

Les niveaux

Est-ce que la majorité des élèves TED et dysphasiques sont en modification en anglais?

(Voir cartable p. 67 pour les 3^e et 9^e orientations, Politique d'évaluation des apprentissages)

Dans tous les cas, il ne faut **jamais** généraliser des décisions de modification à un groupe d'élèves en particulier. Peu importe la difficulté d'un élève, cette décision nécessite une analyse cas par cas.

Dans un premier temps, il faut bien connaître son [programme d'anglais](#). Par exemple, pour le primaire, la compétence *Communiquer oralement en anglais* occupe une grande importance dans le résultat final. En anglais langue seconde, l'élève a besoin d'interagir oralement avec les autres élèves, ce qui peut représenter un défi pour les élèves TED et dysphasiques. L'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage s'avère une avenue gagnante avec ces élèves.

Aussi, il est important de bien comprendre les 2 premiers niveaux ([flexibilité et adaptation](#)) pour mettre en place les mesures d'appui et d'adaptation répondant aux capacités et besoins de l'élève, avant d'envisager la modification. Il faut être conscient que la modification aura des incidences sur le parcours scolaire de l'élève.

Pour les élèves HDAA, les possibilités de différenciation sont les mêmes que pour tous les autres élèves, intégrés ou non dans une classe ordinaire, puisqu'ils sont aussi concernés par le [Programme de formation](#). Donc, il est possible de recourir à la flexibilité pédagogique, à l'adaptation et à la modification selon les besoins de l'élève ([Voir cartable p. 59](#)).

Dans la [Politique d'évaluation des apprentissages à la 3^e orientation](#), l'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect des différences. Cette orientation s'appuie sur le constat que les élèves ont des capacités et des façons d'apprendre différentes : ils n'évoluent pas tous au même rythme ni de la même manière. [...]

De plus dans la Politique [d'évaluation des apprentissages à la 9^e orientation](#), [...] pour certains élèves ayant des besoins particuliers, il peut être nécessaire d'adapter certaines conditions d'évaluation pour leur permettre de faire la démonstration de leurs compétences [...] les décisions doivent être prises dans le cadre d'un plan d'intervention, et ce, de concert avec les acteurs concernés.

Qu'est-ce que l'intégration a changé à la différenciation ?

Il faudrait plutôt se poser la question inverse « qu'est-ce que la différenciation a changé à l'intégration ? »

La différenciation nous permet de mieux répondre aux besoins des élèves HDAA dans les classes. Elle facilite l'intégration des élèves (forts, doués et en difficultés) en permettant de démontrer leurs compétences de différentes façons par l'usage de la flexibilité, de l'adaptation et de la modification.

La différenciation pédagogique est bien campée dans le Programme de formation de l'école québécoise : « Tout élève peut exploiter ses capacités et apprendre [...]. Le programme actuel [...] permet de prendre en compte l'hétérogénéité qui caractérise tout groupe d'élèves, et il facilite la différenciation pédagogique, condition essentielle à la lutte contre l'échec. » ([Voir cartable p. 7](#))

De plus, on nous mentionne dans le Programme de formation que [...] les apprentissages seront nécessairement différenciés afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles. Une attention particulière sera portée à chaque élève, de façon à prendre appui sur ses ressources personnelles de tous ordres et à tenir compte de ses acquis et de ses intérêts. ([PDF, p.4](#))

Quelles sont les stratégies d'enseignement adéquates ?

Selon le profil des élèves de la classe, de la personnalité de l'enseignant, des rythmes d'apprentissage des élèves, il existe plusieurs stratégies d'enseignement que l'enseignant peut utiliser pour répondre aux besoins des élèves. Il est intéressant de varier les stratégies d'enseignement en s'appuyant sur différentes approches.

À titre d'exemple, l'enseignement stratégique, [l'apprentissage coopératif et par projet](#), [ainsi que l'approche orientante](#) sont autant d'approches qui permettent de différencier. Pour des exemples, voir les [pages 35 à 45](#) dans le cartable. De plus, le tableau synthèse de la [page 29](#) illustre des moyens pour déployer la flexibilité, l'adaptation et la modification au niveau des quatre dispositifs.

Qu'est-ce qui empêche la différenciation ?

Les principes fondamentaux soutenus par le Programme de formation de l'école québécoise sont basés sur les 7 postulats de Burns (1972)¹. Burns a formulé ces énoncés pour souligner le caractère individuel de l'apprentissage. D'après lui, il n'y a pas deux personnes :

- qui progressent à la même vitesse²;
- qui soient prêtes à apprendre en même temps;
- qui utilisent les mêmes techniques d'étude;
- qui résolvent les problèmes exactement de la même manière;
- qui possèdent le même répertoire de comportement;
- qui possèdent le même profil de champs d'intérêt;
- qui soient motivées à atteindre les mêmes buts.

En acceptant ces énoncés de base, on constate les limites d'un enseignement traditionnel. La différenciation pédagogique implique un changement de paradigme allant de l'enseignement centré sur la matière à l'enseignement centré sur l'élève.

En plus de ces énoncés de base, nous croyons que l'enseignant doit posséder une bonne connaissance du [Programme de formation](#) de l'école québécoise, de la [Progression des apprentissages](#) et du [portrait des élèves](#) de sa classe (Voir cartable [p. 7-8](#) et [127-128](#)).

1 Burns, R.W. Édité en 1972. *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires* de JP Astolfi, 1995.

2 Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 2001. *Programme de formation de l'école québécoise*, pages 3 à 7.

De plus, la connaissance et la compréhension des trois niveaux de la différenciation sont souhaitables (Voir cartable [p. 25 à 29](#)).

Finalement, la mobilisation de l'équipe-école et le recours aux services éducatifs et complémentaires favorisent la mise en place de la différenciation pédagogique. Il est bénéfique d'encourager le travail d'équipe et l'entraide entre collègues.

Donc, en réponse à la question, il y a peu de limite à la différenciation, outre le fait de ne pas avoir les connaissances pour l'appliquer.

Est-ce qu'adapter veut dire que nous appliquons des mesures d'appui ?

Dans un premier temps, précisons que les mesures d'appui et d'adaptation sont des mesures permettant à l'élève de réaliser des apprentissages en tenant compte de l'analyse de ses capacités et de ses besoins.

Ces mesures peuvent impliquer des adaptations qui peuvent se réaliser de différentes façons : en ajustant ou en modifiant des pratiques ou en proposant différentes possibilités à l'élève pour trouver la réponse la mieux adaptée à ses besoins. (Réf. Document sur la *Démarche continue d'aide à l'élève*, proposition de calendrier d'actions, p.7 présenté à la table pédagogique sur le plan d'intervention - 28 avril 2010)

Donc, oui, appliquer des mesures d'appui et d'adaptation veut dire adapter. Toutefois, il est important de rappeler que l'adaptation va au-delà de l'application de mesures d'appui et d'adaptation. Elle nécessite une analyse, une réflexion et un jugement de la part du personnel scolaire. L'adaptation est un ajustement ou un aménagement qui apporte un changement dans la façon dont se vit la situation d'apprentissage et d'évaluation pour les élèves ayant des besoins particuliers. Le niveau de difficulté des tâches à réaliser, les exigences et les critères d'évaluation des compétences visées dans le [Programme de formation](#) de l'école québécoise ne sont pas modifiés. Une adaptation aide exclusivement l'élève qui l'utilise. Par exemple, grossir la police de caractère ou présenter les textes sur un papier bleu ou chamois peut être très bénéfique à l'élève dyslexique.

Finalement, rappelons qu'une mesure d'appui et d'adaptation qui est récurrente et fréquente doit être inscrite dans un plan d'intervention ([Voir cartable p. 31](#)).

Pour des exemples de mesures d'appui et d'adaptation, se référer aux 4 dispositifs en adaptation et modification ([Voir cartable p. 26 -27](#)).

Aborderons-nous la différenciation en lien avec les difficultés de comportement ? (ex : TDAH, SGT, TC);

Oui, comme ce document est évolutif, les sections *Comportement et Douance* seront ajoutées ultérieurement. Toutefois, il est bien de préciser que le dispositif *Les structures de la flexibilité et de l'adaptation* donnent déjà quelques pistes pour ces élèves.

Jusqu'où va la différenciation ?

La différenciation n'a pas réellement de limite. Elle doit répondre, avant tout, aux besoins et aux capacités de TOUS les élèves. Ainsi, elle peut s'appliquer autant en classe ordinaire qu'en classe spécialisée.

[Dans le Programme de formation de l'école québécoise](#), à la page 3, [...] les établissements scolaires ont la responsabilité d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification des parcours scolaires.

De plus, les [pages 61 à 65](#) du cartable fournissent les balises prescrites dans la [Loi de l'instruction publique](#), le [Régime pédagogique](#) et le [Programme de formation](#).

Finalement, il s'avère nécessaire de bien connaître les info-sanctions [011](#), [013](#), [044](#), [018](#), [480](#) et [554](#) qui s'appliquent au niveau de la sanction des études et qui peuvent orienter nos actions au cours des années précédentes. (Page [75 à 112](#) du cartable)

Est-ce que c'est une modification lorsqu'un élève s'enregistre et fait l'écoute par la suite de son enregistrement en augmentant la vitesse de lecture ?

Non, il s'agit d'une adaptation acceptée par l'Info-sanction [10-11-011](#) en situation de lecture. Cet Info-sanction précise que :

- La nécessité de l'utilisation d'un outil d'aide à la lecture pour répondre au besoin particulier de l'élève doit être inscrite au plan d'intervention;
- L'outil d'aide à la lecture doit être régulièrement utilisé pendant l'année scolaire lors des activités d'apprentissage et d'évaluation;
- L'outil d'aide à la lecture ne doit pas permettre la traduction dans une langue différente de celle de l'épreuve.

L'utilisation de la synthèse vocale est en vigueur dans mon école présentement avec des élèves de 3^e année. L'imprégnation syllabique et Audacity ont aidé ces élèves à progresser minimalement leur compétence en lecture. Il est question ici de motivation scolaire. Depuis le début de l'utilisation de cette fonction d'aide, une augmentation de la motivation a été observée. Suis-je conforme à la [sanction 011](#) en agissant ainsi ?

Tout d'abord, il faut se rappeler que la synthèse vocale ne sera pas reconnue au niveau de la sanction si aucun diagnostic n'a été reconnu et que le lien n'a pas été établi entre le besoin de l'élève et la mesure.

Avant le 3^e cycle du primaire, il peut être intéressant d'utiliser la synthèse vocale pour la motivation des élèves, mais nous ne recommandons pas qu'elle soit utilisée de façon récurrente. Il est important de continuer à miser sur d'autres mesures, telles que l'imprégnation syllabique qui souvent de bons résultats.

Quels outils utiliser ?

La rubrique [Documents complémentaires](#) vous suggère différents outils pour différencier l'enseignement.

Y aura-t-il une liste des mesures d'appui en adaptation et en modification (inscrire à côté de chacun M ou A)?

Les tableaux des pages [25-26-27](#) et [29](#) fournissent une liste de mesures d'appui pour l'adaptation et la modification. Toutefois, ce qui est une adaptation dans un contexte peut devenir une modification dans un autre contexte dépendamment de ce qui est visé comme apprentissage et de ce qui est utilisé comme mesure ([cartable p. 21](#)).

Voici une liste de mises en situation qui illustrent certaines mesures d'appui pour le primaire (1 à 9) et pour le secondaire (10 à 17).

Situations	Flexibilité				Adaptation				Modification			
	Contenu	Structure	Processus	Production	Contenu	Structure	Processus	Production	Contenu	Structure	Processus	Production
1. Une enseignante forme avec son orthopédagogue-enseignante, des groupes de besoins à partir d'élèves provenant de différentes classes.		✓				✓						
2. L'enseignante propose à un élève, avec un trouble envahissant du développement, un travail assigné par étapes, car il a besoin d'être guidé pour comprendre.							✓					
3. Un élève est en 1 ^{re} année du 2 ^e cycle. Il n'a pas réussi les exigences du premier cycle en français et en mathématique malgré une année supplémentaire en français et en mathématique.									✓			
4. En lecture :	✓											
a. En proposant plus d'un choix de sujets à l'élève	✓											
b. En proposant, pour une même tâche, des textes variés												
c. En adaptant les travaux personnels à la maison (ex. : prioriser les apprentissages de base comme lecture, au détriment de l'étude des verbes)					✓							
d. En réduisant le nombre de compétences à considérer et en proposant des critères nettement en deçà des attentes du cycle									✓			
e. En proposant des démarches variées, s'ajustant aux styles d'apprentissage			✓									
f. En développant avec les élèves, un coffre à outils support : dépanneur, aide-mémoire, recueil de concepts, liste de vérification, etc.			✓									
g. En réaménageant un texte (ex. : découpage par paragraphe, aération du texte)							✓					
h. En apportant un soutien important à l'élève (ex. : lire le texte pour lui)											✓	
i. En lecture, lire et résumer chaque paragraphe plutôt que toute l'histoire (à la fin), permettre qu'après chaque paragraphe l'élève enregistre son rappel si la lecture s'étend sur plus d'une période... ou si c'est un roman (stratégies de lecture)			✓				✓					

Situations	Flexibilité				Adaptation				Modification			
	Contenu	Structure	Processus	Production	Contenu	Structure	Processus	Production	Contenu	Structure	Processus	Production
5. En écriture : a. En variant les critères de production quant à la longueur ou à la complexité. Les critères utilisés se situent toutefois près de la zone de développement du cycle en cours d'apprentissage							✓ Si prof	✓ Longueur				
6. En mathématique : a. En proposant d'enlever les problèmes redondants	✓											
b. En proposant d'enlever les problèmes traitant d'un concept plus complexe de ce que l'on veut aborder	✓											
c. En proposant un problème ayant un niveau de difficulté inférieur à celui proposé à l'ensemble des élèves									✓			
d. En offrant un matériel adapté (logiciel Croquis-Math, règle avec velcro, etc.)							✓					
7. Science techno : a. En proposant une aide technologique pour un élève (ordinateur, calculatrice, etc.)							✓					
8. Arts : a. En utilisant un magnétophone pour enregistrer son appréciation de l'œuvre à analyser								✓				
9. Autres : a. En proposant une tâche parallèle												✓
b. À l'intérieur d'un travail d'équipe, proposer à l'élève un rôle en respectant ses capacités						✓						
c. En variant les regroupements d'élèves (besoins, niveaux, intérêts, approches, démarches, projets, etc.)		✓										
d. En variant les formules de correction (correction par un pair, en sous-groupe, etc.)		✓										
e. En utilisant les ressources de l'école et du milieu		✓										
f. En formant des groupes de besoins à partir d'élèves provenant de différentes classes		✓				✓						
g. En modifiant l'horaire prévu (ex. : fractionner la tâche sur plusieurs périodes ou octroyer des pauses fréquentes)		✓				✓						

Situations	Flexibilité				Adaptation				Modification			
	Contenu	Structure	Processus	Production	Contenu	Structure	Processus	Production	Contenu	Structure	Processus	Production
10. Un enseignant de science et technologie de 4 ^e secondaire décide d'avoir une entrevue avec un élève dyslexique au lieu de lui demander une communication écrite à la suite de l'épreuve ministérielle pratique.							✓	✓				
11. L'enseignant d'histoire offre ses choix aux élèves en leur demandant de présenter le concept à l'étude en dessinant, en jouant des rôles ou en chantant.				✓								
12. En lecture :	✓											
j. En proposant plus d'un choix de sujets à l'élève	✓											
k. En proposant, pour une même tâche, des textes variés	✓											
l. En adaptant les travaux personnels à la maison (ex. : prioriser les apprentissages de base comme lecture, au détriment de l'étude des verbes)					✓							
m. En réduisant le nombre de compétences à considérer et en proposant des critères nettement en deçà des attentes du cycle									✓			
n. En proposant des démarches variées, s'ajustant aux styles d'apprentissage			✓									
o. En développant avec les élèves, un coffre à outils support : dépanneur, aide-mémoire, recueil de concepts, liste de vérification, etc.			✓									
p. En réaménageant un texte (ex. : découpage par paragraphe, aération du texte)							✓					
q. En apportant un soutien important à l'élève (ex. : lire le texte pour lui)											✓	
r. En lecture, lire et résumer chaque paragraphe plutôt que toute l'histoire (à la fin), permettre qu'après chaque paragraphe l'élève enregistre son rappel si la lecture s'étend sur plus d'une période... ou si c'est un roman			✓				✓					
13. En écriture :							✓	✓				
b. En variant les critères de production quant à la longueur ou à la complexité. Les critères utilisés se							✓	✓				

Situations	Flexibilité				Adaptation				Modification			
	Contenu	Structure	Processus	Production	Contenu	Structure	Processus	Production	Contenu	Structure	Processus	Production
situent toutefois près de la zone de développement du cycle en cours d'apprentissage												
14. En mathématique :	✓											
e. En proposant d'enlever les problèmes redondants												
f. En proposant d'enlever les problèmes traitant d'un concept plus complexe de ce que l'on veut aborder	✓											
g. En proposant un problème ayant un niveau de difficulté inférieur à celui proposé à l'ensemble des élèves									✓			
h. En offrant un matériel adapté (logiciel Croquis-Math, règle avec velcro, etc.)							✓					
15. Science techno :							✓					
b. En proposant une aide technologique pour un élève (ordinateur, calculatrice, etc.)												
16. Arts :								✓				
b. En utilisant un magnétophone pour enregistrer son appréciation de l'œuvre à analyser												
17. Autres :												✓
h. En proposant une tâche parallèle												
i. À l'intérieur d'un travail d'équipe, proposer à l'élève un rôle en respectant ses capacités						✓						
j. En variant les regroupements d'élèves (besoins, niveaux, intérêts, approches, démarches, projets, etc.)		✓										
k. En variant les formules de correction (correction par un pair, en sous-groupe, etc.)		✓										
l. En utilisant les ressources de l'école et du milieu		✓										
m. En formant des groupes de besoins (ex. : clinique en lecture) à partir d'élèves provenant de différentes classes		✓				✓						
n. En modifiant l'horaire prévu (ex. : fractionner la tâche sur plusieurs périodes ou octroyer des pauses fréquentes)		✓				✓						

Conformément à la [Politique de l'adaptation scolaire](#), l'approche privilégiée pour répondre aux besoins des élèves n'est pas une approche catégorielle mais une approche individualisée. L'équipe multisectorielle accompagnée des parents et animée par la direction de l'école doit analyser les besoins réels de l'élève et mettre en place des mesures de soutien appropriées pour répondre aux besoins particuliers de celui-ci. ([Balises en vue de l'adaptation des conditions de passation des épreuves ministérielles](#), cartable page 92)