèves ont compris après la lecture de chaque section. • Encourager et permettre l'utilisation d'une règle ou d'un cache lorsque les élèves lisent. • Fournir ou enseigner à l'avance le vocabulaire spécifique à la matière. • Accorder aux élèves du temps supplémentaire pour la lecture et la compréhension. • S'assurer que la lecture à haute voix se fait sur une base volontaire. • Augmenter la taille de la police pour aider le lecteur.
Lignes directrices de la CUA	
<p>Offrir plusieurs moyens de représentation</p> <p>Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension (ligne directrice 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base (point de contrôle 3.1) 	

Lecture

- Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions (point de contrôle 3.2)
- Guider le traitement et la visualisation de l'information (point de contrôle 3.3)
- Maximiser le transfert et la généralisation (point de contrôle 3.4)

Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression

Offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication (ligne directrice 5)

- Utiliser plusieurs supports de communication (point de contrôle 5.1)
- Utiliser plusieurs outils d'élaboration et de composition (point de contrôle 5.2)
- Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratique et de performance (point de contrôle 5.3)

Numératie**Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage**

- Confusion quant à l'ordre des chiffres (unités, dizaines, centaines).
- Confusion causée par les symboles, tels que les signes « + » et « x ».
- Difficultés à retenir quoi que ce soit dans un ordre séquentiel (par exemple, tables de multiplication, jours de la semaine, alphabet).

Stratégies d'enseignement possibles

- Établir un lien entre les mathématiques et la vie réelle.
- Favoriser l'apprentissage multisensoriel : écrire, expliquer et demander à l'élève de répéter les explications.
- Fournir aux élèves une transcription du cours pour qu'ils n'aient pas à le copier.
- Proposer un enseignement préalable pour soutenir tout nouvel apprentissage.
- Proposer des sessions de mise en pratique après le cours pour consolider l'apprentissage.
- Fournir régulièrement aux élèves un soutien et des commentaires.
- Proposer des exercices pour s'entraîner si nécessaire.
- Fournir immédiatement des commentaires aux élèves pour éviter qu'ils compromettent leur apprentissage en mathématiques en notant par écrit leurs erreurs et en essayant d'en comprendre la cause.
- Proposer une relecture du travail pour repérer et corriger toute erreur de codage et de décodage.
- Apporter un soin particulier à l'organisation et à la présentation des écrits proposés aux élèves sur les documents distribués et les tableaux blancs, par exemple ; veiller à utiliser une disposition simple et aérée.
- S'assurer que les tâches d'évaluation portent sur la notion concernée et qu'elles ne comportent pas de calculs, police de caractères et chiffres susceptibles de détourner l'attention des élèves. Éviter tout élément superflu.

Numératie	
	<ul style="list-style-type: none"> • Accorder du temps supplémentaire aux élèves pour terminer le travail. • Fournir du papier brouillon. • Faire preuve de patience et de compréhension en cas d'irrégularité dans l'apprentissage.

Lignes directrices de la CUA

Offrir plusieurs moyens de représentation

Offrir diverses possibilités sur les plans de la langue, des expressions mathématiques et des symboles (ligne directrice 2)

- Clarifier le vocabulaire et les symboles (point de contrôle 2.1)
- Clarifier la syntaxe et la structure (point de contrôle 2.2)
- Soutenir le décodage des textes, de la notation mathématique et des symboles (point de contrôle 2.3)
- Faciliter la compréhension lors du passage d'une langue à l'autre (point de contrôle 2.4)
- Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports (point de contrôle 2.5)

Notion du temps

Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage

- Les élèves peuvent :
- avoir des difficultés à apprendre à lire l'heure ;
- être peu ponctuels et peu conscients du temps en général ;
- avoir une mauvaise organisation personnelle ;
- avoir des difficultés à se souvenir du jour de la semaine, de la date de leur anniversaire, des saisons et des mois de l'année ;
- avoir des difficultés à comprendre certains concepts, tels que « hier », « aujourd'hui » ou « demain ».

Stratégies d'enseignement possibles

- Établir un lien entre les mathématiques et la vie réelle.
- Favoriser l'apprentissage multisensoriel : écrire, expliquer et demander à l'élève de répéter les explications.
- Fournir aux élèves une transcription du cours pour qu'ils n'aient pas à le copier.
- Proposer un enseignement préalable pour soutenir tout nouvel apprentissage.
- Proposer des sessions de mise en pratique après le cours pour consolider l'apprentissage.
- Fournir régulièrement aux élèves un soutien et des commentaires.
- Proposer des exercices pour s'entraîner si nécessaire.
- Fournir immédiatement des commentaires aux élèves pour éviter qu'ils compromettent leur apprentissage en mathématiques en notant par écrit leurs erreurs et en essayant d'en comprendre la cause.
- Proposer une relecture du travail pour repérer et corriger toute erreur de codage et de décodage.
- Apporter un soin particulier à l'organisation et à la présentation des écrits proposés aux élèves sur les documents distribués et les tableaux

Notion du temps	
	<p>blancs, par exemple ; veiller à utiliser une disposition simple et aérée.</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que les tâches d'évaluation portent sur la notion concernée et qu'elles ne comportent pas de calculs, police de caractères et chiffres susceptibles de détourner l'attention des élèves. Éviter tout élément superflu. • Accorder du temps supplémentaire aux élèves pour terminer le travail. • Fournir du papier brouillon. • Faire preuve de patience et de compréhension en cas d'irrégularité dans l'apprentissage.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens de représentation	
Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension (ligne directrice 3)	
<ul style="list-style-type: none"> • Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base (point de contrôle 3.1) • Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions (point de contrôle 3.2) • Guider le traitement et la visualisation de l'information (point de contrôle 3.3) • Maximiser le transfert et la généralisation (point de contrôle 3.4) 	

Compétences	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés motrices ayant pour effet un ralentissement de la vitesse d'écriture ainsi que des faiblesses pour ce qui est du contrôle et de la précision dans la manipulation du crayon. • Confusion entre la gauche et la droite, le haut et le bas, et l'est et l'ouest. • Incertitude quant à la préférence manuelle. • Travail irrégulier d'un jour à l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter une approche multisensorielle pour la formation des lettres (par exemple, tracer des lettres sur du papier de verre, dans les airs et dans des plats remplis de riz). • Utiliser des guide-doigts permettant de mieux tenir les crayons, des lignes d'écriture, des pochoirs. • Décomposer chaque tâche en petites parties à maîtriser les unes après les autres. • Prévoir des activités réalisées sur des planches d'équilibre ou requérant de marcher sur une ligne et de lancer des balles lestées ou des ballons remplis d'eau d'une main à l'autre. <p>Organisation personnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter les emplois du temps, les programmes journaliers et les consignes pour des activités spécifiques sous forme de pictogrammes classés par ordre chronologique.
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés à comprendre la communication non verbale. 	<p>Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capturer l'attention des élèves avant de leur donner des consignes.

Compétences	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un langage simple et l'illustrer d'indices visuels. • Laisser le temps aux élèves de traiter l'information. • Utiliser des activités, des démonstrations et des images.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression	
Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique (ligne directrice 4)	
<ul style="list-style-type: none"> • Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien (point de contrôle 4.2) 	

Dyspraxie

Cette section traite du trouble d'acquisition de la coordination (TAC) et des difficultés d'apprentissage moteur. La dyspraxie de développement peut être définie comme un manque de maturité dans la façon dont le cerveau traite l'information. En raison de cette immaturité, le cerveau ne transmet pas correctement ou complètement les messages, ce qui affecte la perception, le langage et la pensée, et provoque des difficultés dans la planification et la coordination des gestes.

Le contenu présenté dans le tableau ci-après a été reproduit et traduit avec l'aimable autorisation de la Dyspraxia Foundation (<http://www.dyspraxiafoundation.org.uk> – site en anglais).

Coordination œil-main et mouvements des grands muscles	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés liées à la coordination œil-main, telles que : • difficultés de graphisme ; • difficultés à s'habiller et à fermer les vêtements ; • difficultés à manier les outils, les ustensiles et les couverts. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter une approche multisensorielle pour la formation des lettres (par exemple, tracer des lettres sur du papier de verre, dans les airs et dans des plats remplis de riz). • Utiliser des guide-doigts permettant de mieux tenir les crayons, des lignes d'écriture, des pochoirs. • Suggérer l'utilisation de vêtements amples, faciles à enfiler et à retirer, et dotés de fermetures velcro. • Décomposer chaque tâche en petites parties à maîtriser les unes après les autres.
Difficultés liées aux mouvements des grands muscles, telles que : <ul style="list-style-type: none"> • difficultés à marcher sur une ligne droite ; les élèves se heurtent aux personnes et se cognent aux objets ; • difficultés à courir, à sauter à cloche-pied, à sauter, à attraper une balle ou à taper dans un ballon. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir des activités réalisées sur des planches d'équilibre ou requérant de marcher sur une ligne et de lancer des balles lestées ou des ballons remplis d'eau d'une main à l'autre.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression	

Coordination œil-main et mouvements des grands muscles
<p>Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique (ligne directrice 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien (point de contrôle 4.2)

Attention ou concentration	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<p>Les élèves peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • réagir à tous les stimuli sans aucune distinction ; • avoir une capacité d'attention réduite ; • être distraits dans les espaces ouverts ; • passer sans cesse d'une activité à l'autre ; • déranger les autres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre aux élèves de choisir des activités qui correspondent à leurs centres d'intérêt. • Éviter de déranger les élèves lorsqu'ils sont concentrés sur une tâche. • Éviter les lumières fluorescentes et les objets de décoration suspendus au plafond. • Réduire au minimum l'affichage sur les murs. • Encourager les élèves à ne pas se déranger les uns les autres et à respecter l'espace de travail de chacun.

Lignes directrices de la CUA
<p>Offrir plusieurs moyens d'engagement</p> <p>Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt (ligne directrice 7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Optimiser les choix individuels et l'autonomie (point de contrôle 7.1) • Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité (point de contrôle 7.2) • Minimiser les risques et les distractions (point de contrôle 7.3) <p>Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance (ligne directrice 8)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Souligner l'importance des buts et des objectifs (point de contrôle 8.1) • Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants (point de contrôle 8.2) • Favoriser la collaboration et la communauté (point de contrôle 8.3) • Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise (point de contrôle 8.4)

Conceptualisation	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension de concepts tels que « dans », « sur » et « en face de ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser des jeux au cours desquels les élèves utilisent des cartes comportant des énoncés au recto, tels que « la voiture est devant le garage », et l'illustration correspondante au verso.

Lignes directrices de la CUA
<p>Offrir plusieurs moyens de représentation</p> <p>Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension (ligne directrice 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base (point de contrôle 3.1) • Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions (point de contrôle 3.2) • Guider le traitement et la visualisation de l'information (point de contrôle 3.3) • Maximiser le transfert et la généralisation (point de contrôle 3.4)

Conceptualisation	
Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt (ligne directrice 7)	
<ul style="list-style-type: none"> • Optimiser les choix individuels et l'autonomie (point de contrôle 7.1) • Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité (point de contrôle 7.2) 	

Organisation personnelle	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Élèves généralement mal organisés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter les emplois du temps, les programmes journaliers et les consignes pour des activités spécifiques sous forme de pictogrammes classés par ordre chronologique.

Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression	
Offrir diverses possibilités sur le plan des fonctions exécutives (ligne directrice 6)	
<ul style="list-style-type: none"> • Guider l'élève dans l'établissement d'objectifs appropriés (point de contrôle 6.1) • Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies (point de contrôle 6.2) • Faciliter la gestion de l'information et des ressources (point de contrôle 6.3) • Améliorer la capacité de l'apprenant d'assurer le suivi de ses progrès (point de contrôle 6.4) 	

Communication	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Incapacité à mémoriser et/ou à suivre des consignes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capter l'attention des élèves avant de leur donner des consignes. • Utiliser un langage simple et l'illustrer d'indices visuels. • Laisser le temps aux élèves de traiter l'information. • Utiliser des activités, des démonstrations et des images.

Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens de représentation	
Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension (ligne directrice 3)	
<ul style="list-style-type: none"> • Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base (point de contrôle 3.1) • Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions (point de contrôle 3.2) • Guider le traitement et la visualisation de l'information (point de contrôle 3.3) • Maximiser le transfert et la généralisation (point de contrôle 3.4) 	

Parole, langage et communication	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles

Parole, langage et communication	
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés à expliquer leurs besoins ou à répondre à une question. • Difficultés à raconter un incident. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir des supports visuels pour aider les élèves à se souvenir de leurs expériences personnelles. • Préférer les questions fermées aux questions ouvertes.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression	
Offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication (ligne directrice 5)	
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser plusieurs supports de communication (point de contrôle 5.1) • Utiliser plusieurs outils d'élaboration et de composition (point de contrôle 5.2) • Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratique et de performance (point de contrôle 5.3) 	
Compétences sociales	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Aucune notion des objets personnels. • Difficultés à entretenir des relations amicales. • Difficultés à savoir quel comportement adopter en société. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des jeux de rôle pour améliorer la compréhension des notions de propriété privée et de propriété publique. • Établir des règles de classe explicites et cohérentes. • Utiliser des scénarios sociaux pour expliquer les règles sociales et les comportements attendus.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'engagement	
Offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation (ligne directrice 9)	
<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation (point de contrôle 9.1) • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève (point de contrôle 9.2) • Développer la capacité d'autoévaluation et de réflexion (point de contrôle 9.3) 	
Créativité et imagination	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Manque de maturité en matière de travail artistique et de narration. • Difficultés avec la notion de temps et l'ordre chronologique (par exemple, « avant », « après » et « futur »). 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des jeux de rôle et le théâtre pour explorer différents résultats et scénarios. • Utiliser des calendriers pour aider les élèves à garder les événements à l'esprit. • Enseigner du « concret » à l'« abstrait », en s'assurant de la pertinence des concepts par rapport à l'expérience personnelle des élèves.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens de représentation	
Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension (ligne directrice 3)	
<ul style="list-style-type: none"> • Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base (point de contrôle 3.1) 	

Créativité et imagination
<ul style="list-style-type: none"> • Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions (point de contrôle 3.2) • Guider le traitement et la visualisation de l'information (point de contrôle 3.3) • Maximiser le transfert et la généralisation (point de contrôle 3.4)

Compétences sociales et souplesse de pensée	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Les changements soudains peuvent provoquer une anxiété. • Difficultés à comprendre les sentiments des autres et l'incidence de leurs propres comportements sur les autres. • Difficultés à utiliser les compétences acquises dans de nouvelles situations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prévenir de tout changement. • Utiliser des emplois du temps visuels. • Fournir des règles claires et expliquer les conséquences si celles-ci ne sont pas respectées. • Travailler sur la compréhension des émotions. • Enseigner chaque compétence dans tous les contextes possibles et de différentes manières.

Lignes directrices de la CUA
<p>Offrir plusieurs moyens de représentation</p> <p>Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension (ligne directrice 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base (point de contrôle 3.1) • Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions (point de contrôle 3.2) • Guider le traitement et la visualisation de l'information (point de contrôle 3.3) • Maximiser le transfert et la généralisation (point de contrôle 3.4)

Perception sensorielle et souplesse de pensée	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Résistance face à certaines activités ou situations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer les élèves au changement. • Présenter progressivement chaque sensation. • Proposer d'autres solutions si les élèves ne parviennent pas à surmonter leurs difficultés sensorielles. • Proposer de nouvelles expériences sensorielles inspirées par les centres d'intérêt des élèves.

Lignes directrices de la CUA
<p>Offrir plusieurs moyens de représentation</p> <p>Offrir diverses possibilités sur le plan de la perception (ligne directrice 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information (point de contrôle 1.1) • Proposer d'autres modes de présentation pour les informations auditives (point de contrôle 1.2) • Proposer d'autres modes de présentation pour les informations visuelles (point de contrôle 1.3)

Perception sensorielle et compétences sociales	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés à se concentrer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aménager un environnement d'apprentissage exempt de toute source de distraction. • Limiter les exigences sociales durant l'apprentissage. • Autoriser les élèves à faire une pause s'ils sont trop agités.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'engagement	
Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance (ligne directrice 8)	
<ul style="list-style-type: none"> • Souligner l'importance des buts et des objectifs (point de contrôle 8.1) • Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants (point de contrôle 8.2) • Favoriser la collaboration et la communauté (point de contrôle 8.3) • Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise (point de contrôle 8.4) 	

Compétences sociales, souplesse de pensée et communication	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés à maîtriser les compétences de jeu et à respecter les règles du jeu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en lumière les compétences de jeu nécessaires et les enseigner en priorité (par exemple, attendre son tour et négocier). • Mettre en place un cercle d'amis ou un système de compagnons pour aider les élèves à nouer des relations.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'engagement	
Offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation (ligne directrice 9)	
<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation (point de contrôle 9.1) • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève (point de contrôle 9.2) • Développer la capacité d'autoévaluation et de réflexion (point de contrôle 9.3) 	

Élèves doués et talentueux

Les élèves considérés comme des apprenants experts, des élèves à haut potentiel, des élèves doués et talentueux, ou des élèves exceptionnellement compétents, peuvent être doués dans tous les domaines ou dans des domaines spécifiques, ou encore être doués dans certains domaines mais rencontrer des difficultés d'apprentissage dans d'autres. Dans le présent document, l'expression « doués et talentueux » est utilisée pour faciliter la lecture.

Il convient d'encourager, de cultiver et de renforcer tous les talents des élèves. Il faut également inciter les élèves à utiliser la pensée latérale lorsqu'ils abordent des idées, des questions et des situations complexes, et ce, même s'ils reçoivent un soutien pédagogique dans d'autres domaines. L'apprentissage est optimal lorsque les élèves doués et talentueux apprennent de, et auprès de, pairs ayant les mêmes capacités intellectuelles ainsi qu'un âge et un stade de développement appropriés (Smith, 2006). L'enseignement tient compte des connaissances préalables et des centres d'intérêt, affirme l'identité et aborde les aspects

physique, social et émotionnel de l'apprentissage. Afin de permettre aux élèves de renforcer leurs talents, il est possible, entre autres, d'accélérer le programme, d'approfondir l'apprentissage et de collaborer avec des spécialistes externes. Cela peut nécessiter de rechercher des universités locales, des organisations locales ou des fournisseurs de cours en ligne afin de mettre en place une collaboration. Toute décision relative à l'apprentissage et au contenu du programme d'études doit être prise en concertation avec les élèves et leurs parents.

Élèves doués et talentueux	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<p>Les élèves peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • bien raisonner (ce sont de bons penseurs) ; • apprendre rapidement ; • posséder un vocabulaire étendu ; • avoir une excellente mémoire ; • rester concentrés très longtemps (s'ils sont intéressés) ; • être sensibles (ils ont tendance à se vexer facilement) ; • faire preuve de compassion ; • être perfectionnistes ; • être véhéments ; • avoir une sensibilité morale ; • poser beaucoup de questions ; • faire des déductions ; • inventer des choses ; • aimer les défis et la complexité ; • faire preuve d'une grande persévérance dans les domaines qui les intéressent ; • être très énergiques ; • préférer la compagnie d'élèves plus âgés ou d'adultes ; • avoir de nombreux centres d'intérêt ; • avoir un grand sens de l'humour ; • être des lecteurs précoces ou avides, ou, s'ils sont trop jeunes pour lire, adorer qu'on leur fasse la lecture ; • se soucier de la justice et de l'équité, ce qui s'accompagne souvent d'un sens très développé de la justice ; • être de fins observateurs ; • avoir une imagination vive ; • être extrêmement créatifs ; • avoir tendance à défier l'autorité ; • aimer les travaux, les jeux ou les casse-têtes avec des chiffres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Veiller à renforcer l'apprentissage dans les domaines dans lesquels les élèves ont démontré des compétences exceptionnelles. • Veiller à inciter les élèves à approfondir le contenu abordé, en tenant compte du rythme, de la profondeur et de la complexité au lieu de leur proposer davantage de contenus du même type. • Donner la possibilité aux élèves de suivre des études et/ou des programmes de niveau supérieur dans les domaines où ils ont des compétences exceptionnelles, en passant par d'autres organisations et universités. • Permettre aux élèves d'étudier des domaines d'intérêt différents et complémentaires. • Veiller à soutenir l'apprentissage dans les domaines où les élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage. • Se mettre en rapport avec des organisations locales pour les élèves doués et talentueux afin d'obtenir un soutien supplémentaire sous forme de matériel et d'informations. • Il existe une gamme de modèles éducationnels et d'approches de l'enseignement qui peuvent être pris en considération. • Vous trouverez des exemples dans le chapitre « Ressources ».

Élèves doués et talentueux	
Bien que les élèves doués et talentueux excellent dans certains domaines, ils peuvent aussi éprouver des difficultés dans d'autres domaines de l'apprentissage.	
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'engagement	
Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt (ligne directrice 7)	
<ul style="list-style-type: none"> • Optimiser les choix individuels et l'autonomie (point de contrôle 7.1) • Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité (point de contrôle 7.2) • Minimiser les risques et les distractions (point de contrôle 7.3) 	
Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance (ligne directrice 8)	
<ul style="list-style-type: none"> • Souligner l'importance des buts et des objectifs (point de contrôle 8.1) • Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants (point de contrôle 8.2) • Favoriser la collaboration et la communauté (point de contrôle 8.3) • Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise (point de contrôle 8.4) 	
Offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation (ligne directrice 9)	
<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation (point de contrôle 9.1) • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève (point de contrôle 9.2) • Développer la capacité d'autoévaluation et de réflexion (point de contrôle 9.3) 	

Déficience auditive

L'expression « déficience auditive » englobe tout un groupe d'élèves, dont ceux atteints d'un trouble du traitement auditif (également appelé « trouble de l'audition centrale »). Les élèves souffrant de surdité ne perçoivent aucun son. Un élève ayant une déficience auditive peut être privé totalement ou en partie de l'usage de la parole ; cela dépend de la sévérité de la perte auditive et de l'âge auquel celle-ci a débuté. Les aménagements appropriés en matière de soutien à l'apprentissage varieront d'un élève à l'autre selon le degré de déficience et l'activité scolaire. L'utilisation précoce et systématique de modes de communication visuels (tels que la langue des signes, la dactylogie et le langage parlé complété) et/ou l'amplification ainsi que l'entraînement de l'ouïe et l'entraînement auditif aideront les apprenants souffrant de surdité ou ayant une déficience auditive profonde. En règle générale, les élèves souffrant d'une perte auditive emploieront un mode de communication oral (parole, lecture labiale et utilisation des restes auditifs), un mode de communication gestuel (langue des signes ou dactylogie) ou une combinaison de ces deux modes.

Déficience auditive	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Les conséquences sur l'apprentissage se manifestent dans l'ensemble du programme d'études. Ainsi, l'apprentissage du vocabulaire, de la grammaire, de la syntaxe, des expressions idiomatiques et d'autres aspects de la communication verbale sera particulièrement laborieux. • Compte tenu des différences qui existent entre le français et la langue des signes française, le 	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que les élèves peuvent voir le visage de l'enseignant en permanence. Éviter les mouvements inutiles et éviter de placer les mains ou des objets devant les lèvres ou le visage. • Veiller à choisir la meilleure place pour les élèves. • Se tenir à l'écart des fenêtres, car la lumière éblouissante peut être gênante et empêcher les élèves de lire sur les lèvres.

Déficience auditive	
<p>français peut être considéré comme une deuxième langue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Répéter les questions et les idées formulées par les autres élèves pendant les discussions. • Parler de manière intelligible. • Remettre aux élèves des documents écrits (aperçus, devoirs, consignes pour les travaux pratiques en laboratoire, résumés et devoirs à réaliser à la maison) clairs et bien organisés, et, dans la mesure du possible, les distribuer à l'avance. • Fournir les plans de leçons, les films et le matériel didactique aux membres du personnel de soutien en temps opportun, afin qu'ils puissent prévoir les aides nécessaires. • Améliorer la participation des élèves en leur enseignant le vocabulaire à l'avance. • Se servir du tableau, du rétroprojecteur ou de notes pour donner aux élèves des consignes et des informations sous forme visuelle. • Utiliser des aides visuelles comportant peu de mots ainsi que des images et une police de grande taille. • Limiter au maximum le bruit ambiant. • Supprimer tout bruit de fond inutile. • Veiller à ce qu'une seule personne parle à la fois. • Donner la possibilité aux élèves de clarifier le sens et de poser des questions. • Donner la possibilité aux élèves de participer à des discussions électroniques. • Veiller à ce qu'une formation spécialisée soit mise en place (orthophonie/logopédie et entraînement auditif). • Apprendre d'autres méthodes de communication aux enseignants et aux pairs. • Fournir les services d'un interprète aux élèves qui utilisent la langue des signes. • Fournir les services d'un preneur de notes aux élèves pour leur permettre de suivre pleinement le cours ou leur procurer une copie des notes de l'enseignant. • Fournir des systèmes d'amplification, si nécessaire. • Fournir des vidéos ou des films sous-titrés. • Prévoir un plan de secours en cas de perte ou de panne des appareils de correction auditive ou des systèmes sonores.

Déficience auditive	
	<ul style="list-style-type: none"> • Remplacer les signaux sonores des ordinateurs par des signaux lumineux et des changements de contraste. • S'assurer que les laboratoires sont équipés de dispositifs d'alerte visuelle pour les situations d'urgence.
Lignes directrices de la CUA	
<p>Offrir plusieurs moyens d'engagement</p> <p>Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt (ligne directrice 7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Optimiser les choix individuels et l'autonomie (point de contrôle 7.1) • Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité (point de contrôle 7.2) • Minimiser les risques et les distractions (point de contrôle 7.3) <p>Offrir plusieurs moyens de représentation</p> <p>Offrir diverses possibilités sur le plan de la perception (ligne directrice 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information (point de contrôle 1.1) • Proposer d'autres modes de présentation pour les informations auditives (point de contrôle 1.2) • Proposer d'autres modes de présentation pour les informations visuelles (point de contrôle 1.3) <p>Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression</p> <p>Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique (ligne directrice 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Varier les méthodes de réaction et d'interaction (point de contrôle 4.1) • Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien (point de contrôle 4.2) 	

Problèmes de santé ou maladies chroniques

Les problèmes de santé englobent, entre autres, les allergies, l'asthme, l'arthrite, le lupus, l'épilepsie, le petit mal (absences épileptiques), le grand mal (crises épileptiques tonico-cloniques), le diabète, le cancer, l'infection chronique de l'oreille moyenne, l'hypertension, les troubles anxieux et le VIH ou le sida. Tous ces problèmes de santé sont qualifiés de maladies chroniques. Ils entravent la vie quotidienne et les activités de l'élève sur une période supérieure à trois mois par an. Les absences répétées et/ou prolongées de l'établissement peuvent amener les élèves à se sentir isolés et différents des autres, et l'apprentissage peut en pâtir. Les traitements peuvent être douloureux, voire effrayants, et les effets secondaires des médicaments peuvent avoir des conséquences sur l'apprentissage.

Problèmes de santé ou maladies chroniques	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<p>Les élèves qui ne se sentent pas bien et/ou qui prennent des médicaments peuvent être :</p> <ul style="list-style-type: none"> • irritables et inquiets ; • émotifs ; • incapables de se concentrer ou de rester attentifs ; • considérés comme paresseux, car ils sont difficiles à motiver et semblent indifférents. 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un environnement positif et accueillant dont les membres comprennent les difficultés que les élèves peuvent rencontrer. • Tout mettre en œuvre pour surmonter les difficultés, donner aux élèves les moyens de réussir et susciter en eux un sentiment d'appartenance. • Instaurer une communication efficace et de bonnes relations entre les professionnels de l'éducation, les parents et les soignants, les apprenants et les professionnels de la santé.

Problèmes de santé ou maladies chroniques	
	<ul style="list-style-type: none"> • Être proactif en restant en contact avec les élèves. • Rechercher des moyens d'améliorer l'accès et la participation lorsque les élèves sont contraints de rester chez eux ou à l'hôpital. • Tenir compte des besoins psychosociaux des élèves grâce à une écoute et une communication efficaces. • Se renseigner sur les maladies chroniques des élèves. • Élaborer des plans d'action qui tiennent compte des besoins médicaux, sociaux et scolaires des élèves. • Encourager la résilience, mais faire preuve de compréhension lorsque les élèves ont atteint leurs limites. • Aider les élèves à gérer leurs émotions et à développer leur confiance en eux.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'engagement	
Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt (ligne directrice 7)	
<ul style="list-style-type: none"> • Optimiser les choix individuels et l'autonomie (point de contrôle 7.1) • Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité (point de contrôle 7.2) • Minimiser les risques et les distractions (point de contrôle 7.3) 	
Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance (ligne directrice 8)	
<ul style="list-style-type: none"> • Souligner l'importance des buts et des objectifs (point de contrôle 8.1) • Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants (point de contrôle 8.2) • Favoriser la collaboration et la communauté (point de contrôle 8.3) • Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise (point de contrôle 8.4) 	
Offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation (ligne directrice 9)	
<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation (point de contrôle 9.1) • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève (point de contrôle 9.2) • Développer la capacité d'autoévaluation et de réflexion (point de contrôle 9.3) 	

Problèmes de santé mentale

Les enseignants peuvent être les premiers à comprendre qu'un jeune souffre de problèmes de santé mentale. Le bien-être émotionnel et une bonne santé mentale sont des facteurs essentiels qui permettent aux élèves d'apprendre, de s'épanouir et de devenir des adultes capables d'affronter la vie et ses épreuves. Les problèmes de santé mentale englobent un large éventail de problèmes de santé, et notamment la schizophrénie, le trouble bipolaire, la dépression, le trouble des conduites, l'automutilation, le syndrome de stress post-traumatique, les troubles de l'alimentation et le trouble obsessionnel compulsif (TOC).

Il est important de comprendre qu'il pourra être nécessaire de chercher un soutien auprès des services consultatifs qui fournissent des conseils spécialisés et un avis professionnel et/ou des agences de protection de l'enfance. Veuillez vous reporter au chapitre « Ressources ».

Problèmes de santé mentale	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<p>Exemples de signes révélant un trouble émotif :</p> <ul style="list-style-type: none"> • changements de comportement ; • comportement perturbateur ; • repli sur soi ; • colère ; • hostilité ; • difficultés à se concentrer ; • difficultés à réaliser les travaux en classe et les devoirs à la maison ; • tendance à pleurer constamment ; • absentéisme. <p>Exemples de facteurs de risque possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • circonstances familiales éprouvantes ; • déménagement ou expatriation ; • changements dans la vie scolaire ou familiale ; • deuil ; • consommation de drogues ou d'alcool ; • élève prenant soin de ses proches, ce qui le conduit à assumer des responsabilités d'adulte ; • pauvreté ; • le fait d'être sans domicile fixe ; • le fait d'être victime d'intimidation ; • le fait d'être maltraité physiquement et/ou mentalement ; • le fait d'être victime de discrimination ; • questionnement concernant le genre et la sexualité ; • rupture amoureuse ; • divorce des parents ; • maladie physique de longue durée ; • le fait d'avoir des parents souffrant de problèmes de santé mentale, d'une mauvaise santé, d'une dépendance à l'alcool ou à la drogue, ou encore ayant des démêlés avec la justice ; • difficultés d'apprentissage ; • peur d'avoir des résultats scolaires inférieurs à ceux attendus. <p>Les idées suicidaires peuvent être difficiles à repérer, mais il existe quelques signes avant-coureurs, tels que :</p>	<p>Pour aider les élèves à maintenir une bonne santé mentale, il faut leur offrir un climat de classe dans lequel ils :</p> <ul style="list-style-type: none"> • se sentent entourés, compris, appréciés et en sécurité, auprès de personnes qui ont confiance en eux ; • sont écoutés ; • sont en mesure d'apprendre ; • ont le sentiment que leur apprentissage correspond à leurs centres d'intérêt ; • ont des occasions de réussir ; • ont des occasions d'être optimistes et pleins d'espoir ; • sont heureux et profitent de la vie ; • ont le sentiment d'appartenir à la communauté ; • contrôlent leur vie scolaire. <p>Il convient de travailler avec les parents et les spécialistes pour élaborer des plans de modification du comportement, afin que les élèves puissent apprendre des stratégies appropriées et se voir proposer des choix, ce qui les aide à éviter les comportements négatifs.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trouver le réseau de soutien dans la région ou l'établissement. • Demander aux élèves la raison de leur mal-être. • Être à l'écoute des élèves et prendre leurs sentiments ou préoccupations au sérieux. • Faire preuve d'empathie. • Rassurer les élèves. • Maintenir le dialogue ouvert en permanence. • Essayer de convaincre les élèves de se confier à d'autres personnes. • Indiquer aux élèves à quels endroits ou auprès de quelles personnes ils peuvent trouver de l'aide. • Comprendre que l'apprentissage ne sera pas optimal. • Comprendre que le travail scolaire n'est pas la priorité des élèves. • Encourager les élèves en danger à signaler leur situation aux autorités compétentes. Si un signalement risque de compromettre davantage la sécurité des élèves, consulter la

Problèmes de santé mentale	
<ul style="list-style-type: none"> • l'automutilation ; • le sentiment de désespoir ; • la haine de soi ; • le don de ses biens ; • l'évocation de la mort à l'oral ou à l'écrit. 	<p>personne responsable de la protection de l'enfance au sein de l'établissement.</p>
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'engagement	
<p>Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt (ligne directrice 7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Optimiser les choix individuels et l'autonomie (point de contrôle 7.1) • Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité (point de contrôle 7.2) • Minimiser les risques et les distractions (point de contrôle 7.3) <p>Offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation (ligne directrice 9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation (point de contrôle 9.1) • Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève (point de contrôle 9.2) • Développer la capacité d'autoévaluation et de réflexion (point de contrôle 9.3) 	

Incapacités physiques

Les besoins en matière d'apprentissage des élèves souffrant d'incapacités physiques ne seront pas nécessairement proportionnels au degré de gravité de leur incapacité. Certains élèves atteints d'une grave incapacité physique nécessiteront un soutien à l'apprentissage limité, et inversement. Les obstacles à l'apprentissage seront peut-être davantage liés à leurs préoccupations et inquiétudes quant à leur accès physique, leur fatigue et leur appartenance au groupe formé par leurs pairs. Il convient de se soucier du bien-être social et émotionnel de ces élèves, en particulier dans le cas d'une déficience dégénérative. Il faut également continuer à favoriser l'autonomie de ces élèves sur le plan social et émotionnel lorsque leur dépendance physique prend de l'ampleur. Les incapacités physiques susceptibles d'entraîner des troubles d'apprentissage englobent notamment l'ostéogénèse imparfaite (également connue sous le nom de maladie des os de verre), l'infirmité motrice d'origine cérébrale, la dystrophie musculaire, le spina-bifida, la mucoviscidose et les lésions corporelles accidentelles.

Incapacités physiques	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<p>Les difficultés concerneront généralement la gestion de l'environnement physique. Toutefois, les élèves pourront être confrontés à d'autres difficultés dont quelques exemples sont proposés ci-dessous :</p> <ul style="list-style-type: none"> • expression verbale et articulation ; • mauvais sens de l'équilibre ; • difficultés à faire face à la charge de travail ; • manque de confiance en soi ; • mauvaise image de soi ; • frustration lorsqu'ils sont traités différemment ; • difficulté à prendre part à des activités particulières ; • fatigue ; 	<p>Les stratégies générales proposées ci-dessous concernent les élèves ayant divers problèmes de mobilité. Les besoins varieront d'un élève à l'autre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaborer avec des spécialistes et être à l'écoute des élèves. • Dans la mesure du possible, intégrer les thérapies (telles que la physiothérapie et l'ergothérapie) dans l'emploi du temps journalier. • Accorder aux élèves du temps supplémentaire pour qu'ils puissent terminer les tâches ou se déplacer dans l'établissement. • Réfléchir à l'accès physique et à la sécurité dans l'enceinte de l'établissement.

Incapacités physiques	
<ul style="list-style-type: none"> • problèmes de concentration ; • problèmes de santé ; • absentéisme (en cas de problèmes de santé). <p>Certaines maladies dégénératives peuvent s'accompagner des troubles suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • perte de la coordination ; • perte musculaire ; • déficience visuelle ; • perte auditive ; • trouble de l'élocution ; • courbure rachidienne ; • diabète ; • troubles cardiaques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Protéger les élèves en évitant qu'ils se fassent bousculer ou renverser. • En cas de troubles intestinaux ou vésicaux, veiller à préserver la dignité des élèves. • Les félicitations et les encouragements apporteront un soutien aux élèves ayant une image négative d'eux-mêmes. • Adapter les activités physiques pour favoriser la participation. • En cas de troubles dégénératifs, envisager d'incorporer des activités dans l'emploi du temps journalier pour aider les élèves à garder leurs muscles en bonne santé aussi longtemps que possible. • Travailler en collaboration avec des ergothérapeutes en vue de s'assurer que l'endroit aménagé pour l'élève dans la classe est confortable et adéquat. • Utiliser des stratégies pour permettre aux élèves de suivre le rythme des autres élèves de la classe (par exemple, ordinateurs, organisateurs graphiques ou enregistrements). • Dans la mesure du possible, avoir recours aux technologies d'assistance (par exemple, claviers adaptés, tourne-pages, tableaux de mots). • Encourager les élèves à nouer des amitiés et des relations sociales. • Adapter la hauteur des affichages et des tableaux interactifs pour les élèves en fauteuil roulant. • Pour s'adresser aux élèves en fauteuil roulant, se mettre à leur hauteur. • Rester en contact avec les élèves (courriel, plateforme d'apprentissage) s'ils doivent travailler depuis chez eux ou leur lit d'hôpital. • Si un élève dispose d'un aide-enseignant ou d'un assistant, ce dernier ne doit en aucun cas restreindre son indépendance ou intervenir dans ses relations sociales ou ses liens d'amitié. • Développer l'indépendance et la capacité d'autonomie des élèves, et impliquer leur entourage, s'il y a lieu.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression	
Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique (ligne directrice 4)	
<ul style="list-style-type: none"> • Varier les méthodes de réaction et d'interaction (point de contrôle 4.1) • Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien (point de contrôle 4.2) 	

Incapacités physiques
<p>Offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication (ligne directrice 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser plusieurs supports de communication (point de contrôle 5.1) • Utiliser plusieurs outils d'élaboration et de composition (point de contrôle 5.2) • Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratique et de performance (point de contrôle 5.3) <p>Offrir plusieurs moyens d'engagement</p> <p>Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt (ligne directrice 7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Optimiser les choix individuels et l'autonomie (point de contrôle 7.1) • Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité (point de contrôle 7.2) • Minimiser les risques et les distractions (point de contrôle 7.3)

Troubles de la parole, du langage et de la communication

Les troubles de la parole, du langage et de la communication sont omniprésents dans la vie des élèves et auront des incidences sur tous les aspects de leur vie scolaire. Leurs conséquences se manifesteront notamment au niveau de la compréhension des activités scolaires et de la capacité à y prendre part ainsi que sur le plan de la lecture et de l'écriture, de la réflexion et de la gestion des émotions.

Les élèves ayant des troubles de la parole, du langage et de la communication peuvent rencontrer des difficultés se manifestant en combinaisons diverses, qui seront plus ou moins importantes selon les cas. Dans ce domaine, la comorbidité – autrement dit la présence de plusieurs troubles du développement coexistants comme la dyslexie, les difficultés d'apprentissage, le TDAH, le spectre autistique et la dyspraxie – semble faire davantage figure de règle plutôt que d'exception.

Difficultés d'ordre général	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension du langage 	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter le langage oral en fonction du niveau de compréhension des élèves. • Réduire les bruits de fond et limiter les sources de distraction dans l'environnement de l'établissement et de la classe. • Encourager les élèves à poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas. • Vérifier régulièrement la compréhension des élèves.
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés à se concentrer sur les aspects importants de la leçon ou du concept 	<ul style="list-style-type: none"> • Se tenir face aux élèves pour leur donner des informations. • Interpeller les élèves par leur nom pour s'assurer qu'ils sont concentrés. • Utiliser des expressions telles que « il est important que tout le monde écoute ce qui va suivre ». • Donner un aperçu du travail à réaliser. • Attirer l'attention des élèves lorsqu'ils doivent écouter attentivement.

Difficultés d'ordre général	
	<ul style="list-style-type: none"> • Résumer les informations avant d'entrer dans les détails. • Insister sur les mots-clés.
<ul style="list-style-type: none"> • Besoin de temps supplémentaire pour écouter et traiter le langage 	<ul style="list-style-type: none"> • Accorder suffisamment de temps pour la réflexion.
<ul style="list-style-type: none"> • Expression personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter réellement et attentivement les élèves. • Accorder aux élèves le temps dont ils ont besoin et faire preuve de patience. Ne pas finir leurs phrases. • Fournir des commentaires positifs. • Suivre les idées exprimées par les élèves et s'appuyer sur ce qu'ils ont déjà dit pour approfondir ces idées. • Donner aux élèves de nombreuses occasions de prendre part à de vraies discussions. Leur donner brièvement la parole à tour de rôle, mais ne pas les obliger à s'exprimer en public. • Si les élèves rencontrent des difficultés de compréhension, leur apporter un réel soutien en trouvant d'autres manières de leur expliquer les choses. • Offrir aide et soutien aux élèves qui en font la demande. • Ne pas bousculer les élèves ni faire pression sur eux. • Ne pas corriger les élèves, mais leur proposer un exemple correct de langage oral. • Se concentrer sur les idées exprimées par les élèves et réagir à ces idées, et non à la façon dont ils l'expriment. • Fournir des structures de phrase pour donner un modèle de langage plus complexe.
Lignes directrices de la CUA	
<p>Offrir plusieurs moyens d'engagement</p> <p>Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt (ligne directrice 7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Optimiser les choix individuels et l'autonomie (point de contrôle 7.1) • Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité (point de contrôle 7.2) • Minimiser les risques et les distractions (point de contrôle 7.3) <p>Offrir plusieurs moyens de représentation</p> <p>Offrir diverses possibilités sur le plan de la perception (ligne directrice 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information (point de contrôle 1.1) • Proposer d'autres modes de présentation pour les informations auditives (point de contrôle 1.2) • Proposer d'autres modes de présentation pour les informations visuelles (point de contrôle 1.3) <p>Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression</p> <p>Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique (ligne directrice 4)</p>	

Difficultés d'ordre général
<ul style="list-style-type: none"> • Varier les méthodes de réaction et d'interaction (point de contrôle 4.1) • Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien (point de contrôle 4.2)

Communication	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Problèmes de communication 	<ul style="list-style-type: none"> • Féliciter les élèves lorsqu'ils font preuve de bonnes compétences d'écoute. • Expliquer aux élèves les moments opportuns pour se joindre à une conversation (par exemple, moments de silence dans la conversation, signaux clairs envoyés par l'intervenant, indices non verbaux et pauses). • Expliquer aux élèves les effets sur l'interlocuteur lorsque les règles communes de la communication sociale (la pragmatique) ne sont pas respectées. • Encourager la participation à travers des jeux de rôle. • Employer et enseigner explicitement aux élèves un langage approprié et des expressions utiles telles que « Je suis désolé(e) de vous interrompre, mais... » et « Excusez-moi, veuillez poursuivre ». • Aider les élèves à comprendre les règles de la classe et les attentes concernant la prise de parole pendant les cours. • Discuter avec les élèves des comportements qui peuvent paraître impolis et leur expliquer pourquoi. • Enseigner explicitement aux élèves les compétences de négociation. • Discuter de la façon dont les individus gèrent leurs émotions et en quoi le ton de la voix, le langage corporel et la posture fournissent des indices sur les émotions. • Encourager les élèves à explorer leurs sentiments au sujet des histoires, des informations, des actualités et des découvertes.

Lignes directrices de la CUA
<p>Offrir plusieurs moyens d'engagement</p> <p>Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance (ligne directrice 8)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Souligner l'importance des buts et des objectifs (point de contrôle 8.1) • Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants (point de contrôle 8.2) • Favoriser la collaboration et la communauté (point de contrôle 8.3) • Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise (point de contrôle 8.4)

Aisance d'expression	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves font des réponses concises, comportant peu de détails, ce qui peut s'étendre à l'expression écrite. • Les élèves évitent les exposés oraux et la lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoriser les élèves à présenter leur exposé uniquement à l'enseignant. • Utiliser des réponses enregistrées sur support vidéo ou audio.
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves n'ont pas un langage suffisant pour s'exprimer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se concentrer sur la prononciation. • Enrichir le vocabulaire. • Lorsque de nouveaux concepts sont étudiés, veiller à ce que le vocabulaire correspondant soit enseigné et compris.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression	
Offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication (ligne directrice 5)	
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser plusieurs supports de communication (point de contrôle 5.1) • Utiliser plusieurs outils d'élaboration et de composition (point de contrôle 5.2) • Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratique et de performance (point de contrôle 5.3) 	

Sémantique et traitement des informations linguistiques	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Erreurs de syntaxe et de morphologie • Difficultés à comprendre les synonymes, les antonymes, les significations multiples et les homonymes • Difficultés à faire des déductions et à employer des expressions idiomatiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des cartes heuristiques ou des organisateurs graphiques. • Donner des consignes explicites pour aborder le vocabulaire et les concepts. • Utiliser des modèles de Frayer et des cartes sémantiques pour enseigner et consigner le vocabulaire. • Établir des liens entre les nouveaux apprentissages et les connaissances préalables. • Utiliser des images. • Voir le vocabulaire à l'avance. • Utiliser des stratégies d'enseignement multisensoriel.
<ul style="list-style-type: none"> • Articulation, dyspraxie orale ou apraxie verbale • Fautes d'orthographe phonétiques à l'écrit • Difficultés à vérifier l'orthographe des mots 	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager l'utilisation des stratégies de l'orthographe illustrée.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens de représentation	
Offrir diverses possibilités sur les plans de la langue, des expressions mathématiques et des symboles (ligne directrice 2)	
<ul style="list-style-type: none"> • Clarifier le vocabulaire et les symboles (point de contrôle 2.1) 	

Sémantique et traitement des informations linguistiques
<ul style="list-style-type: none"> Clarifier la syntaxe et la structure (point de contrôle 2.2) Soutenir le décodage des textes, de la notation mathématique et des symboles (point de contrôle 2.3) Faciliter la compréhension lors du passage d'une langue à l'autre (point de contrôle 2.4) Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports (point de contrôle 2.5)

Pragmatique	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
<ul style="list-style-type: none"> Les élèves ont des difficultés à comprendre les synonymes et les significations multiples. Les élèves ne comprennent pas le sarcasme. Les élèves ont du mal à faire des déductions et à employer des expressions idiomatiques. Les élèves se focalisent à outrance sur leurs sujets préférés. Les élèves respectent difficilement les limites de l'espace personnel. 	<ul style="list-style-type: none"> Établir des groupes de compétences sociales. Utiliser des scénarios sociaux et des dialogues de bandes dessinées (c'est-à-dire des représentations visuelles d'une communication interpersonnelle) qui portent sur des expériences personnelles pertinentes.

Lignes directrices de la CUA
<p>Offrir plusieurs moyens de représentation</p> <p>Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension (ligne directrice 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base (point de contrôle 3.1) Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions (point de contrôle 3.2) Guider le traitement et la visualisation de l'information (point de contrôle 3.3)

Déficience visuelle

Pour être autonomes, les élèves souffrant d'une grave déficience visuelle sont parfois contraints de se fier à ce qu'ils peuvent toucher ou entendre (sauf si leur déficience s'accompagne de problèmes auditifs). Il convient donc de leur faire découvrir un univers d'expériences en adoptant une méthode adaptée afin de leur permettre d'appréhender le monde qui les entoure. La méthode la plus efficace pour répondre aux besoins de chaque élève consiste à faire équipe avec les élèves eux-mêmes, leurs parents et le personnel de soutien spécialisé. La mise en œuvre d'une telle approche s'avère d'autant plus judicieuse pour obtenir des conseils sur l'utilisation du code braille et autres supports, équipements et technologies appropriés. Les absences répétées et/ou prolongées de l'établissement pour suivre une thérapie ou se rendre à des consultations médicales peuvent amener les élèves à se sentir isolés et différents des autres. De ce fait, il est important de s'assurer que les besoins scolaires, sociaux, émotionnels et physiques de ces élèves sont satisfaits afin d'optimiser leur apprentissage.

Déficience visuelle	
Difficultés possibles et obstacles à l'apprentissage	Stratégies d'enseignement possibles
Exemples de signes montrant que les élèves peuvent avoir des problèmes de vue et nécessiter de consulter un médecin généraliste ou un ophtalmologue :	<ul style="list-style-type: none"> Contourner les difficultés en exploitant les points forts des élèves pour l'enseignement et proposer d'autres stratégies, compétences, supports, équipements et technologies.

Déficience visuelle	
<ul style="list-style-type: none"> • cligner constamment des yeux ou se les frotter constamment ; • plisser les yeux ; • maux de tête ; • étourdissements ; • sensibilité à la lumière vive ; • incliner la tête de façon inhabituelle ou tenir les livres et les documents très près du visage ; • yeux rougis ; • se cogner aux objets ; • manque d'équilibre ; • difficultés à écrire ou à recopier. <p>Répercussions sur l'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tout retard dans le développement conceptuel aura des répercussions sur le développement social, émotionnel, scolaire et professionnel. • Étant donné que les élèves n'ont pas conscience des activités subtiles qui s'opèrent au sein de leur environnement, cela peut réduire l'apprentissage incident et la compréhension. 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir dans quelles circonstances les élèves doivent porter leurs lunettes. • Remettre aux élèves des documents imprimés présentant un contraste adéquat, une police de caractère de taille optimale et une disposition aérée. • Utiliser les autres sens des élèves pour renforcer l'apprentissage ; fournir des ressources tactiles, telles que du matériel didactique à trois dimensions (par exemple, cartes et diagrammes), des textes en relief, des papiers et des stylos de couleur ainsi que des filtres et des calques colorés. • Se concentrer sur le travail oral et les exposés oraux. • Consulter des spécialistes et, s'il y a lieu, prendre des dispositions pour utiliser la technologie. • Installer les élèves à une place où ils bénéficieront d'une bonne luminosité. • Se placer ou s'asseoir à un endroit où les élèves peuvent vous voir et éviter de se placer à proximité des fenêtres où ils ne distingueront que votre silhouette. • Consulter les élèves lorsqu'il est nécessaire de modifier l'agencement de l'environnement. • Ne pas laisser les élèves dans un endroit où ils n'ont aucun point de repère ; les guider vers le mur ou un meuble. • Aider les élèves à trouver et à retenir le chemin pour se rendre aux toilettes et dans les salles de classe ; utiliser des rampes le long des murs et des points de repère dans l'établissement. • Des lignes blanches tracées au sol ou sur le mur peuvent faciliter les déplacements et l'accès. • Des bandes de couleurs contrastantes peintes sur le bord des marches peuvent faciliter la montée et la descente des escaliers.
Lignes directrices de la CUA	
Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression	
Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique (ligne directrice 4)	
<ul style="list-style-type: none"> • Varier les méthodes de réaction et d'interaction (point de contrôle 4.1) • Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien (point de contrôle 4.2) 	

Ressources recommandées pour supprimer les obstacles à l'apprentissage

Ressources complémentaires			
Personnes	Espace ou environnement	Matériel	Thérapies spécifiques ou organismes spécialisés
Professionnels de l'éducation Pairs disposés à apporter un soutien Personnes connues des élèves avec lesquelles ils se sentent en confiance Spécialistes externes Services de soutien et services consultatifs qui fournissent des conseils spécialisés et un avis professionnel Possibilité de nommer une personne-ressource dans l'établissement qui pourra : <ul style="list-style-type: none"> • assurer la liaison avec les autres membres du personnel pour faciliter la communication et garantir la confidentialité ; • rassembler et diffuser des informations afin d'aider les élèves et d'informer le personnel ; • adapter et modifier le matériel didactique, et adapter le contenu du programme d'études ; • faire en sorte que les collègues soient au fait de l'évolution de la maladie. 	Endroits tranquilles dans lesquels les élèves peuvent s'isoler pour retrouver leur calme Espaces de travail exempts de toute source de distraction « Lieux sûrs » que les élèves connaissent, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe Autres endroits où les élèves peuvent aller prendre leur repas de midi avec leurs pairs si l'environnement est oppressant Regroupements flexibles Espaces de travail modulables Installations accessibles	Documents de l'IB et normes de mise en œuvre des programmes de l'IB et leurs applications concrètes présentés dans ce chapitre Conception universelle de l'apprentissage (CUA) Minuteurs Fiches Journaux personnels Emplois du temps Programmes Calendriers Plans de travail Cartes heuristiques Organismes graphiques Jouets et balles anti-stress Casques Technologies d'assistance (de plus amples informations sont fournies dans la section « Technologies d'assistance »)	Orthophonie/ Logopédie Ergothérapie Gestion du comportement Agences nationales de protection de l'enfance Les écoles internationales peuvent consulter les informations sur la protection de l'enfance fournies par l'International Taskforce on Child Protection (ITFCP) (voir les adresses de sites Web fournies dans le présent chapitre).

Technologies d'assistance

Les technologies d'assistance sont conçues pour contourner les difficultés qui empêchent les individus de réaliser pleinement leur potentiel. Elles n'apportent aucune aide lorsqu'elles ne permettent pas aux individus d'utiliser toutes leurs capacités, ne sont pas appréciées ou sont difficiles à employer.

Technologies d'assistance	
Exemples de technologies et dispositifs d'assistance : <ul style="list-style-type: none"> • fauteuils roulants ; • prothèses ; • calculatrices ; • appareils de correction auditive ; • aides visuelles (par exemple, les loupes) ; • ordinateurs et outils d'aide à l'écriture portatifs ; • matériel informatique permettant d'accroître la mobilité, l'audition, la vision ou les capacités de communication (par exemple, stylos lecteurs, systèmes de commande par le regard, claviers adaptés ou souris adaptées) ; 	logiciels (par exemple, logiciels de reconnaissance vocale et de synthèse vocale), livres sonores, jeux de lecture et d'écriture, bases de données lexicales, outils de prédiction, cartes heuristiques. Pour remplacer l'écriture : <ul style="list-style-type: none"> • instaurer des programmes pour l'apprentissage du clavier et de la saisie informatique ; • utiliser les options de format (par exemple, la police et les couleurs) sur les écrans d'ordinateur et les tableaux blancs interactifs.

Élèves doués et talentueux
Les modèles d'apprentissage ci-après ont été conçus pour travailler avec les élèves doués. Cette liste doit servir de point de départ pour la recherche, et elle ne se veut pas exhaustive.
Le modèle pour apprenant autonome (<i>Autonomous Learner Model</i> , George Betts)
La triade d'enrichissement (<i>The Enrichment Triad</i> , Joseph Renzulli)
Le modèle d'enrichissement scolaire (<i>Schoolwide Enrichment Model</i> , Joseph Renzulli)
La pensée latérale et la pensée créative (Edward de Bono)
La taxonomie de Bloom (Benjamin Bloom)

Ressources pour la conception universelle de l'apprentissage (CUA)	
Lignes directrices de la CUA	http://udlguidelines.cast.org (site en anglais)
Informations sur la CUA	http://www.cast.org (site en anglais)

Sites Web	
Les sites Web suggérés ci-après proposent des documents de soutien utiles. La liste n'est pas exhaustive. Elle est fournie uniquement à titre d'information et par souci de commodité.	
http://www.aane.org (syndrome d'Asperger / autisme)	http://www.dyslexia-reading-well.com/multisensory-learning.html (apprentissage multisensoriel)
http://www.aem.cast.org (accès à l'éducation)	http://www.everydaywithadhd.com.au (TDAH)
http://www.addiss.co.uk (TDAH)	http://www.gifted.uconn.edu (élèves doués et talentueux)
http://www.afb.org (cécité et basse vision)	http://www.inclusive.co.uk (technologies favorisant l'inclusion)
http://www.asha.org (parole – langage – audition)	http://www.interdys.org (dyslexie)
http://www.autismeducationtrust.org.uk (autisme)	http://www.lbctnz.co.nz (difficultés d'apprentissage et troubles comportementaux)
http://www.bdadyslexia.org.uk (dyslexie [site Web au Royaume-Uni])	http://www.makaton.org (signes et symboles pour faciliter la communication)
http://www.bild.org.uk (droits des personnes handicapées)	
http://www.cast.org (conception universelle de l'apprentissage et technologies d'assistance)	

Sites Web	
http://www.chadd.org (TDAH)	http://www.mentalhealth.org.uk (santé mentale)
http://www.cois.org (protection de l'enfance)	http://www.nagc.org (élèves doués et talentueux)
http://www.dyslexiaaction.org.uk (dyslexie)	http://www.nas.org.uk (autisme)
http://www.dyslexiaassociation.ca (dyslexie – site en français et en anglais)	http://www.nimh.nih.gov (santé mentale)
http://www.dyslexiaassociation.org.au (dyslexie)	http://www.papyrus-uk.org (prévention du suicide)
http://www.dyslexiacanada.com (dyslexie)	http://www.stevechinn.co.uk (dyscalculie)
	http://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk (dyslexie)
	http://www.visionaustralia.org (cécité et basse vision)
Remarque : l'IB ne cautionne aucun de ces sites Web et n'a aucun contrôle sur leur exactitude, leur légalité ou l'exhaustivité des informations.	

Ressources de l'IB

Figure 3
Comprendre les ressources de l'IB



Normes de mise en œuvre des programmes de l'IB et applications concrètes pertinentes

Les normes et les applications concrètes suivantes mettent particulièrement l'accent sur l'inclusion.

But (0101)

La communauté scolaire favorise le développement de personnes sensibles à la réalité internationale qui incarnent toutes les qualités du profil de l'apprenant de l'IB. (0101-03)

Direction et gouvernance (0201)

L'établissement scolaire organise les temps d'apprentissage et d'enseignement de manière à fournir des programmes d'études vastes, équilibrés et connexes, et à répondre aux besoins changeants de sa communauté. (0201-03)

Soutien aux élèves (0202)

L'établissement scolaire fournit des ressources humaines, naturelles, construites et virtuelles appropriées pour mettre en œuvre le ou les programmes de l'IB qu'il propose. (0202-01)

L'établissement scolaire détermine et fournit le soutien à l'apprentissage approprié. (0202-02)

L'établissement scolaire favorise le bien-être social, émotionnel et physique des élèves et des enseignants. (0202-03)

L'établissement scolaire fournit des recommandations et un soutien qui aident les élèves à réussir dans le ou les programmes de l'IB qu'il propose et à planifier les étapes suivantes de leur expérience éducative et/ou professionnelle. (0202-04)

L'établissement scolaire noue des relations avec la communauté au sens large, et ces relations constituent des sources de sagesse et d'expertise permettant de renforcer la mise en œuvre du ou des programmes de l'IB qu'il propose. (0202-05)

Soutien aux enseignants (0203)

L'établissement scolaire fournit aux enseignants le temps et les autres ressources nécessaires pour collaborer de manière efficace à la mise en œuvre du ou des programmes de l'IB. (0203-03)

Culture dans le cadre de la mise en œuvre des politiques (0301)

L'établissement scolaire garantit l'accès au système éducatif de l'IB au plus large éventail possible d'élèves. (0301-01)

L'établissement scolaire met en œuvre, communique et revoit régulièrement une politique d'éducation inclusive qui crée des cultures aidant tous les élèves à atteindre leur plein potentiel. (0301-02)

L'établissement scolaire met en œuvre, communique et revoit régulièrement une politique linguistique qui permet de favoriser la compréhension interculturelle grâce à une communication sous diverses formes et dans plusieurs langues. (0301-04)

Conception d'un programme d'études cohérent (0401)

Les enseignants collaborent pour concevoir, planifier et mettre en œuvre le ou les programmes de l'IB proposés par l'établissement. (0401-02)

Élèves en tant qu'apprenants permanents (0402)

Les élèves s'approprient leur apprentissage en se fixant des objectifs stimulants et en poursuivant des recherches personnelles. (0402-06)

Les élèves poursuivent des possibilités d'explorer et de développer leur identité personnelle et culturelle. (0402-07)

Approches de l'enseignement (0403)

Les enseignants suppriment les obstacles à l'apprentissage afin de permettre à chaque élève de développer, de poursuivre et d'atteindre des objectifs d'apprentissage personnels et stimulants. (0403-05)

Approches de l'évaluation (0404)

L'établissement scolaire administre l'évaluation de manière cohérente, équitable, inclusive et transparente. (0404-03)

Références bibliographiques

- ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL (IB). 2018. *Politique d'accès et d'inclusion*. Cardiff, Royaume-Uni : Organisation du Baccalauréat International.
- ARTILES, A. A., KOZLESKI, E. B. et WAITOLLER, F. R. (sous la direction de). 2011. *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. Cambridge (Massachusetts), États-Unis : Harvard Education Press.
- GIBSON, S., BASKERVILLE, D., BERRY, A., BLACK, A., NORRIS, K. et SYMEONIDOU, S. Including students as co-enquirers: Matters of identity, agency, language and labelling in an International participatory research study. *International Journal of Educational Research*. 2017, volume 81, p. 108 – 118.
- BLANDFORD, S. 2017. *Achievement for All in International Classrooms*. New York (New York), États-Unis : Bloomsbury.
- VAUGHAN, K., HERNANDEZ-SACA, D., BUFFINGTON-ADAMS, J., CANNON, M., VANDERBILT, S. et WINFIELD, A. Radical (Re)naming Through a Tapestry of Autoethnographic Voices: Finding Healing Through Dis/ability Theorizing. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 2019, volume 13, numéro 1.
- CAMPOY-CUBILLO, M. C. Functional Diversity and the Multimodal Listening Construct. *European Journal of Special Needs Education*. 2019, volume 34, numéro 2, p. 204 – 219.
- SCORGIE, K. et FORLIN, C. (sous la direction de). 2019. *Promoting Social Inclusion: Co-Creating Environments That Foster Equity and Belonging*. Bingley, Royaume-Uni : Emerald Publishing Limited.
- GAAD, E. 2010. *Inclusive Education in the Middle East*. New York (New York), États-Unis : Routledge.
- GOODLEY, D. 2014. *Dis/ability Studies: Theorising disablism and ableism*. Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- MEYER, A., ROSE, D. H. et GORDON, D. 2014. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield (Massachusetts), États-Unis : CAST Professional Publishing.
- HEHIR, T. et SCHIFTER, L. A. 2015. *How Did You Get Here? Students with Disabilities and Their Journeys to Harvard*. Cambridge (Massachusetts), États-Unis : Harvard Education Press.
- ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL (IB). 2019. *La diversité d'apprentissage et l'inclusion dans les programmes de l'IB*. Cardiff, Royaume-Uni : Organisation du Baccalauréat International.
- TORRES, C. et RAO, K. 2019. *UDL for Language Learners*. Wakefield (Massachusetts), États-Unis : CAST Professional Publishing.
- RIX, J. Does it matter what we call them? Labelling people on the basis of notions of intellect. *Ethical Space: The International Journal of Communication Ethics*. 2006, volume 3, numéro 4, p. 22 – 28.
- ROSE, T. 2016. *The End of Average: How We Succeed in a World That Values Sameness*. New York (New York), États-Unis : HarperCollins Publishers.
- SLEE, R. 2018. *Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny*. Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- SLEE, R. 2011. *The Irregular School: Exclusion, schooling and inclusive education*. Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- SMITH, C. (sous la direction de). 2006. *Including the Gifted and Talented*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.