

communiqué

La réussite par une forme d'apprentissage différente

VOLUME 31 NUMÉRO 2 ÉTÉ 2002

LA PUBLICATION DE L'ASSOCIATION ONTARIENNE POUR LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE

L'AOTA LANCE SON SERVICE VIRTUEL :

www.ldao.on.ca

1^{er} MARS, 2002



Cam Jackson, ministre des Affaires civiques, aide la directrice générale de l'AOTA, Carol Yaworski, lors du lancement du service virtuel. Ce ministère a fourni une bonne partie du financement pour la mise en place du service virtuel.



Hellen Bogie, directrice des écoles provinciales, souhaite la bienvenue aux invité(e)s lors du lancement du service virtuel à l'école Trillium de Milton. De gauche à droite : le ministre Cam Jackson, le député provincial Ted Chudleigh, la directrice générale Carol Yaworski et la directrice Hellen Bogie.



Le programme de services virtuels de l'AOTA reçoit un bon gros coup de pouce de XEROX du Canada limitée. De gauche à droite : Ted Chudleigh, Cam Jackson, Carol Yaworski et le directeur des ressources humaines chez XEROX, Tony Martino.



Les représentants de TransCanada PipeLines Janice Badgley, agente de liaison aux relations communautaires et avec les autochtones et Ken BcBride, gérant de la région de Niagara, en compagnie du ministre Cam Jackson. TransCanada PipeLines est un supporter du service virtuel.

DANS CE NUMÉRO :

Message du président	2
Message de la directrice générale	3
Sur le plan législatif	4
Les adultes ayant des troubles d'apprentissage et l'emploi	6
Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage (GEPAA)	8
De l'aide à l'école secondaire	9
SUE (UID) – 1ère partie	10
SUE (UID) – 2e partie	11
Les jeunes et les emplois d'été	12
Conférence sur les stratégies	13
Activités pour l'été	15
Nouveautés en bibliothèque	17
Apprendre à apprendre différemment	18
SOAR	19
Élèves avec troubles de lecture au palier secondaire	20
Merci à nos donateurs/donatrices et fournisseurs de fonds	21
Contacts communautaires	24

Message du président

Mon mandat tirant à sa fin, cet article est ma dernière occasion de communiquer avec nos membres, collaborateurs et donateurs. Permettez-moi de remercier les nombreux bénévoles qui permettent à notre organisme de faire tant de choses pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage en oeuvrant dans nos bureaux locaux et au niveau provincial au sein de comités, de projets et de groupes de soutien. Je m'en voudrais également de passer sous silence le travail exceptionnel des membres de notre conseil d'administration et de l'exécutif sur les conseils et les efforts de qui j'ai si souvent pu compter, pour qui j'ai le plus grand respect et à qui je transmets toute ma gratitude pour la façon dont ils/elles m'ont assisté dans ma tâche. En tout dernier lieu, mes plus sincères remerciements vont aux membres dévoués et infatigables du personnel qui permettent à l'AOTA de remplir son rôle beau temps mauvais temps.

Quoique la direction de l'évolution de l'AOTA a autant été l'objet de compliments que de critiques, je suis d'avis que nous sommes sur la voie qui a permis à notre organisme de fonctionner de façon plus professionnelle et d'améliorer notre image aux yeux de nos collaborateurs, commanditaires et donateurs tout en faisant naître une culture innovatrice. Le suivi de ce processus se reflète dans le nouveau plan stratégique adopté lors de la dernière réunion du conseil d'administration. Ce plan nous guidera au cours des prochaines années.

Le plan stratégique établit les objectifs suivants :

- ◆ créer un modèle de centre régional pour la prestation de services sur place
- ◆ améliorer nos capacités de communication
- ◆ retravailler l'image de l'AOTA et mieux informer le public sur son rôle, ses services et ses produits
- ◆ améliorer le rôle de chef de file de l'AOTA au niveau de la recherche



President, Doug Waxman.

- ◆ continuer à mettre l'accent sur l'élaboration de partenariats avec les collaborateurs et collaboratrices des secteurs gouvernemental et privé

Nous vous informerons régulièrement des plus récents développements sur la mise en application de ces objectifs.

Je vous remercie toutes et tous de m'avoir fourni cette merveilleuse occasion tout en me faisant l'honneur d'être votre président. Ceci a joué un rôle important au niveau de ma croissance personnelle et m'a permis d'atteindre un but que je m'étais fixé. Quoique je n'aie pas réussi à tout faire ce que je m'étais fixé comme objectif, j'ai eu le privilège d'être président à un moment où tant de grands projets ont vu le jour dont l'Initiative pour la promotion de l'intervention précoce, le lancement du service virtuel, l'accroissement du personnel et de meilleures installations, pour n'en mentionner que quelques-uns.

En tant que président sortant, j'appuierai Isabel Shessel, la nouvelle présidente, qui continuera de nous guider dans le meilleur intérêt de l'AOTA. Je vous souhaite à tous et toutes un bon été en toute sécurité et rempli de merveilleux moments.

communiqué

Le bulletin d'information de l'AOTA est publié trois fois l'an : le 1er février, le 1er juin et le 1er octobre. Les articles doivent être soumis à Joan Schiff, rédactrice en chef, environ 5 semaines avant la date de publication. Les tarifs de la publicité sont disponibles sur demande. Le tarif d'abonnement pour les non-membres est de 25,00 \$ par année.

Communiqué fournit une tribune pour transmettre des renseignements, des nouvelles et des opinions se rapportant aux troubles d'apprentissage. L'Association ne souscrit en aucun cas aux opinions exprimées ou aux méthodes ou programmes mentionnés. Les articles peuvent être reproduits à moins d'indication contraire. Veuillez indiquer que Communiqué est la source des articles lorsque vous les reproduisez.

Conseil d'administration de l'AOTA 2001-2002

EXÉCUTIF

Président - Douglas Waxman, LL. B., Toronto
Président sortant - Peter Kinch, C. A., Toronto
Vice-présidente - Isabel Shessel, Ed. D., Thornhill
Trésorier - Massimo Marinelli, C. A., Toronto
Jean Carberry, LL. B., Toronto

DIRECTEURS/DIRECTRICES

Jerry Baum, Toronto
Peter Chaban, Toronto
Ray Cooper, Ottawa
Bill Cormier, Kingston
Peter Cuddy, London
John Lubert, Burlington
Jay Rosenfield, M. D., Thornhill
Lorna Scott, Sault-Ste-Marie
Randolph Sealy, Pickering
Ruth Taber, Barrie
Vera Woloshyn, Ph. D., Grimsby

AVOCAT

Paul Baston, Fraser Milner Casgrain LLP

PERSONNEL

Directrice générale - Carol Yaworski
Gérante des services aux membres et aux bureaux régionaux - Karen Quinn
Gérante du développement des programmes et des services - Kate Lloyd
Communications et relations publiques - Joan Schiff
Conseillère sur les ressources et les questions se rapportant aux adultes - Diane Wagner
Agent de liaison et de développement des bureaux locaux - Tim Savage
Coordonnateur du bureau et de la technologie - Richard Massey
Adjointe administrative - Claudia Marroquin
Coordonnatrice du projet IPIP - Liz Brillinger
Conseillère en législation et en relations gouvernementales - Eva Nichols
Conseillère en levée de fonds - Denise Harding
Conseiller en évaluation de l'IPIP et du PAAD - Adam Lodzinski, Ph.D
Webmestre - Tamara Bahr

GÉNÉRIQUE : By Design

CONCEPTION ET IMPRESSION :

The Perfect Page

Homologation - Publications no 40062755



Nous vous invitons à
visiter notre site web
www.ldao.on.ca

Message de la directrice générale

Dans le présent numéro de Communiqué, nous mettons l'accent sur les services aux paliers secondaire et postsecondaire. On sait que le statut des services à ces deux niveaux ne pourrait présenter plus de différences en ce qui a trait à la qualité et à la constance du soutien aux étudiants et étudiantes handicapé(e)s.

Tout d'abord les mauvaises nouvelles. Quoiqu'on s'inquiète du manque d'accès adéquat au niveau des services et des programmes au palier élémentaire, la situation y est idyllique en comparaison de ce qui se passe lorsque les élèves commencent à fréquenter l'école secondaire. À ce niveau-là, l'enjeu est grand, les tests de compétences linguistiques constituant un point crucial et terrifiant pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage de même que pour leurs parents. De plus, ces mêmes élèves sont en train de s'ajuster à un nouveau curriculum plus rigoureux, au système des semestres, à un plus grand nombre d'enseignants et enseignantes et à des exigences plus poussées quant à leur capacité de s'organiser. Il doivent évidemment par-dessus tout cela composer avec la période d'adolescence et tout ce que cela comporte de défis.

Les élèves ayant des troubles d'apprentissage doivent faire face à tous ces défis dans des écoles beaucoup plus grandes et avec un plus grand nombre d'élèves. De plus, plusieurs enseignant(e)s s'attendent à ce que les élèves assument la responsabilité de s'assurer que l'on a répondu à leurs besoins sur le plan de l'éducation et des adaptations. Il en résulte que souvent ces élèves nous glissent entre les doigts et qu'un trop grand nombre d'entre eux/elles décrochent. Je vous invite à lire l'article sur le programme SOAR plus loin dans ce bulletin. Vous

aurez ainsi une idée des démarches entreprises par l'AOTA pour remédier à cette situation et aider les élèves à relever les défis auxquels ils doivent eux-mêmes faire face tout comme le corps enseignant.

Pour mieux défendre les droits des élèves, l'AOTA a rencontré la Direction des programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation en vue de s'occuper des préoccupations générales et spécifiques en ce qui a trait au programme d'études. Nous continuons à discuter avec les écoles d'application provinciales de questions d'intérêt commun en vue de l'élaboration conjointe de solutions et d'approches. À l'heure actuelle, la défense des services dans les écoles secondaires constitue une priorité pour l'AOTA et nous vous tiendrons au courant des plus récents développements.

Une autre question qui nous préoccupe est le nombre limité d'options qui s'offrent aux élèves intéressés à se diriger vers un métier ou un emploi de ce genre. À l'heure actuelle, les élèves ont le choix entre les matières qui mènent à l'université, au collège ou à une orientation générale qui ne permet pas d'obtenir le diplôme, ce qui en fait ne promet pas un futur bien rose. Lors d'un discours adressé récemment à la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, la ministre de l'Éducation, l'honorable Elizabeth Witmer, a identifié cette question comme étant un dossier prioritaire auquel son ministère s'attardera pendant son mandat. L'AOTA s'assurera de pouvoir faire part de son point de vue sur cette question fort importante.

Les bonnes nouvelles se situent au palier postsecondaire. La majorité des collèges et



Carol Yaworski, directrice générale

universités de l'Ontario possèdent des bureaux pour les services à l'élève très actifs et du personnel compétent. Les groupes d'études pilotes sur les programmes d'aide à l'apprentissage ont fourni d'excellents modèles de services. Tous les collèges et universités, ayant récemment reçu du financement supplémentaire, pourront offrir à partir de cet automne les services de conseillers et conseillères en stratégie d'apprentissage et d'aides techniques.

Quoique la situation s'améliore au palier postsecondaire, notre principal défi demeure de continuer à nous battre afin de pouvoir mieux répondre aux besoins des élèves du secondaire en vue de nous assurer qu'ils/elles puissent réussir assez bien pour pouvoir considérer les études postsecondaires comme étant une option pour eux/elles.

Je souhaite à chacun et chacune d'entre vous de passer un excellent été. À cet automne!

CALENDRIER DES CONFÉRENCES

Les 21 et 22 août 2002
Teaching and Learning with the Brain in Mind

Toronto (Ontario)

Apprentissage au niveau du cerveau, les différentes formes d'intelligence et l'enseignement différentiel

Coût : 369 \$ - 399 \$

Contact : Tél. : 866-531-0082

www.twlearn.com

Du 10 au 12 octobre 2002
24e conférence internationale sur les troubles d'apprentissage

Denver (Colorado)

Parrainé par le Council for Learning

Disabilities

Coût : 135 \$ - 210 \$ (dollars américains)

Contact : CLD

P.O. Box 40303

Overland Park, KS

66204-4303, USA

Tél. : 913 492-8755

www.cldinternational.org

Du 7 au 9 novembre 2002
Ontario CEC Conference

Oakville (Ontario)

Contact : Cindy Perras

905-1010, poste 3125

cindy.perras@peelsb.com

Du 13 au 16 novembre 2002
53e conférence annuelle de l'IDA

Atlanta (Georgia)

Contact : International Dyslexia Association

Tél. : 800-ADCD-123

info@interdys.org

SUR LE PLAN LÉGISLATIF

La réforme du secondaire et les élèves ayant des troubles d'apprentissage

Beaucoup de choses ont été publiées dans les journaux ontariens au sujet des inquiétudes causées par la «double cohorte» et le manque d'installations pour les élèves du secondaire qui iront au postsecondaire. Ceux et celles dont les enfants n'obtiendront pas leur diplôme très bientôt ont tendance à ne pas s'inquiéter parce qu'ils/elles croient que cette situation n'aura pas d'impact direct sur leurs enfants. La question de la «double cohorte» n'en est qu'une parmi tant d'autres très importantes résultant des modifications substantielles des dernières années en ce qui a trait à la façon dont l'éducation est fournie dans les écoles secondaires de la province. Quoiqu'il s'agisse d'une question importante, ce n'est certainement pas là celle qui nous inquiète le plus en ce qui a trait à l'éducation des élèves qui nous préoccupent le plus : les élèves ayant des troubles d'apprentissage.

Toutes les facettes de l'enseignement secondaire ont été modifiées. Lorsque nous faisons des commentaires sur ces modifications, il demeure important de noter que toutes les observations suivantes sont faites en partant du principe que les élèves ayant des troubles d'apprentissage avec des compétences moyennes, peuvent compléter leur secondaire avec succès et obtenir leur diplôme, à la condition, évidemment, qu'on leur enseigne la façon dont ils peuvent le mieux apprendre et qu'on leur fournisse les adaptations auxquelles ils ont droit et sans lesquelles il se peut qu'ils ne puissent pas réussir.

Le nombre d'années à l'école

Le programme de cinq ans a été éliminé. La plupart, mais certainement pas tous les élèves du secondaire de l'Ontario, réussiront à compléter leur secondaire en quatre ans plutôt que cinq, ce qui était le cas depuis plusieurs années. Ce changement permettra à l'Ontario de s'aligner sur la plupart des autres juridictions canadiennes et du reste du monde occidental, les élèves quittant l'école secondaire à 18 ans pour continuer au collège, à l'université ou sur le marché du travail.

Malgré le fait que quelques personnes ont fait part de leur inquiétude parce qu'elles croient

qu'un(e) étudiant(e) de 18 ans est trop jeune pour fréquenter l'université ou le collège, il n'existe dans la plupart des cas aucune raison sérieuse de penser que cette décision occasionnera des problèmes en ce sens.

Pour obtenir leur diplôme, les élèves doivent avoir accumulé un total de trente crédits. Certains de ces crédits sont obligatoires, particulièrement au niveau intermédiaire (9e et 10e année), alors que d'autres sont optionnels. La substitution de certains crédits pour les élèves en difficulté demeure et les élèves qui éprouvent de la difficulté au niveau du traitement du langage peuvent, par exemple, être exemptés du



crédit obligatoire en anglais s'ils font leurs études en français ou du crédit obligatoire en français, s'ils font leurs études en anglais.

Ces modifications impliquent que certains élèves, dont des élèves ayant des troubles d'apprentissage, auront en fait besoin de plus de quatre ans pour compléter leur secondaire. Le fait de pouvoir suivre moins de cours et d'obtenir moins de crédits que le nombre maximum peut s'avérer une forme d'adaptation importante et fort utile pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Un(e) élève peut également choisir de prendre en tout premier lieu un cours d'un niveau moins élevé ou dans la norme de façon à améliorer ses connaissances ou ses compétences de base dans les matières à l'étude.

Une fois qu'il/elle a acquis les compétences exigées, il/elle peut entamer les mêmes matières à un niveau plus avancé.

Les parents d'élèves ayant des troubles d'apprentissage et les élèves eux/elles-mêmes ne devraient pas se laisser intimider par l'élimination de la cinquième année du secondaire. Il est toutefois important de s'assurer que le plan annuel de cheminement reflète les points forts et les besoins de l'élève, que les recommandations du PEI sont mises en application sur tous les plans de l'éducation de l'élève et qu'il/elle a accès aux dispositions requises pour tous les aspects de son éducation. Dans ces circonstances, que l'élève obtienne son diplôme d'études secondaires en quatre ans, cinq ans ou même plus est sans importance.

Obtention du diplôme : le test de compétences linguistiques de 10e année

Alors que plusieurs personnes portent leur attention sur la question de la double cohorte, même s'il ne s'agit que d'une situation temporaire, plusieurs autres craignent par-dessus tout le test de compétences linguistiques et y consacrent toutes leurs énergies à l'exclusion de tout le reste. Pour obtenir leur diplôme d'études secondaires, on s'attend à ce que tous et toutes les élèves aient accumulé trente crédits, réussi le test de compétences linguistiques de 10e année et accompli 40 heures de service communautaire. Ce sont là les trois éléments les plus importants quoiqu'il en existe d'autres.

Les élèves passent le test de compétences linguistiques en 10e année, mais ceux et celles qui ne le réussissent pas peuvent le reprendre aussi souvent que nécessaire jusqu'à ce qu'ils/elles le réussissent, à la condition qu'ils/elles soient toujours inscrit(e)s au secondaire. Le test évalue l'écriture et la lecture qui devraient se situer au moins au niveau de la 9e année; on veut simplement s'assurer que ceux et celles qui reçoivent leur diplôme d'études secondaires sachent lire et écrire. La plupart des gens seraient sûrement d'accord pour dire qu'il s'agit d'un objectif important.

(suite à la page 5)

Sur le plan législatif (suite de la page 4)

Lorsque l'école et les parents se rendent compte que des élèves ne sont pas prêts pour le test, il peuvent décider de reporter son administration à une année ultérieure. On devrait fournir aux élèves avec un PEI les adaptations prévues au PEI lors des tests provinciaux (du temps additionnel, un endroit différent et l'utilisation de technologie fonctionnelle, par exemple). Les dispositions prévues sont à l'effet que les élèves puissent démontrer leur compétence en écriture et en lecture en mettant l'accent sur la compréhension et l'application de leurs habiletés plutôt que strictement sur l'aspect mécanique de ces deux tâches. Ce qui est le plus important ici est de s'assurer que le PEI de l'élève dresse la liste des dispositions ou adaptations requises et que l'élève comprenne comment s'en servir à son avantage lors du test. Les parents doivent faire preuve de persuasion pour que leurs enfants ne soient pas exclus inopportunément du test et qu'ils/elles aient accès aux adaptations dont ils ont besoin.

L'AOTA appuie le test de compétences linguistiques de la 10^e année, mais insiste pour que tous les élèves ayant des troubles d'apprentissage aient accès à des adaptations ou installations adéquates lorsqu'ils/elles passent le test.

Accès au programme d'études

Des modifications substantielles ont été apportées au curriculum de l'Ontario. Le contenu du programme d'enseignement présente beaucoup plus de défis dans certaines matières qu'il ne le faisait auparavant. On exige une compétence linguistique plus poussée qu'auparavant dans toutes les matières, y compris en mathématiques et en sciences. De toute façon, le nouveau curriculum est en règle générale très bon et permettra aux élèves, en bout de compte, de mieux réussir autant au niveau de leur éducation que de leur formation et de leur emploi. Ça, c'étaient les bonnes nouvelles.

Les moins bonnes viennent du fait que les manuels scolaires ne sont pas encore disponibles pour enseigner plusieurs matières selon le nouveau programme d'étude. Le corps enseignant n'a pas encore eu le temps de se familiariser avec le défi que présentent les nouvelles exigences du curriculum et avec le genre de résultats auxquels il est en droit de s'attendre. De plus, les enseignants et enseignantes ne peuvent toujours pas savoir comment

ajuster leurs stratégies d'enseignement pour s'assurer que tous les élèves puissent apprendre sans avoir à abaisser les normes ou à diluer le contenu de la matière. Plusieurs d'entre eux/elles n'ont pas encore réussi à se familiariser avec la technologie fonctionnelle, laquelle diffère du simple emploi de l'ordinateur ou du surf sur le Net.

Ce qui en résulte est une situation où plusieurs élèves ayant des troubles d'apprentissage reçoivent un enseignement en fonction de ce que l'enseignant(e) peut fournir plutôt qu'en fonction de la façon dont ils peuvent apprendre plus facilement. Plusieurs autres n'ont pas accès aux adaptations requises, dont la technologie fonctionnelle, sans lesquelles les élèves ayant des troubles d'apprentissage ne peuvent souvent pas démontrer leurs connaissances et leur savoir-faire. Lorsque la technologie est disponible, elle est souvent séparée du contexte normal de la classe et est considérée comme un élément séparé de l'éducation de l'élève. Par conséquent, il arrive souvent que les élèves préfèrent se débrouiller même avec peine sans la technologie et les adaptations, ce qui leur rendrait pourtant la vie bien plus facile, plutôt que d'aller toujours au «laboratoire pour les retardés» pour obtenir de l'aide. Il faut trouver le moyen de modifier cette situation de façon à ce que la technologie fonctionnelle devienne partie intégrante de la classe et du programme d'études.

On a introduit le nouveau programme d'études de la 9^e et de la 10^e année aux niveaux appliqué et théorique. Au cours des dernières années du secondaire, l'orientation se rapporte aux choix d'options pour lesquelles les élèves optent en plus grand nombre : études universitaires, études collégiales et monde du travail. Il est vite devenu évident que plusieurs élèves, et non seulement ceux et celles ayant des troubles d'apprentissage, n'atteignent pas le niveau de la 9^e année avec les compétences dont ils ont besoin pour bien fonctionner avec le nouveau curriculum et le niveau fondamental n'existe plus.

Dans le but de résoudre les difficultés auxquelles plusieurs élèves doivent faire face, le ministère a autorisé les conseils scolaires à élaborer des cours au niveau local pour aider à combler le manque au niveau des connaissances et/ou des compétences. Chaque conseil peut offrir trois cours à crédits obligatoires élaborés localement et portant sur l'anglais, les mathématiques et les sciences. Le but entendu était qu'après avoir participé à ces cours, les

élèves auront réussi à acquérir l'ensemble des compétences qui leur permettront vraisemblablement de continuer avec la majorité des autres élèves jusqu'au palier postsecondaire dans leur domaine de prédilection.

Comme c'est souvent le cas, cette situation a semé la confusion. Plusieurs conseils scolaires ont rebaptisé les cours élaborés localement «cours essentiels» et/ou «cours théoriques essentiels», ce qui a eu pour effet de donner aux parents une série d'attentes bien différentes. Quoique les compétences qui devraient être enseignées dans ces cours sont effectivement essentielles, il existe souvent peu d'occasions pour l'enseignement de stratégies compensatoires, d'adaptations ou de compétences métacognitives. Plusieurs élèves continuent à suivre le chemin préparé localement, puis sont automatiquement dispensés de passer le test de compétences linguistiques de 10^e année, ce qui les empêchera d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Ceci a un impact important sur leur chances de réussir dans l'avenir au niveau de leurs études et de leur formation.

Il n'y a rien de mal à suivre des cours élaborés localement, mais les parents et les élèves devraient s'informer sur les matières qui y sont enseignées et où elles mènent tout en s'assurant que la programmation du PEI de l'élève est respectée. Les cours élaborés localement ne sont pas là pour remplacer les composantes obligatoires d'éducation de l'enfance en difficulté du PEI.

Précisons en terminant qu'il ne fait aucun doute que le programme du palier secondaire offert dans les écoles secondaires de l'Ontario sera supérieur à son prédécesseur et que les élèves qui recevront leur diplôme seront mieux préparés pour l'avenir qu'ils/elles ne l'étaient de par le passé. Si on désire atteindre ces buts, il faudra toutefois effectuer des changements pour aider surtout les élèves ayant des troubles d'apprentissage.

Les parents doivent continuer à surveiller ce qui se passe et à demeurer d'actifs défenseurs alors que les enseignant(e)s et les écoles doivent s'assurer de remplir le mandat qui leur a été confié de par la loi. C'est là la meilleure façon d'aider ce groupe spécial d'apprenant(e)s.

*Eva Nichols, Conseillère en législation
et en relations gouvernementales*

Les adultes ayant des troubles d'apprentissage et l'emploi

Pendant des années, le trouble d'apprentissage, décrit comme étant un problème du système nerveux central qui interfère avec les processus fondamentaux impliqués lors de l'enregistrement, de l'intégration et de l'expression du langage et/ou de matériel symbolique, était considéré comme un problème d'enfants. Plusieurs personnes croyaient qu'une fois que l'enfant avait terminé sa scolarité, les troubles d'apprentissage disparaissaient. Des recherches ont démontré que ces troubles continuent à intimider la personne pour le



Il arrive souvent que les adultes ayant des TA passent leur vie entière découragés, déprimés et angoissés. Comme ils n'ont pas réussi à bien apprendre ce qu'on leur enseignait à l'école, ils entrent sur le marché du travail sans les adaptations adéquates ou les outils stratégiques qui leur permettraient de fournir le meilleur d'eux-mêmes.



reste de sa vie. Plusieurs adultes ayant des troubles d'apprentissage se débrouillent du mieux qu'ils peuvent avec peu d'instruction et un choix de vie limité.

Plusieurs souffrent en silence, ne confiant leur problème ni à leurs ami(e)s, ni à leur famille, ni à leur employeur parce qu'ils/elles craignent d'être stéréotypés ou victimes de discrimination. Plusieurs de ces adultes ont l'impression que leur problème est causé par le fait que, comparé aux autres, ils ne sont pas assez engagés dans la tâche, ne veulent pas essayer, manquent de motivation ou encore possèdent des connaissances plus limitées.

Il arrive souvent que des adultes ayant des TA passent leur vie entière découragés, déprimés et angoissés. Comme ils n'ont pas réussi à bien apprendre ce qu'on leur enseignait à l'école, ils entrent sur le marché du travail sans les adaptations

adéquates ou les outils stratégiques qui leur permettraient de fournir le meilleur d'eux-mêmes. Bien des adultes ayant des TA se retrouvent constamment dans des situations où ils doivent composer avec l'incompréhension et faire face à des conséquences désastreuses pour eux dont l'échec, la confusion, la colère, le désespoir, le manque d'estime de soi et l'impuissance acquise. Tous ces facteurs peuvent avoir pour conséquence le chômage, le sous-emploi et la marginalisation par la société. Les troubles d'apprentissage affectent tous les aspects de la vie d'une personne.

Lorsqu'ils reçoivent une formation adéquate, les adultes ayant des TA peuvent atteindre leur plein potentiel.

L'ALDERCentre (centre de ressources d'emploi pour adultes ayant des troubles d'apprentissage) est une agence communautaire sans but lucratif de Toronto qui fournit une formation de préparation à l'emploi se composant d'outils traditionnels et de séances spécialement conçues pour les personnes ayant des TA. Par l'entremise de différents modèles, on enseigne à l'adulte à préparer un curriculum vitae, on lui fait passer des entrevues fictives et on lui apprend à déterminer ses objectifs, à se servir de stratégies de gestion du temps ainsi que de se mettre lui/elle-même à la recherche d'un emploi. On fournit des séances spécialisées avec, comme but global, d'aider l'adulte ayant des TA à se prévaloir des adaptations/aménagements dont il/elle a besoin pour réussir. Parmi les séances spécialisées qui fournissent à l'adulte les outils dont il/elle a besoin pour obtenir et garder un emploi sur le marché du travail en général, notons des ateliers sur l'estime de soi, le développement des relations interpersonnelles et la question de divulgation de renseignements, dont les



éléments positifs et négatifs des troubles d'apprentissage.

On fait appel à des stratégies d'adaptation en se basant sur le profil de l'individu. Certaines de ces stratégies incluent la technologie fonctionnelle (jornada-organisants personnels, par exemple), des magnétophones, des programmes (logiciels) d'orthographe ou des écrans qui permettent d'aider l'adulte ayant des TA, et, grâce à ces adaptations, de surmonter les difficultés et fonctionner normalement dans le monde du travail.

L'ALDERCentre offre une formation en affirmation de soi par l'autonomie sociale. Le conseiller, la conseillère ou l'orienteur travaille avec le client ou la cliente à l'élaboration d'un vocabulaire de compétence professionnelle concentré sur les points forts et les faiblesses de l'individu. Il est nécessaire que les clients et clientes comprennent bien l'impact de leurs troubles d'apprentissage dans le cadre de leur milieu de travail et qu'ils/elles connaissent bien les outils dont

(Suite à la page 7)

Les adultes avec TA et l'emploi

Suite de la page 6

ils/elles ont besoin pour les aider à mieux réussir sur le marché du travail. On peut faire appel, au besoin, à une personne pour les aider en agissant comme agent(e) de liaison entre le client ou la cliente et l'employeur pour aider à la mise en place d'adaptations qui peuvent consister soit en de simples modifications des installations telles que la disposition des places assises dans le milieu du travail, des instructions sur cassette, des travaux dactylographiés et la quantité de temps alloué pour compléter des tâches, soit en un aménagement plus complexe d'appareils d'adaptation tels que Dragon, WIN et Kurzweil.

Le fait de réussir à savoir apprendre dans le confinement d'un trouble d'apprentissage particulier peut être ce qui permettra à l'individu de savoir comment s'y prendre pour réussir dans la vie. Selon Ziegert et Smith (1997) et Ginsberg et Reiff (1992), les adultes ayant des TA qui réussissent très bien ont en commun les thèmes suivants d'autorégulation :

- ◆ Le désir de se prouver à soi-même qu'on peut réussir : le développement de sa détermination, la capacité de transcender l'adversité et les expériences négatives de la vie, la conscience de sa propre raison d'être.
- ◆ L'orientation vers un but : réaliste et

réalisable où on fait la distinction entre les aspirations à court terme et à long terme.

- ◆ L'ajustement : la réinterprétation de l'expérience des troubles d'apprentissage en des termes plus positifs et plus productifs en reconnaissant et en acceptant son trouble d'apprentissage, en admettant ses propres points faibles et en agissant en conséquence.
 - ◆ La persévérance : le développement d'une éthique du travail qui s'élève bien au-dessus des autres personnes autour de soi autant par nécessité que par choix.
 - ◆ Trouver un environnement qui convient : trouver les milieux qui permettent de recevoir soutien et encouragement.
 - ◆ La créativité acquise : savoir comprendre et se servir des systèmes professionnel et éducationnel.
 - ◆ Les écologies sociales : l'accompagnement de personnes qui forment un réseau de soutien; il peut s'agir de membres de la famille et d'ami(e)s qui peuvent aider au succès des programmes d'amélioration de soi.
- Pour résumer, les services spécialisés pour préparer à l'emploi les personnes ayant des TA peuvent vraiment aider l'adulte ayant des troubles d'apprentissage à entrer/retourner sur le marché du travail avec davantage de confiance en soi.

ALDERCentre a élaboré un modèle de services global pour les adultes ayant des TA dans la région du grand Toronto.

Références :

McGrath, T.R. et Belden, P.A. Cognitive and Social Strategies for Coping with Learning Disabilities. Disponible en ligne à l'adresse suivante :

<http://ruby.fgcu.edu/courses/80337/mcgrath/h/FGCU%206215%20Research%20Paper.html>

Reiff, H.B., Ginsberg, R. et Gerber, P.G. (1995). New perspectives on teaching successful adults with learning disabilities. Pro-Ed (en ligne), voir également :

Gerber, P.G., Ginsberg, R. et Reiff, H.B. (1992). Identifying alterable patterns of employment success for highly successful adults with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities. Vol. 25, No 8, pp. 475-487.

Ziegart, C.C. et Smith, S.W. (1997). Adults with learning disabilities: Learning from their success. Intervention in School and Clinic, No 33 (2), pp. 135-136.

Karen Thornton, gérante des programmes, ALDERCentre. Tél. : 416 693-2922, lda@aldercentre.org

Amélioration des services pour les étudiants et étudiantes des collèges et universités de l'Ontario ayant des troubles d'apprentissage

Au cours des quatre dernières années, le Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage (GEPAA) et ses groupes qui mènent des projets pilotes ont entrepris des recherches sur la forme de soutien sur laquelle les étudiants et étudiantes ayant des troubles particuliers d'apprentissage comptent et qui les aide le plus au cours de leur formation postsecondaire. Les résultats de la recherche du groupe d'étude indiquent que les trois principaux éléments suivants devraient maintenant être mis à la disposition de tous les étudiants et étudiantes ayant des troubles d'apprentissage à travers tout le système d'éducation postsecondaire :

- ◆ une évaluation diagnostique adéquate des troubles d'apprentissage des étudiant(e)s;
- ◆ l'accès au soutien qui peut être fourni par un conseiller ou une conseillère en stratégie d'apprentissage compétent(e) et dûment qualifié(e);
- ◆ l'accès aux services et aux adaptations grâce au travail d'un ou d'une aide technique qui s'y connaît en troubles d'apprentissage.

Cette observation est basée sur les renseignements fournis au groupe d'étude par les quelque 1400 étudiantes et étudiants qui ont participé au projet pilote au cours des quatre dernières années et dont les points forts, besoins, talents, intérêts et exigences au niveau du soutien étaient, on s'en doute bien, fort variés. Il est évident que les besoins de chacun sont fort différents de ceux des autres. Le résultat des recherches poursuivies à ce jour démontrent que les étudiants et étudiantes ont tendance à favoriser les éléments du programme qui :

- ◆ leur donnent l'occasion de mieux prendre conscience de ce qu'ils sont et de comprendre leurs troubles d'apprentissage (évaluation, formation en conscience de soi et en défense de ses droits, counseling individuel) ;
- ◆ leurs succès et leurs réalisations sur le plan des études (technologie fonctionnelle, adaptations, conseils et planification individuels, formation en stratégie d'apprentissage).

Ils/elles semblent d'ailleurs accorder moins d'importance à ce dont ils/elles ne semblent pas bénéficier directement comme le développement des aptitudes sociales, des cours tels que la réussite au collège ou d'autres cours spécialisés pour lesquels on

ne récolte pas de crédits et les groupes de soutien pour l'autonomie personnelle. Ceci ne veut pas dire que ces composantes ne bénéficient pas ou ne peuvent pas bénéficier au développement de l'étudiant(e), mais plutôt que ceux-ci et celles-ci n'en reconnaissent pas toujours les avantages éventuels et qu'ils/elles ont moins tendance à les utiliser.

Suite à la divulgation des résultats préliminaires ci-dessus, le Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage a présenté plusieurs recommandations préliminaires au gouvernement de l'Ontario. En réponse, ce dernier a annoncé la mise sur pied du nouveau Fonds pour l'amélioration des services aux étudiants et étudiantes ayant des troubles d'apprentissage.



Le 7 février 2002, la ministre, l'honorable Dianne Cunningham, a précisé que le fonds permettra aux collèges et universités admissibles d'améliorer et de renforcer leur capacité de répondre aux besoins des étudiants et étudiantes du palier postsecondaire diagnostiqués comme ayant un trouble d'apprentissage spécifique en leur fournissant de l'aide pour leurs études. Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) financera ce projet qui sera géré par le Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage dont la directrice est le Dr Bette Stephenson. Le Groupe a été retenu, en compagnie de dix établissements pilotes, pour mener la recherche afin de savoir ce dont ces étudiant(e)s ont besoin pour réussir au palier postsecondaire à travers l'Ontario.

Il ne s'agit pas d'une réallocation. Ces fonds, allant jusqu'à plus de cinq millions de dollars par année, s'ajoutent au fonds pour l'accessibilité du ministère déjà bien établi qui soutient les bureaux et services déjà en place dans les collèges et universités des quatre

coins de la province pour aider les étudiant(e)s handicapé(e)s.

Par la création du Fonds pour l'amélioration des services aux étudiantes et étudiants ayant des troubles d'apprentissage, on reconnaît qu'un grand nombre d'étudiantes et étudiants ayant des troubles d'apprentissage spécifiques auront maintenant plus facilement accès aux collèges et universités de l'Ontario. L'amélioration de l'accessibilité a eu pour résultat d'exercer des pressions particulières sur les établissements postsecondaires qui voulaient vraiment aider ces étudiantes et étudiants motivés. Leur succès constant dans leurs cours et les besoins pour leur carrière future demandent qu'on s'y arrête et qu'on porte attention à leur situation. Le ministère et le Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage travaillera en collaboration avec les établissements postsecondaires intéressés en vue d'aider ces étudiantes et étudiants qui peuvent très bien réussir à toujours viser plus haut et atteindre leur plein potentiel.

Le Fonds pour l'amélioration des services aux étudiantes et étudiants ayant des troubles d'apprentissage est à la disposition des universités et collèges ontariens financés par les fonds publics qui font preuve de leur :

- ◆ volonté d'utiliser ces fonds pour embaucher et retenir du personnel qualifié pour un poste ou les deux postes suivants de personnes qui fournissent des services directement aux personnes handicapées : des conseillers ou conseillères en stratégie d'apprentissage et des aides techniques;
- ◆ engagement en vue de s'assurer que les personnes nouvellement embauchées qui fournissent le service travailleront directement avec les étudiantes et étudiants diagnostiqués (confirmés) comme ayant des troubles d'apprentissage spécifiques;
- ◆ connaissance du fait que les sommes du Fonds pour l'amélioration des services aux étudiant(e)s ayant des troubles d'apprentissage sont un supplément au Fonds pour l'accessibilité et qu'elles améliorent les services offerts à l'heure actuelle. On s'attend, par exemple, à ce que les établissements qui reçoivent ces fonds continuent à remplir leurs obligations et prendre leurs responsabilités selon le Code des droits de la

(suite à la page 9)

Mesures du nouveau programme d'études de l'Ontario pour augmenter le rendement scolaire

De nombreuses options de programmes et stratégies sont disponibles pour aider les élèves de 9e année à la transition entre les paliers élémentaire et secondaire.

Les appuis suivants pour les élèves sont les principaux éléments du nouveau programme d'études secondaire :

- ◆ un cours élaboré à l'échelon local donnant droit à des crédits obligatoires dans les quatre matières suivantes : français, English, mathématiques et sciences afin de donner aux élèves la chance d'acquérir des crédits obligatoires pour le diplôme tout en améliorant leurs connaissances et leurs habiletés en vue de les aider à réussir lors des cours suivants;
- ◆ un cours élaboré à l'échelon local donnant droit à des crédits optionnels pour servir de lien entre les cours élaborés à l'échelon provincial et pour tenir compte des besoins scolaires et de cheminement de carrière des élèves (en tant qu'étape intermédiaire menant aux cours de préemploi, par exemple);
- ◆ jusqu'à 4 cours de stratégies d'apprentissage donnant droit à des crédits de la 9e à la 12e année pour aider les élèves à s'améliorer et à devenir plus autonomes dans leur apprentissage;
- ◆ remplacement de jusqu'à 3 crédits obligatoires requis par d'autres cours qui répondent aux exigences des crédits obligatoires;
- ◆ observation au poste de travail ou des occasions d'expérience de travail pour rendre les cours plus complets par des applications pratiques et

motiver davantage l'élève;

- ◆ un choix de cours théoriques et appliqués de façon à ce que parents et élèves puissent décider de l'approche qui leur convient le mieux;
- ◆ croisement de matériel entre les cours théoriques et les cours appliqués de 9e et 10e année et les cours de 11e et 12e année au cas où les élèves changeraient d'idée au sujet de ce qu'ils feront après le secondaire;
- ◆ changements apportés aux attentes du curriculum et aux adaptations du milieu d'apprentissage pour les élèves ayant un plan d'enseignement individualisé;
- ◆ du temps d'enseignement financé pour fournir un appui d'appoint;
- ◆ financement de programmes d'alphabétisation et de calcul avant la journée d'école, après la journée d'école et la fin de semaine pour les élèves de la 7e à la 10e année.

On peut trouver de plus amples renseignements sur ces appuis pour la réussite des élèves dans le nouveau programme d'enseignement du palier secondaire intitulé Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9e à la 12e année : Préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario, 1999 sur le site web du ministère à : <http://www.edu.gov.ca/fre/document/curricul/secondary/oss/oss.html>.

Préparé par : Mary Smart, agente d'éducation, Projet d'éducation secondaire, ministère de l'Éducation

Amélioration des services suite de la page 8

personne de l'Ontario qui précise qu'il faut assurer l'accès, les services et les adaptations aux étudiant(e)s handicapé(e)s admissibles;

- ◆ engagement à rapporter et respecter les attentes sur le plan de la responsabilité de ces fonds, y compris la volonté d'échanger le résultat de leurs recherches avec les autres établissements postsecondaires.

Dans le but d'assurer l'uniformité au niveau du processus de diagnostic pour l'identification et l'évaluation des troubles d'apprentissage au sein de la population étudiante, le GEPAA et le MFCU ont convenu que l'on se basera sur la nouvelle définition des troubles d'apprentissage élaborée par l'AOTA en 2001 et que l'on appliquera un diagnostic et un processus de documentation basés sur la nouvelle définition qui soient conséquents et logiques.

On financera l'embauche des conseillers et conseillères en stratégie d'apprentissage. Les projets pilotes du GEPAA ont établi clairement la valeur de la stratégie d'apprentissage et du soutien. Plus de 80 % des étudiantes et étudiants qui ont participé au projet pilote ont indiqué jusqu'à quel point cet appui les avait

aidés pendant les quatre années précédentes. Le rôle du conseiller ou de la conseillère en stratégie d'apprentissage est au centre de la relation d'aide avec les étudiant(e)s parce que cette personne les aide à bien comprendre la nature de leurs troubles d'apprentissage, à évaluer leur capacité de se servir de stratégies d'apprentissage et de les mettre en application pour mieux faire ressortir leurs aptitudes dans leurs études.

On financera également l'embauche d'aides techniques, des experts et expertes dans le domaine technologique qui possèdent également des connaissances poussées et une compréhension des troubles d'apprentissage. La disponibilité croissante et l'utilisation réussie d'une technologie fonctionnelle qui convient aux personnes qui étudient au palier postsecondaire en font une des adaptations aux études les plus productives et les plus en demande. Les recherches du GEPAA ont cependant indiqué que les avantages de ces services sont minimes sans le soutien d'un(e) aide technique qualifié(e).

Tous les collèges et universités de l'Ontario sont invités à soumettre leurs demandes pour le Fonds pour l'amélioration des services. Le GEPAA a été ravi de constater en avril 2002 que tous les établissements du secteur public avaient soumis leur demande pour le

fonds d'amélioration des services. C'est très encourageant de constater jusqu'à quel point ces établissements sont engagés à fournir le soutien et les services requis à leurs étudiantes et étudiants ayant des troubles d'apprentissage.

Le financement a été offert à tous les collèges et universités pour à partir de septembre 2002. Un total de près de 3 300 étudiantes et étudiants ayant des troubles d'apprentissage pourront profiter des services améliorés proposés qui devraient servir de supplément et de complément aux services déjà existants pour les étudiantes et étudiants ayant des troubles d'apprentissage. Le fonds pour l'amélioration des services est une allocation renouvelable annuellement qui tient compte des résultats, des rapports et de la responsabilité démontrés par les établissements participants. Il ne fait aucun doute que cette initiative améliorera les chances de réussite au palier postsecondaire pour les élèves des quatre coins de la province ayant des troubles d'apprentissage qui avaient terminé leur secondaire.

Eva Nichols, conseillère principale du président du Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage

LA STRATÉGIE UNIVERSELLE D'ENSEIGNEMENT

(Universal Instructional Design)

1ère PARTIE QUESTION



La stratégie universelle d'enseignement (SUE) consiste en une obligation de partage de responsabilité du succès entre étudiants, étudiantes, formatrices et formateurs. Tous et toutes sont d'accord pour admettre que les élèves et les étudiant(e)s sont nos plus importants consommateurs et consommatrices. On reconnaît par le fait même qu'ils/elles ont le droit de recevoir un enseignement qui tienne compte de leurs compétences et leur style d'apprentissage dans un milieu où l'on accepte la diversité et encourage le succès. Quoiqu'elle semble à prime abord assez simple, la mise en oeuvre des principes de la stratégie universelle d'enseignement présente tout un défi. L'idée principale est d'identifier les principaux concepts et de les présenter de façon à ce qu'ils soient accessibles aux élèves ayant des troubles d'apprentissage auditifs et visuels, une faible capacité d'attention, une aptitude limitée à écouter et à prendre des notes ou un niveau d'anxiété élevé. Cette stratégie vise également autant à adapter l'enseignement aux élèves et aux étudiant(e)s que ces derniers à ce qu'on leur enseigne. Un autre but est de s'assurer que les élèves reçoivent le soutien adéquat, autant en ce qui a trait aux ressources humaines qu'à la technologie et à l'aide reçue des camarades de classe. Il s'agit également d'apprentissage coopératif et d'interaction entre enseignant(e)s et élèves. Elle tient compte de la forme et du format tout en étant variée et flexible dans le cadre des paramètres d'apprentissage établis pour des cours individuels.

La prémisse de cette approche est simple. Si nous concevons et présentons le programme d'études selon les principes de la stratégie universelle d'enseignement et de l'apprentissage des adultes, nous augmentons l'accessibilité du contenu pour tous les élèves, peu importe leur handicap ou leur style d'apprentissage. C'est bien logique et pourtant ça présente tout un défi. Certaines personnes qui oeuvrent dans le domaine des troubles d'apprentissage ne saisissent pas bien cette approche. Elles croient que le fait que l'on mette l'accent sur la mise sur pied de collectivités d'apprentissage accessibles indiquerait que nous sommes d'avis que les élèves ayant des troubles d'apprentissage n'ont pas besoin d'autre forme d'adaptation ou de soutien. Il n'en est rien. La population d'élèves ayant des troubles d'apprentissage comprend la majorité des élèves handicapés. Cette population constitue le point de repère des approches de cette stratégie universelle. Nous sommes d'avis que si la conception et la livraison d'un cours répondent aux besoins de ce groupe, il sera accessible à la plupart des apprenants et apprenantes. Certain(e)s auront besoin d'adaptations et de de soutien additionnels. Notre but est de diminuer ce besoin. Or, nous croyons que nous le réduirons à mesure que nous augmenterons notre capacité de concevoir et d'offrir des cours qui tiennent compte de la diversité de la population étudiante plutôt que seulement de ceux et celles qui se situent «au centre de la courbe statistique».

S'il y a des personnes du domaine des troubles d'apprentissage qui ne saisissent pas tout à fait les buts visés par la stratégie universelle d'enseignement, c'est également le cas de plusieurs enseignants et enseignantes. Il existe une différence significative entre l'accès et l'accessibilité. Le concept d'«accès» se rapporte à la disponibilité, par exemple lorsqu'il est question d'accès à des édifices, aux toilettes, à la version électronique de textes, à la technologie d'adaptation et à des systèmes tels que Tableau noir et WebCT qui permettent de placer en ligne le matériel pour les cours. L'accès, en tant que disponibilité, en est la première étape. En plus de la disponibilité, l'élève a besoin que son cours soit compréhensible, différencié, pertinent et à sa portée. Ceci implique différentes façons de présenter l'information, de comprendre cette information et de démontrer cette compréhension par son application.

La stratégie universelle d'enseignement est née des besoins divers des élèves sur le plan de l'apprentissage et plus particulièrement de ceux et celles qui ont des troubles d'apprentissages et d'autres handicaps. Ceux et celles qui en tireront avantage sont les élèves, les enseignants et les établissements d'enseignement. Comme écrivait Goethe, «apprendre n'est pas suffisant, il faut mettre ses connaissances à l'épreuve; il n'est pas suffisant de vouloir, il faut agir».

LA STRATÉGIE UNIVERSELLE D'ENSEIGNEMENT

(Universal Instructional Design)

2e PARTIE – CONCEPTS DE BASE



La principale prémisses de la stratégie universelle d'enseignement est très claire. Lorsque nous élaborons et que nous enseignons le curriculum selon les principes de cette stratégie et de l'apprentissage des adultes, nous élargissons l'accessibilité du contenu pour qu'il soit à la portée de tous les élèves, indépendamment de leurs difficultés ou de leur style d'apprentissage. Lorsque combinée aux principes de l'apprentissage des adultes, cette approche est une façon d'assurer un enseignement à la portée de tous. Il existe diverses versions des principes de base de la stratégie universelle d'enseignement dont voici des éléments communs :

1. Les enseignantes et enseignants déterminent les éléments essentiels du cours. Ils identifient ainsi les connaissances et compétences que doivent acquérir les élèves pour réussir selon les paramètres d'apprentissage établis pour ce cours.
2. Les enseignantes et enseignants font part clairement de leurs attentes et de leur feedback. Il doivent ainsi être bien sûrs que leurs attentes et leur feedback transmettent bien les aspects importants du cours.
3. Les enseignantes et enseignants examinent différentes façons d'incorporer les appuis naturels à l'apprentissage. Prenons, par exemple, certaines adaptations pour handicapé(e)s qui peuvent profiter à tous les élèves. Il ne s'agit en fait, dans certains cas, que d'enseignement selon les <pratiques d'excellence>.
4. Les enseignantes et enseignants examinent différentes façons d'insuffler

dans leurs cours des façons naturelles d'aller chercher de l'appui, dont l'apprentissage coopératif.

5. Les enseignantes et enseignants fournissent des méthodes d'enseignement multimodales. Reconnaissant que les élèves ont chacun leur propre façon d'apprendre, on s'attend à ce que le corps enseignant fournisse le contenu du cours de différentes façons adaptées à la variété des styles d'apprentissage des élèves de chacune des classes. La flexibilité et la variété constituent la règle.
6. Les enseignantes et enseignants présentent le matériel d'apprentissage de différentes façons. On s'attend à ce qu'ils/elles prévoient diverses façons d'aider les élèves à démontrer à la fois leurs connaissances et leurs compétences. Prenons, par exemple, le cas où des élèves ont le choix entre présenter un travail de recherche par écrit ou de compléter une présentation.
7. Les enseignantes et enseignants font appel à la technologie pour accroître les occasions d'apprentissage. Elles/ils mettent le matériel en ligne sur les sites web, entreprennent des démarches pour les listes de diffusion et sélectionnent les logiciels compatibles avec les lecteurs d'écran. Ils/elles prennent des dispositions pour mettre la version électronique des textes à la disposition des élèves.

Il existe plusieurs façons de mettre en application les principes de la SUE dans un cadre scolaire. Le Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage finance à l'heure actuelle deux projets dans ce domaine. L'un d'eux est orienté

principalement sur l'amélioration de la compétence des instructeurs alors que l'autre travaille à la modification du curriculum. Ces deux projets se rejoignent sur certains points. Dans le cadre de la mise en oeuvre de ces principes, nous tentons d'amener les personnes vers la prise de conscience, en passant par l'acceptation et par l'adaptation de la façon dont le programme d'études est conçu et présenté. Nous accomplissons ceci par l'entremise de la promotion, l'éducation, la consultation, les services de soutien et la consolidation du changement.

Il existe des barrières à cette approche. Certaines sont d'ordre philosophique. Certaines se rapportent à la quantité de temps et d'énergie qu'elle nécessite. D'autres sont d'ordre systémique et plus courantes dans la plupart des établissements postsecondaires. Une partie du travail consiste à identifier ces barrières et à trouver des façons de les faire tomber. Ceux et celles qui font la promotion des principes de la stratégie universelle d'enseignement savent que les résultats profitent à chaque membre du corps enseignant et à chacun(e)s des élèves. Nous savons également que la croissance se fait par étapes et qu'il est important d'aller aussi loin que nous porte notre regard; une fois arrivés sur place, nous pourrions viser plus loin.

Jim Bryson, bureau des services aux étudiantes et étudiants, Collège Georgian, Campus de Barrie

Votre jeune est-il prêt pour un emploi d'été?

Vérifiez les compétences ci-dessous afin de déterminer si votre jeune est prêt pour le marché du travail et où il a besoin d'aide de votre part.

Prendre des décisions

On a tendance à surprotéger les enfants qui ont un handicap. Alors qu'il/elle est encore jeune, avant l'âge de douze ans, invitez votre enfant à faire des choix et à diriger ses activités quotidiennes. Ceci comprend le choix des vêtements qu'il porte et des activités auxquelles il/elle s'adonne après l'école.

Prendre ses responsabilités

Votre adolescent(e) prend-il/elle la responsabilité des tâches ménagères et complète-t-il/elle ses devoirs à temps? Il est parfois nécessaire, dans le cas des tâches ménagères, de fournir certaines directives et de prendre des dispositions de façon à ce que le jeune puisse terminer physiquement une tâche. Quoiqu'il semble souvent plus facile de tout faire soi-même, il est important de consacrer le temps nécessaire pour aider l'enfant à acquérir son indépendance. En ce qui a trait aux devoirs, permettez au jeune de gérer lui/elle-même son temps, puis de faire face aux conséquences, par exemple recevoir un zéro si ses devoirs ne sont pas remis à temps ou encore s'il/elle n'est pas préparé(e) pour un cours.

Voyager seul(e)

Vous pouvez, si vous désirez aider votre adolescent(e) à se sentir plus à l'aise pour emprunter les transports en commun, l'accompagner les premières fois pour le familiariser avec les différents parcours et pour lui apprendre à se débrouiller lorsque des situations inhabituelles se présentent.

Avoir des expériences variées

Les activités qui favorisent l'indépendance et qui permettent aux jeunes de stimuler leurs intérêts sont des préalables au monde du travail. Encouragez votre enfant à s'inscrire à des camps d'été, garder des enfants, participer à des programmes de préparation à l'emploi, s'engager comme bénévole et s'impliquer dans un stage d'éducation coopérative. Lorsqu'ils/elles explorent les différentes possibilités au niveau de la carrière, les adolescentes et adolescents doivent décider du genre de travail qu'ils/elles veulent faire. Sont-ils/elles intéressés par un environnement de travail, une population ou un service en particulier? S'ils n'ont pas

été exposés à diverses expériences, les jeunes ne peuvent identifier et nourrir leurs passions et intérêts.

Savoir résoudre les problèmes

Les adolescentes et adolescents handicapés doivent bien savoir comment résoudre les problèmes s'ils veulent pouvoir gérer ou compenser pour les défis causés par leur handicap. Pour aider votre jeune à développer cette compétence, encouragez-le/la à trouver des solutions aux problèmes de la vie de tous les jours. Vous pouvez lui dire, par exemple : «Tu es toujours en retard pour l'autobus scolaire. Qu'est-ce que tu peux changer pour être prêt(e) à l'heure?»

Connaitre ses points forts et ses faiblesses

Lorsque vient le temps de se trouver un emploi, les jeunes doivent pouvoir faire valoir ce qu'ils/elles sont à leur employeur et, pour ce faire, ils/elles doivent connaître leurs points forts et leurs faiblesses. Assurez-vous de lui faire part de votre réaction constructive sur sa performance. Vous pouvez lui dire, par exemple, «Tu sais très bien dactylographier sans erreur, mais tu as besoin de taper plus vite pour pouvoir bien fonctionner dans un bureau» ou «Tu écris sans fautes et tu as de bonnes idées, mais ce travail est un tant soit peu mal organisé». Aidez votre enfant à acquérir la compréhension de soi pour l'aider à évaluer sa propre performance. Si, par exemple, votre enfant fait du travail bénévole, demandez-lui : «Qu'est-ce qui te plaît dans ce travail? Dans quelles parties du travail réussis-tu le mieux? Où pourrais-tu t'améliorer?»

Répondre aux demandes de l'emploi

Vous ado s'intéresse peut-être à un emploi d'été, mais possède-t-il/elle les compétences requises? C'est parfois difficile de placer les jeunes handicapés devant leurs propres limites face aux demandes d'un emploi parce que ça les force à tenir compte de leurs limites et des adaptations qui s'y rapportent. Les jeunes ont besoin de s'arrêter et bien réfléchir aux obstacles auxquels ils seront confrontés tout en se demandant s'il existe des stratégies ou des modes de soutien qui pourraient les aider à les surmonter. Si, par exemple, l'ado a des problèmes de mémoire, il peut, pour s'aider, prendre des notes lorsque son patron lui donne des instructions ou lui demander qu'on les lui envoie par courriel. Le jeune doit pouvoir faire part de tous ses points forts à son employeur, puis lui soumettre des solutions, et non des problèmes, pour relever ses



propres défis. Il arrive, dans certaines situations, que l'on ne puisse répondre aux demandes d'un emploi. Il est alors important de demeurer réaliste.

Décrire son handicap (trouble) de façon fonctionnelle

Les adolescentes et adolescents doivent pouvoir expliquer leur handicap en des termes simples et pratiques qu'un employeur peut comprendre. Ils/elles doivent réfléchir à ce qu'ils/elles peuvent et ne peuvent pas faire à cause de leur handicap et à la façon dont ils/elles doivent s'y prendre pour compenser. Par exemple, «J'ai de la difficulté à écrire à cause de mon handicap, alors j'utilise un logiciel à commande vocale pour faire mes travaux écrits. Je peux faire installer le logiciel à mon travail et ainsi faire mon travail à 30 mots la minute.»

*Extrait d'un article paru dans
Connections, printemps 2001,
bulletin d'information du Centre
Bloorview Macmillan*

Conférence sur les stratégies – Mai 2002

L'été dernier, le bureau local de l'ATA de Kinston a organisé une conférence au cours de laquelle de jeunes adolescents et adolescentes se sont adressés à d'autres élèves et aux parents pour leur faire part de leur lutte pour réussir à l'école et des stratégies qui ont fonctionné dans leur cas. Voici des extraits de quelques-unes de ces présentations :

Jim, 11e année

L'école secondaire est bien différente de l'école élémentaire parce que vous pouvez commencer à sélectionner les matières que vous intéressent et celles dans lesquelles vous réussissez bien ou encore vous excellez. Vous devez toutefois pouvoir compter sur l'appui de vos parents pour vous aider à défendre vos droits et pour vous servir de ressource et de refuge. J'ai eu la chance d'avoir un plan de transition pour passer de l'école élémentaire à l'école secondaire ce qui, selon moi, est essentiel parce que j'ai vu des élèves qui éprouvaient beaucoup de difficulté sans ce plan. À chaque année, le comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) se réunit pour examiner ma situation quant à mes troubles d'apprentissage, mes points forts et les adaptations dont j'ai besoin pour atteindre mon plein potentiel. Je trouve que c'est une bonne idée, pendant la dernière semaine d'août, de se familiariser avec sa nouvelle école secondaire et de se pratiquer à se déplacer à l'intérieur de l'école de façon à s'y sentir plus à l'aise et de savoir comment s'y retrouver.

Étant donné que j'éprouve de la difficulté avec ma capacité de m'organiser et que j'ai tendance à perdre facilement mes choses, j'ai trouvé des fournitures scolaires qui peuvent m'aider : un grand sac à dos, un classeur à anneaux de grande dimension avec fermeture-éclair et des séparateurs pour les différentes matières, un porte-

crayon, etc., deux copies de mon emploi du temps et un plan de l'école en plastique sur le dessus de mon cartable et un autre dans mon sac à dos pour que je puisse m'y référer rapidement. Moins on transporte de choses, plus c'est facile de s'organiser et de moins perdre de choses.

Les premiers jours d'un semestre sont si importants que, sans aide supplémentaire, je suis complètement perdu vers la fin de la semaine. J'ai préparé, avec l'aide de



mes parents, une lettre qui fonctionne bien. Au début de chaque semestre, nous remettons cette lettre à jour. Celle-ci débute par un bref commentaire positif indiquant que j'ai des troubles d'apprentissage, mais que j'aime beaucoup apprendre et que je suis enthousiaste, coopératif et appliqué. Cette lettre comprend la liste des matières où j'éprouve de la difficulté et les stratégies qui fonctionnent pour moi.

Au début, cette lettre comprenait plusieurs pages, mais elle ne consiste maintenant plus qu'en une seule page. À chaque semestre, elle s'abrège de plus en plus parce que je suis capable de faire davantage de choses par moi-même. Une courte lettre d'accompagnement fournit le

numéro de téléphone de mes parents et le nom d'une personne du service de l'enfance en difficulté. Le premier jour de chaque semestre, je remets une enveloppe scellée à chacun de mes enseignants et enseignantes, ce qui leur fournit immédiatement les renseignements nécessaires. C'est une façon discrète de procéder et personne d'autre n'est au courant. Les enseignant(e)s et moi pouvons ainsi nous rencontrer à un moment qui nous convient mutuellement

pour de plus amples renseignements ou pour clarifier mes besoins particuliers.

Jenna, 8e année

Une des choses qui me semblent les plus difficiles est lorsqu'un enseignant ou une enseignante ne semble pas croire ou comprendre qu'il puisse exister des différences au niveau du style d'apprentissage. Ce qui m'aide vraiment, c'est lorsque l'enseignant ou l'enseignante prend le temps de lire les rapports du psychologue ou les renseignements sur les troubles d'apprentissage que ma mère a fait parvenir. Une autre chose qui m'aide beaucoup est lorsqu'on me

remet le calendrier mensuel (ou plus fréquent) où sont indiqués les tests, projets, devoirs hebdomadaires, etc. que j'aurai à faire de façon à ce que je puisse être mieux préparée. Étant donné que j'éprouve de la difficulté en mathématiques, je me suis préparé un livre de règles dont je peux me servir lors de tests ou pour faire mes devoirs. Ce livre montre chaque sorte de problème en mathématiques avec une explication sur la façon de les résoudre ainsi qu'un exemple de chacun.

J'en suis à ma dernière année de l'élémentaire et j'irai au secondaire l'an prochain. Cette année est aussi celle où j'ai le mieux réussi. Je me sens beaucoup

(suite à la page 14)

Conférence sur les stratégies suite de la page 13

mieux dans ma peau que de par le passé. Tout ça, je le dois surtout à mon enseignante. Elle m'a accueillie le premier jour et m'a expliqué comment elle allait m'aider à réussir en 8e année. Elle m'a dit qu'elle souhaitait que je reste avec mes camarades le plus possible, que je me rende compte que je peux réussir dans presque toutes les matières au programme d'études et qu'elle apporterait des modifications lorsque j'en aurais besoin. Il lui est arrivé de rester après l'école pour m'aider et d'ajuster mon volume de travail lorsque je me sentais surchargée. Ce qui est fantastique dans tout cela est le fait que, quoiqu'elle accepte mon trouble d'apprentissage, elle ne me laisse pas m'appitoyer sur mon sort ou m'en tirer sans donner le meilleur de moi-même.

La dernière stratégie dont je vous ferai part est probablement la plus importante. Si vous avez un trouble d'apprentissage, vous devez vous renseigner à ce sujet et en connaître le plus possible sur votre état personnel. Sachez être conscient(e)s de vos points forts et de vos faiblesses. Découvrez ce qui fonctionne le mieux pour vous et la façon dont l'école peut le mieux vous aider à réussir. Sachez défendre vos droits. Parlez à votre classe, votre école ou même à des groupes de façon à ce que les autres puissent être au courant des troubles d'apprentissage.

Anna, 12e année

Ce qui m'a le plus aidé à l'école est le fait qu'on m'ait permis de prendre plus de temps pour les tests et aussi mon extraordinaire enseignant ressource qui m'a fait comprendre qu'il est toujours

possible de réussir, peu importe les résultats scolaires. Il m'en a donné la preuve en me montrant ses bulletins du secondaire dont les résultats n'étaient pas fameux. Pourtant, il enseigne aujourd'hui.

L'une des choses qui m'ont le plus aidé est la compréhension de mes parents qui m'ont aidé avec mes travaux scolaires. Mon père est mon héros parce qu'il a vécu avec un problème d'apprentissage qui n'a jamais été identifié parce que ça ne se faisait pas là où il habitait. Il a réussi à aller à l'école, puis il est venu au Canada où il a dû apprendre une nouvelle langue et où il a réussi.

Une autre chose qui peut vous aider à réussir est de faire des choses qui vous intéressent à l'extérieur de l'école de façon à faire d'autres activités que celles que vous offre l'école. Si vous identifiez quelque chose qui vous intéresse, mettez-y toute votre énergie et ne lâchez pas jusqu'à ce que vous ayez atteint votre but.

Nicole, 7e année

Lorsque j'étais petite, j'avais peur de demander de l'aide parce que je craignais d'être punie. En vieillissant, j'ai appris à demander de l'aide, mais j'étais déjà très en retard et j'éprouvais de la difficulté à me rattraper. Je pense que plusieurs enfants ont peur de demander de l'aide, ce qui explique pourquoi ils prennent du retard sur les autres.

Lorsque j'ai découvert que j'avais un trouble d'apprentissage, je pensais que tout le monde me détesterait, mais au contraire et à ma grande surprise, ça ne les a pas dérangés parce que ce sont de vraies amies. Au début, elles trouvaient cela

évidemment bizarre, mais elles se sont peu à peu habituées à la situation.

Peter, 8e année

Je ne me suis rendu compte que j'avais un trouble d'apprentissage qu'en quatrième année parce qu'auparavant je réussissais plutôt bien à l'école. En fait, le seul signe que j'avais un trouble d'apprentissage est le fait que j'écrivais mes lettres à l'envers et ma mère dit que j'avais beaucoup de difficulté à apprendre à lire. Après la 6e année, j'ai suivi le programme d'immersion française et j'ai remarqué que j'avais de la difficulté à apprendre la grammaire, ce qui reflétait probablement ce par quoi j'avais dû passer lorsque j'étais plus jeune. Je fréquente maintenant l'école publique W.C. et je profite de toute l'aide à laquelle j'ai accès. C'est suffisant pour m'aider à passer à travers, mais pas assez pour me donner l'impression que quelqu'un d'autre fait le travail à ma place.

Brooke, 21 ans

L'an dernier, j'ai fréquenté un collège privé de Toronto pendant deux semestres. Je n'ai pas réussi à terminer parce que la charge de travail était trop lourde pour moi. Tout était différent, loin de la maison. Quoique mes parents n'étaient qu'à quelques heures de route, ils n'étaient plus là pour m'aider lorsque j'en avais besoin. Il me fallait vivre et me débrouiller seule. Les examens étaient plus difficiles et les notes n'étaient plus écrites au tableau. Ça n'était désormais plus comme à l'école secondaire : il fallait que je prenne des initiatives et que je trouve le moyen de contourner les obstacles. Il me fallait maintenant être indépendante et, en l'absence de mes parents, trouver d'autres personnes pour me guider et m'appuyer.

ACTIVITÉS POUR L'ÉTÉ

Activités pour enfants et parents cet été :

Liste de contrôle de fin d'année scolaire

La fin de l'année scolaire peut s'avérer très occupée pour vous et vos enfants. Voici quelques trucs pour aider votre enfant à faire la transition avec le minimum d'anxiété et pour bien s'amuser pendant l'été.

1. Ne surchargez pas votre horaire. Avec les concerts de fin d'année et les autres activités de l'école en plus de la charge de travail quotidienne, votre enfant aura de quoi s'occuper. Ceci lui apprendra à organiser son temps, une habileté qui s'avérera bien utile avec le temps. Pensez-y deux fois avant de l'inscrire à une autre activité parascolaire.
2. Votre enfant s'inquiète-t-il du fait qu'il ne pourra pas voir ses amis pendant l'été? Demandez-lui d'obtenir le numéro de téléphone, l'adresse de courriel et l'adresse postale de ses amis. C'est un bon moment pour s'attarder aux aptitudes sociales, l'art de savoir s'entendre avec les autres.
3. Aidez-le à planifier à l'avance des rencontres pour lorsqu'il n'y aura pas d'école. Ceci lui donnera l'occasion d'apprendre à s'organiser et à communiquer avec ses amis pour planifier l'heure, l'endroit et le moyen de transport pour cette rencontre. Que dire d'un pique-nique? Ils peuvent aussi se rencontrer pour aller au cinéma ou se baigner.
4. Discutez avec votre enfant de ce qu'il voudrait faire pendant l'été. Aimerais-il aller au camp ou plutôt participer au programme de loisirs de votre municipalité? Inscrivez-le à un programme qui l'aidera à se faire de nouveaux amis lorsque viendra la fin de l'année scolaire. Demandez-lui de vérifier les activités disponibles avec ses amis, la famille ou dans le journal local. Ceci l'aidera à apprendre à faire de la recherche, recueillir des renseignements et les présenter.
5. Par-dessus tout, relaxez et profitez du changement de saison. Essayez de trouver quelques moments pour passer du temps avec les enfants; enfourchez ensemble vos bicyclettes ou allez prendre une marche en famille après le petit déjeuner, le repas du midi ou en soirée. Ceci leur fera comprendre qu'il n'est pas nécessaire d'avoir de l'argent pour se payer du bon temps. Les choses les plus importantes dans la vie sont vraiment gratuites.

Vous pouvez vérifier si les endroits suivants existent dans votre communauté et s'il faut payer pour les fréquenter :

- ◆ les clubs pour garçons et filles
- ◆ les églises locales
- ◆ les musées et galeries d'art
- ◆ les YMCA et YWCA
- ◆ les activités de loisirs et dans les parcs
- ◆ les troupes de théâtre locales
- ◆ les piscines du quartier
- ◆ les centres de découverte de la nature
- ◆ les parcs provinciaux et municipaux
- ◆ les sports : soccer, t-ball, équipes de jeunes joueurs de baseball
- ◆ les patinoires
- ◆ les bibliothèques publiques

Les voyages pendant l'été

Dans l'intimité de votre voiture, vous pouvez vous permettre de rire aussi fort que vous le voulez et crier les réponses à des questions posées. Alors, il n'y a pas de raison pour vous retenir lorsque vous jouez à ces jeux : riez, criez ou chantez aussi fort que le cœur vous en dit! Ces activités sont faciles à réaliser en voiture et il n'y a rien à écrire. AMUSEZ-VOUS BIEN!

Des mots avec les lettres de l'alphabet

En commençant par la lettre A, vous cherchez sur les panneaux le long de la route des mots pour chacune des lettres de l'alphabet. La première personne peut voir une affiche où il y a le mot agriculture. La personne suivante peut voir le mot brave. Lorsque vous avez terminé, vous cherchez les nombres de 1 à 100.

À quel endroit trouvez-t-on ce bruit?

Une personne imite un son et les autres essaient de deviner à quel endroit on entend habituellement ce bruit. Elle peut, par exemple, imiter le bruit de quelqu'un qui tape à l'ordinateur. La réponse typique serait au bureau. Ce jeu se transforme parfois assez rapidement en histoires de salle de bain, ce qui explique sa popularité auprès des jeunes.

Construction de mots

Chacun votre tour, vous nommez des lettres et composez des mots à partir de celles-ci. Quelqu'un commence avec

une lettre, n'importe laquelle, disons la lettre «L». La suivante pense à un mot, par exemple lait et dit «A». La personne d'après pense à un mot par exemple «lapin» et dit «P». Chaque joueur/joueuse doit avoir un mot en tête avant de parler. Si vous mettez quelqu'un au défi de dire son mot et qu'il/elle n'a pas de mot, il/elle est éliminé du jeu.



J'ai vu, de mes yeux vu

Quelqu'un dit : J'ai vu, de mes yeux vu, quelque chose de vert. La personne qui devine la bonne réponse est la suivante à jouer. Vous pourriez limiter les choses à identifier à ce qui se trouve dans la voiture. Une autre option serait de jouer des tours et de jouer à J'ai vu, de mes yeux vu et en choisissant le long de la route des objets que l'on a déjà perdus de vue.

Le coin des enfants : Le temps du partage

L'école est finie et c'est le temps de partager avec ta famille ce que tu as appris cette année. Je ne parle pas des dates du cours d'histoire ou de faits scientifiques, mais de choses que tu es le seul ou la seule à savoir. Je parle ici de ce que tu as découvert à ton sujet, par exemple, la façon dont tu apprends le mieux.

Tes enseignantes et enseignants peuvent te faire passer des tests et des examens et tes parents peuvent t'aider à faire tes devoirs, mais tu es le seul ou la seule à savoir ce qui t'aide et ce qui ne t'aide pas à apprendre. Tout ce qu'il te reste à faire est d'en informer les autres. Dis-nous ce qui t'a aidé pour que nous puissions en prendre note pour la prochaine année scolaire et l'inclure dans ton PEI.

(suite à la page 16)

Activités pour l'été suite de la page 15

Voici quelques idées de choses auxquelles tu voudras peut-être réfléchir :

- ◆ Les informations sont-elles plus faciles à comprendre lorsque quelqu'un me les lit? oui ? non ?
- ◆ Quand c'est moi qui les lis? oui ? non ?
- ◆ Est-ce que c'est plus facile de lire lorsque les caractères sont plus gros? oui ? non ?
- ◆ Est-ce que j'ai besoin de plus de temps pour passer des tests? oui ? non ?
- ◆ Est-ce que j'apprends mieux dans les activités de groupe? oui ? non ?
- ◆ Est-ce que j'apprends mieux dans un endroit calme? oui ? non ?
- ◆ Est-ce que j'ai de la difficulté à me rappeler de mes devoirs? oui ? non ?
- ◆ Est-ce que je prends note des devoirs que je dois faire? oui ? non ?
- ◆ Est-ce que je comprends ce que j'ai à faire comme devoirs? oui ? non ?
- ◆ Est-ce que j'ai de la difficulté à écrire? oui ? non ?
- ◆ Est-ce que je peux terminer mes devoirs avec de meilleurs résultats si j'utilise des phrases courtes plutôt que des phrases complètes? oui ? non ?
- ◆ Dans quelle sorte de tests est-ce que je réussis le mieux? Composition? Réponse complète? Choix multiple? Vrai ou faux? Compléter les phrases? (encercle une réponse)
- ◆ Autre (explique)

- ◆ Est-ce que j'aime faire des rapports ou résumés de livres? oui ? non ?
- ◆ Est-ce que j'utilise des guides d'études pour faire mes devoirs et pour étudier? oui ? non ?

Écris les autres choses qui t'aident dans tes études puis remets-en une copie à ta famille et à tes enseignant(e)s, sans oublier d'en garder une pour toi. Tu sais ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas pour toi. Tu es sans aucun doute l'expert ou l'experte dans ce domaine, alors il faut partager cette expertise avec nous.

Coin des enseignantes et enseignants

Remerciements

À ce moment-ci, permettez-nous de vous remercier pour tout ce que vous faites pendant l'année scolaire :

- ◆ Pour les cours supplémentaires que vous suivez ou donnez pendant l'année scolaire et pendant l'été. Merci.
- ◆ Pour toutes les réunions additionnelles auxquelles vous assistez en dehors de vos heures de travail. Merci.
- ◆ Pour le temps que vous consacrez, après la classe, à lire les travaux de nos enfants faits pendant la journée, et à y ajouter des mots d'encouragement. Merci.
- ◆ Pour le temps que vous consacrez à l'école à résoudre des problèmes qui n'ont rien à voir avec la lecture, l'écriture, les mathématiques, la musique, l'éducation physique et les arts. Merci.
- ◆ Pour votre respect discret des élèves et des parents. Parce qu'il arrive souvent que nous ne soyons pas conscients des éléments de stress auxquels vous avez dû faire face pendant la journée et, malgré tout, vous continuez à faire de votre mieux. Merci.
- ◆ Pour votre dévouement et votre acharnement à transmettre vos connaissances à nos enfants afin qu'ils jouissent d'une vie meilleure. Merci.
- ◆ Pour votre capacité de pardonner et d'effacer de votre mémoire les mots blessants qui surgissent parfois lors de conversations avec les élèves et les parents. Parce que c'est à ce moment-là qu'on se rend compte que votre amour ne se limite pas à votre carrière, mais englobe aussi les enfants, les familles et les compagnons et compagnes de travail. Merci.
- ◆ Pour les fois où, lors de conflits d'intérêts, les intérêts des enfants ont toujours passé en premier. Merci.
- ◆ Pour les fois où vous nous faites part de votre frustration due à des situations sur lesquelles vous n'avez aucun contrôle et qui ont un impact sur le plaisir d'apprendre de nos enfants. Merci.
- ◆ Pour avoir compris que les enfants n'apprennent pas tous de la même manière et pour votre empressement

à essayer de nouvelles méthodes et stratégies jusqu'à ce que nos enfants réussissent. Merci.

- ◆ Nous remercions aussi vos familles pour le temps qu'avec vous elles nous concèdent dans le meilleur intérêt de nos enfants.

Le coin des parents

Préparation pour l'été

On avait l'impression que ça n'arriverait jamais, mais l'école est bien terminée pour l'été. Nos enfants ont passé de nombreuses journées à acquérir de nouvelles connaissances et nous voulons faire tout en notre pouvoir pour qu'ils ne les oublient pas au cours des mois d'été. C'est maintenant le temps de préparer leur attirail d'été. Vous aurez besoin des choses suivantes :

1. Récipient : un classeur portatif, une boîte à chaussures, un fourre-tout ou un sac pour emporter des livres.
 2. Fournitures : crayons, papier ligné et non ligné, ciseaux, pastels, marqueurs, crayons de couleur, règle, craie, ruban-cache, trombones, petits sacs de plastique transparents de dimensions variées, feuilles d'acétate, couvertures de feuilles, marqueurs pour feuilles d'acétate, boîtes de céréales, cartes fiches sans lignes, colle, plaque à biscuits, sucre en poudre, sable, peinture digitale et gel à cheveux ou crème à raser. Vous pouvez y ajouter en plus un cahier d'exercices ou un manuel avec illustrations en couleur qui convient à l'âge des enfants. Tout ce qu'il vous reste à faire est de préciser un moment dans la journée où vous passerez de 15 à 30 minutes ensemble tous les jours. Vous pouvez rendre ce moment très agréable pour vous-même et votre enfant ou vos enfants. Il faut toutefois vous rappeler qu'il ne s'agit pas d'un devoir, mais d'un moment pour s'amuser avec des habiletés acquises à l'école.
- ◆ Il faudrait que les récipients soient portatifs de façon à ce que vous puissiez, si vous le désirez, vous en servir à l'extérieur ou dans des pièces différentes. Ils peuvent servir à contenir et à déplacer les objets dont vous vous servez.
 - ◆ La boîte à chaussures est l'endroit idéal pour placer des cartes fiches avec des mots de vocabulaire acquis l'an dernier. Demandez-leur de vous aider à les classer par ordre alphabétique dans la boîte. Prenez une fiche que vous placez verticalement et sur laquelle vous écrivez une lettre de l'alphabet. Vous

(suite à la page 17)

Activités pour l'été suite de la page 16

faites de même avec toutes les lettres de l'alphabet utilisées. Vous pouvez ainsi diviser les mots par ordre alphabétique.

- ◆ On peut se servir de la boîte de céréales pour créer des casse-tête en découpant soit l'illustration sur la boîte ou en collant une illustration ou photo sur la boîte, puis en la découpant. On peut également se servir de la boîte en découpant l'avant ou l'arrière et en y attachant une acétate avec du ruban-cache pour créer une ardoise magique. Vous pouvez maintenant placer sous l'acétate des fiches de travail, des feuilles avec travaux de mathématiques ou des cartes de vocabulaire préparées à la maison et votre enfant peut écrire les réponses ou tracer/dessiner avec un crayon à transparent (acétate).
- ◆ Vous pouvez vous servir des fiches de travail plusieurs fois et essayer les acétates avec un essuie-tout humide.
- ◆ Vous pouvez également vous servir de petits sacs à sandwich de plastique transparent et de couvertures de feuilles avec les marqueurs à acétates. Placez les mots de vocabulaire dans les petits sacs et les fiches de travail dans les couvertures de feuilles. Faites vos propres cartes de Bingo avec des mots de vocabulaire et rangez-les dans les couvertures de feuilles avec les fiches sur lesquelles se trouvent les mots. Vous pouvez créer autant de jeux que vous le voulez, mais assurez-vous qu'ils soient à des endroits différents sur les cartes. Les joueurs/joueuses sont crieurs à tour de rôle.
- ◆ On se sert de la plaque à biscuits pour faire des lettres et des formes. Faites appel à des textures variées comme le sable, le sucre, la peinture, le gel coiffant et la crème à raser. Vous pouvez tracer des lignes et demander à votre enfant de suivre juste derrière vous ou vice versa, soit l'enfant qui trace les lignes et vous qui suivez juste derrière lui/elle. Vous pouvez utiliser le gel coiffant et la crème à raser pour identifier des parties du corps. Vous pouvez lui demander, par exemple, de mettre de la crème à raser sur son coude, sur votre nez, etc.
- ◆ Les enfants plus âgés peuvent fabriquer des cartes éclair avec les fiches (2 x 2 = 4, par exemple). On peut découper les réponses et les faire correspondre aux problèmes. Ils/elles peuvent créer leurs propres questions à choix multiples ou des fiches de travail avec des vrai ou faux à partager avec vous. Les

fiches de travail peuvent traiter de tous les sujets (sports, cinéma, nature, famille, par exemple). Mettez-les dans les couvertures de feuilles et servez-vous des crayons à transparent (acétate) pour répondre.

Faites appel à votre imagination et faites-vous le plaisir quotidien de vous payer du bon temps avec vos enfants.

Extrait d'un article paru dans le numéro de mai/juin 2000 de LDA Newsbriefs, une publication de LDA of America. Reproduit sous autorisation.



Nouveautés en bibliothèque – AOTA

Les trois livres suivants abordent leur sujet à la fois d'un point de vue personnel et professionnel.

Learning how to Learn: Getting into and Surviving College When You Have a Learning Disability de Joyanne Cobb, 2001, Child Welfare League of America Inc., Washington, D.C. (25,50\$)

Joyanne Cobb se base sur son expérience personnelle en tant qu'étudiante ayant un trouble d'apprentissage et en tant que conseillère d'orientation professionnelle pour la réadaptation pour fournir des conseils pratiques aux étudiantes et étudiants des paliers secondaire et postsecondaire. Certains des renseignements sont propres aux États-Unis, mais la plupart sont très utiles, y compris sa description des tests psychoéducatifs utilisés, des technologies fonctionnelles disponibles et des stratégies d'étude et de gestion du temps. Tout au long de ce livre, l'auteur fournit des commentaires sur sa propre expérience d'étudiante.

Embracing the monster: Overcoming the Challenges of Hidden Disabilities de Veronica Crawford (avec préface et conclusion de Larry B. Silver), 2002, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, MD, (36\$)

Veronica Crawford a dû composer difficilement avec des troubles d'apprentissage non-diagnostiqués et le TDAH jusqu'à ce qu'elle devienne une jeune adulte et avec des perturbations affectives qui n'ont été diagnostiquées que plus tard dans la vie comme étant une psychose alternante. En tant que professionnelle, elle a travaillé avec de nombreux cas de troubles d'apprentissage, d'attention et affectifs. Cette biographie inspirante comprend beaucoup d'impressions et d'éléments de sa propre compréhension de soi ainsi qu'une approche positive. Le Dr Larry Silver, une sommité du domaine des troubles d'apprentissage, y ajoute sa propre analyse à la fin de chaque chapitre.

Bridging the Gap: Raising a Child with Nonverbal Learning Disorder de Rondalyn Varney Whitney, 2002, Berkley Publishing Group, New York, N.Y. (19,99 \$)

Rondalyn Whitney écrit à partir de sa propre expérience en tant qu'ergothérapeute et parent d'un enfant ayant des troubles d'apprentissage non verbaux (TANV). Elle fournit de nombreux exemples de la vie de son fils Zak qui donnent une idée de la perspective d'une personne qui grandit avec des TANV. On y trouve de nombreuses suggestions pratiques au sujet de la vie de tous les jours, y compris les questions émotionnelles et sociales, la discipline, la sécurité, l'école et la façon de trouver une aide professionnelle adéquate. Son concept des «moments d'apprentissage» est notamment particulièrement utile.

Jetez un coup d'oeil sur ces livres lors de votre prochaine visite chez votre libraire ou appelez Parentbooks au 1 800 209-9182, www.parentbookstore.com

Programme Apprendre à apprendre différemment

Grâce au généreux appui du fonds d'aide au développement de la petite enfance du gouvernement de l'Ontario et de Sobeys Ontario, un nouveau et merveilleux programme est entré en fonction l'automne dernier dans plusieurs écoles de Toronto. Conçu par un de nos conseillers, le Dr Adam Lodzinski, le programme Apprendre à apprendre différemment (PAAD) tend la main pour aider les enfants du jardin d'enfants et de la première année qui sont à risque dans les matières au programme d'études. Le PAAD fait appel à des bénévoles tuteurs et tutrices formés pour travailler avec les parents et les enfants dans un domaine identifié par l'enseignant ou l'enseignante de l'enfant comme ayant besoin d'une attention particulière pour que celui-ci ou celle-ci puisse réussir. Le PAAD vise également à aider les parents à reconnaître et à être conscients des points forts uniques à leur enfant et la façon de construire à partir de ceux-ci.

En mars 2001, Dena Tenenhouse, directrice du bureau de Toronto de l'AOTA, a consenti à ce que le programme soit mis en place en tant que projet pilote. Depuis ses débuts en mai et grâce au travail acharné des bénévoles sous la coordination de Mimi Hoffman, le PAAD est devenu une ressource inestimable pour les enseignantes, enseignants et parents qui cherchent à aider les élèves à risque dans les matières à l'étude à atteindre le niveau normal de succès.

Voici comment ça fonctionne. Lorsqu'un enseignant ou une enseignante réfère un enfant au programme, Mad. Hoffman se met à l'oeuvre pour jumeler l'enfant et la famille à un(e) bénévole. Ce jumelage s'effectue en fonction du lieu de résidence de la famille de l'enfant, des besoins scolaires de l'enfant et, lorsque cela est utile et possible, selon les antécédents ethniques ou la langue. Les bénévoles communiquent avec les enseignant(e)s et les parents. On exige des parents qu'ils participent à des séances de soutien parce que leur présence nous assure qu'ils acquerront la compréhension, des connaissances et des compétences pour aider leur enfant du mieux qu'ils le peuvent.

Ce mentorat individuel signifie que l'enfant recevra l'intervention intensive dont il a besoin. Lorsqu'ils reçoivent toute cette attention directe et immédiate, les enfants réussissent généralement fort bien et le lien qui s'établit entre le/la bénévole et la famille en est un élément-clé.

Le groupe de bénévoles du PAAD comprend des personnes dévouées qui ont à coeur de faire toute la différence pour les enfants. Elles sont de toutes origines et de toutes conditions sociales. Certaines

par mois pour échanger des idées sur des façons efficaces et créatrices de travailler avec leurs élèves. Ce partage d'informations est fort utile et contribue à la promotion du travail d'équipe.

À l'heure actuelle, le PAAD travaille avec 40 bénévoles et familles aux quatre coins de la ville et, suite à ces excellents résultats, l'ATA du district de Toronto a récemment reçu une subvention du Fonds d'aide au développement de la petite enfance pour permettre au PAAD de continuer son travail.



songent à entreprendre une carrière dans l'enseignement, d'autres viennent du secteur privé et ressentent le besoin de se consacrer à quelque chose de différent alors que d'autres sont arrivées récemment au Canada. Toutes ces personnes ont choisi cette façon de faire leur part pour la société en rendant un peu de ce qui leur a été donné. Peu importe leur motivation, les bénévoles du PAAD sont toutes des personnes exceptionnelles qui ont «ce que ça prend». Elles travaillent en milieu scolaire ou à la bibliothèque du quartier. Ces cours particuliers sont fournis juste après la classe ou tôt en soirée. L'ATA de Toronto fournit les ressources (trousses phonétiques, par exemple) et, par le Dr Lodzinski, la formation et la consultation nécessaires. Les bénévoles se réunissent une fois

Les ATA des régions de York et de Newmarket-Aurora et son district ont également reçu du financement pour implanter et gérer le PAAD pendant deux ans. De plus, l'ATA de Peterborough et Windsor-Essex ont reçu du financement du fonds d'aide au développement de la petite enfance.

Nous espérons que d'autres bureaux locaux réussiront à obtenir les fonds nécessaires pour fournir ce service.

L'AOTA est présentement à la recherche de financement pour élaborer du matériel et un modèle pour pouvoir fournir ce programme aux élèves de deuxième et troisième année.

SOAR : Manuel d'instruction pour les élèves : Curriculum de transition pour les élèves de la 7^e à la 12^e année

SOAR, qu'est-ce que c'est?

SOAR (en anglais "Some Assembly Required") est un programme d'études de transition pour les élèves des écoles secondaires ayant des troubles d'apprentissage, conçu pour les aider à réussir à l'école et à faire des choix sains pour leur avenir. SOAR aide ces élèves à mieux comprendre leur handicap et à savoir se servir de ces renseignements pour planifier leur carrière d'une façon plus judicieuse. En fin de compte, ce matériel a pour but de fournir aux élèves les moyens de prendre les meilleures décisions qui s'imposent en ce qui a trait aux programmes, établissements et leur futur emploi.

Élaboré par l'Association ontarienne pour les troubles d'apprentissage (AOTA), SOAR soutient et oriente les jeunes ayant des troubles d'apprentissage. La première portion du manuel (Livre 1) présente les concepts élémentaires pour aider les élèves dans le développement de leur conscience et de leur compréhension de soi de façon à ce qu'ils puissent prendre à l'école les décisions qui vont tracer leur chemin pour l'avenir. Ce programme, avec son matériel et l'enseignement qu'y s'y rapporte, aide les élèves à mieux comprendre leurs différences sur le plan de l'apprentissage en leur fournissant le soutien et l'orientation dont ils/elles ont besoin pour défendre leurs propres droits ainsi que pour faire des choix réussis et éclairés au niveau de leurs cours et de leur carrière.

SOAR favorise une meilleure conscience de soi, encourage la croissance de l'estime de soi et aide les personnes à se fixer des buts réalistes au postsecondaire et sur le plan de la carrière, menant ainsi vers une formation adéquate assurant l'employabilité. SOAR traite également de questions se rapportant à l'emploi telles que la divulgation et les négociations des adaptations au travail. Le fait qu'on mette l'accent sur la compréhension et l'acceptation des points forts et des limitations fournit aux élèves de meilleures chances de réussite dans leur choix de carrière et

de travail. Il n'existe en Amérique du Nord aucun autre programme de transition spécialement conçu à l'intention des élèves ayant des troubles d'apprentissage.

La collectivité de SOAR en ligne

Tout comme le cahier d'exercices imprimé, un site web sera établi pour permettre aux élèves et au

en colmatant cette brèche dans le curriculum pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, le programme SOAR, conçu pour l'Ontario, peut être transformé pour les écoles d'expression anglaise et française à travers le monde.

À partir de septembre 2002, les livres 1 à 3 de SOAR seront mis à l'essai par le Conseil scolaire

du district de Lambton Kent. Ce projet pilote fournira à l'AOTA l'occasion d'améliorer le matériel en le testant dans différents milieux scolaires et avec un large éventail d'élèves. Nous espérons pouvoir mettre SOAR à la disposition de tous les conseils scolaires pour septembre 2003.

La préparation de ce matériel a été rendue possible grâce au généreux appui d'organismes-clés tels que la Fondation Justin Eves et le Groupe financier Banque TD qui ont fait un don de 10 000 \$ pour ce programme. Tim Tiernay, vice-président adjoint du service des relations avec le personnel du Groupe financier Banque TD, a indiqué que la banque est fière d'appuyer un programme pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage. Étant donné que ces troubles sont le plus souvent invisibles, le besoin d'assistance peut souvent ne pas être perçu comme étant immédiat, les abandonnant ainsi à leur sentiment d'isolement et de

mésadaptation. Nous espérons que ce programme contribuera à fournir à ces enfants spéciaux l'appui, l'orientation et les outils dont ils ont besoin pour devenir des membres à part entière de la société tout en étant heureux, en bonne santé et productifs.

Pour de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec :

Kate Lloyd, gérante du développement des programmes et des services
Kate@ldao.on.ca
416 929-4311, poste 23



corps enseignant d'accéder directement au programme en ligne. La version virtuelle de SOAR apportera une nouvelle dimension au matériel original en fournissant des forums de discussion tels que des bavardoirs ou salons de clavardage.

Inclus dans le curriculum du palier secondaire

En septembre 2000, le ministère de l'Éducation de l'Ontario identifiait la «Planification de la transition» comme étant un élément critique du programme d'études des écoles secondaires. Tout

Secondary Level Students with Reading Disabilities: No Time to Waste

Élèves avec troubles de lecture au palier secondaire : pas de temps à perdre

La capacité de lire est critique à la réussite sur les plans scolaire, social et économique. À partir des dernières années du palier élémentaire et certainement aux paliers intermédiaire et secondaire, on s'attend à ce que les élèves puissent lire et comprendre des textes de plus en plus complexes dans une variété de domaines. Les maisons d'enseignement, qui mettaient l'accent sur l'apprentissage de la lecture (apprendre à lire) et l'apprentissage précoce de la lecture (conscience phonologique, identification des mots, facilité de lecture à haute voix), se concentrent d'avantage sur le contenu, l'apprentissage par la lecture (lire pour apprendre). Les élèves doivent alors posséder des stratégies et des compétences de lecture efficaces, y compris les compétences en lecture fondamentale comme base pour accéder au programme d'études général et recevoir en classe l'instruction sur les matières au programme.

Les problèmes de lecture sont la principale raison pour laquelle les enfants sont retenus, référés à l'éducation de l'enfance en difficulté ou reçoivent des services de récupération pendant une longue période de temps. On estime que 80 pour cent des élèves d'âge scolaire qui ont des troubles d'apprentissage reçoivent des services pour un problème de lecture. Les résultats du National Assessment of Educational Progress de 1996 indiquent que 30 pour cent des élèves de 8e année et 25 pour cent des élèves de 12e année lisent à un niveau plus bas que ce qui est requis pour leur niveau.

On s'entend généralement de plus en plus pour admettre que, dans la mesure du possible, les élèves avec troubles de lecture profitent davantage de l'instruction en salle de classe régulière. Il existe néanmoins un groupe d'élèves avec troubles de lecture qui ont besoin, en plus des programmes d'enseignement au curriculum, d'un enseignement intensif, individualisé ou en petits groupes.

De quoi faut-il tenir compte lors de l'élaboration d'un programme de lecture pour les élèves du secondaire qui éprouvent de la difficulté à lire?

Les besoins de l'élève : On identifie le principal problème de lecture de chaque élève. Un(e) élève peut, par exemple, éprouver de sérieux problèmes de décodage alors qu'un(e) autre peut arriver à bien lire les mots séparément, mais il/elle le fait lentement ou sans comprendre ce qu'il/elle lit. D'autres élèves peuvent avoir des problèmes de décodage,

de compréhension ou de fluidité lors du processus de lecture.

Le temps : Les élèves qui éprouvent beaucoup de difficulté avec la lecture peuvent avoir besoin de plus d'heures d'enseignement que ce que croient les éducateurs et éducatrices. Certain(e)s élèves ont besoin d'une période par jour d'enseignement individualisé intensif pour la lecture. Certain(e)s autres peuvent avoir besoin de deux périodes par jour à cause de leurs difficultés de lecture et de la quantité de travail qu'il leur faut accomplir pour le transfert de leurs nouvelles habiletés en lecture pour assimiler le contenu de la matière.

Les enseignant(e)s : Les élèves ont besoin d'enseignant(e)s bien préparé(e)s qui veulent enseigner à des adolescents et adolescentes qui éprouvent de la difficulté au niveau de la lecture. Les enseignant(e)s doivent posséder la préparation spécialisée pour aider les élèves du palier secondaire qui éprouvent beaucoup de difficulté avec la lecture, ce qui comprend des connaissances de toutes les composantes de l'acte de lire et des approches pédagogiques efficaces. L'enseignant(e) devrait accepter volontiers de suivre des cours pertinents additionnels de perfectionnement professionnel.

Le ratio élèves/enseignant(e) pour fins d'instruction : La formation en groupes pour l'enseignement fonctionne mieux lorsqu'il y a entre un et quatre élèves à la fois par enseignant(e).

Les composantes de la lecture : Les élèves peuvent avoir besoin qu'on leur aide au niveau d'une ou de toutes les composantes de la lecture :

◆ Le décodage : Les lectrices et lecteurs compétents se basent plus sur le caractère imprimé que sur les illustrations et les indications par le contexte. Plusieurs élèves qui éprouvent de la difficulté en lecture se fient trop aux illustrations et au contexte. Leur incapacité de décoder automatiquement interfère avec leur facilité ou leur compréhension de la lecture. Les stratégies de décodage à être enseignées comprennent :

- ✓ les combinaisons lettres-sons
- ✓ la séparation des mots en sections reconnaissables ou décodables
- ✓ le mélange ou la segmentation des sons ou parties de mots pris individuellement

◆ La fluidité de la lecture : La facilité ou fluidité de la lecture comprend l'exactitude, la bonne vitesse, le

phrasé adéquat et la bonne intonation. Les activités qui peuvent contribuer à aider à acquérir la fluidité de lecture sont :

- ✓ la lecture chronométrée
- ✓ l'exercice quotidien
- ✓ la reconnaissance automatique de mots irréguliers
- ✓ l'observation de l'enseignant(e)
- ✓ la lecture par un pair

◆ La compréhension : La compréhension efficace aide non seulement à construire le vocabulaire et à se concentrer sur l'essence du texte, mais enseigne également aux élèves des méthodes pour l'élaboration et l'utilisation efficace de stratégies de lecture.

L'enseignement de la compréhension comprend :

- ✓ des stratégies cognitives qui visent au traitement approfondi et à la compréhension
- ✓ la compréhension de l'endroit et de la façon dont on fait appel aux stratégies mentales
- ✓ des façons de faire le lien entre les connaissances acquises et les nouvelles connaissances (exemples : établir une raison d'être ou un but, faire des prévisions, utilisation de feuilles de raisonnement (think sheets) ou d'un gestionnaire graphique (graphic organizer))

◆ Le vocabulaire : Le développement du vocabulaire s'améliore grandement lorsqu'on lit beaucoup. Il faut absolument que les élèves aient l'occasion de lire individuellement et qu'on leur lise des textes. Il faut toutefois s'assurer que le temps consacré à la lecture individuelle et la lecture à haute voix n'empiète pas sur le temps d'enseignement assuré directement par l'enseignant ou l'enseignante. Voici quelques activités qui font la promotion de l'acquisition du vocabulaire :

- ✓ la lecture de plusieurs sortes de textes présentant des histoires ou des informations
- ✓ la discussion au sujet de nouveaux mots
- ✓ les banques de mots
- ✓ l'analyse de la structure morphologique, phonologique et sémantique des mots ainsi que de nombreuses occasions d'utiliser des mots

(suite à la page 21)

Activités pour l'été suite de la page 16

- ✓ le développement de la conscience des mots (avec des jeux de mots, par exemple)
- ◆ L'orthographe : L'orthographe est relié inextricablement à la lecture, mais ne s'acquiert pas exclusivement par la lecture. Il ne s'agit pas d'un processus automatique, mais plutôt d'un processus qui comprend l'intégration des connaissances phonologiques, morphologiques, sémantiques et orthographiques. L'enseignement efficace de l'orthographe comprend :
 - ✓ la conscience phonologique
 - ✓ des dictées quotidiennes qui comprennent des dictées de sons, de mots réels et de phrases
 - ✓ l'analyse de mots
 - ✓ les règles d'orthographe et les généralisations
 - ✓ l'apprentissage des mots irréguliers de façon à ce que leur orthographe devienne automatique
 - ✓ les principes de la syllabation et des différents types de syllabes
 - ✓ de courtes listes de mots que l'élève peut apprendre
- ◆ L'écriture : Il existe une relation réciproque entre la lecture et l'écriture. L'expression écrite fournit aux élèves l'occasion de développer et donner forme à des idées. L'enseignement efficace de l'écriture comprend :
 - ✓ la structure du texte ou la capacité d'organiser basée sur l'intention de la personne qui écrit, de ceux et celles qui lisent le texte et du contexte
 - ✓ les stades de l'écriture, y compris la planification, l'organisation, la préparation et la révision des ébauches et l'écriture de la version finale
 - ✓ les normes de la langue, y compris la grammaire, l'utilisation des mots, la ponctuation et l'orthographe

Les éléments critiques de l'enseignement efficace de la lecture :

Les éléments suivants de l'enseignement de la lecture se répètent et reviennent constamment :

- ◆ la couverture systématique des parties constituantes de la lecture

- ◆ la progression de facile à difficile
- ◆ l'information de base fournie avant de passer à quelque chose de nouveau
- ◆ le diagnostic
- ◆ la présentation explicite
- ◆ les éléments de la lecture se bâtissent les uns sur les autres, avec le modelage par l'enseignant ou l'enseignante et le fait de penser à haute voix, par exemple
- ◆ des occasions fréquentes pour les élèves de répondre
- ◆ des exercices guidés avec feedback précis
- ◆ la révision fréquente et planifiée pour permettre de progresser vers des applications plus poussées

Suivi du progrès :

- ◆ Le suivi du progrès doit être constant et spécifique, ce qui comprend :
 - ◆ des buts et objectifs de lecture mesurables (exemple : lire des extraits de matériel du programme de lecture de 7e année à 120 mots la minute plutôt que : améliorer sa compétence en lecture)
 - ◆ se fixer des objectifs de lecture individuels, y compris la comparaison avec les compagnons qui réussissent dans la normale
 - ◆ inviter la participation ou l'opinion des parents ou de la famille
 - ◆ se servir des données qui indiquent le progrès de l'élève pour décider de l'efficacité de l'instruction en ce qui a trait à la lecture et pour prendre des décisions au sujet de l'enseignement
 - ◆ l'évaluation et le progrès du langage si l'élève a besoin d'acquérir des connaissances en français tout en améliorant sa lecture.

Diane Pedrotty Byrant et Cheryl Young, Département d'éducation à l'enfance en difficulté, Université du Texas et Cheryl Young, candidate à la maîtrise et Shirley Dickson, directrice de la lecture, Texas Education Agency. Extrait d'un article publié dans un bulletin de l'ATA, janvier/février 2001. Reproduit avec permission

Merci à nos donateurs, donatrices et à nos fournisseurs de fonds

pour l'argent reçu entre février et juin 2002.

Votre soutien aide l'AOTA à assurer une situation équitable au niveau des chances et des services fournis aux enfants, aux jeunes et aux adultes qui ont des troubles d'apprentissage !

Fournisseurs de fonds pour des projets

Initiative pour la promotion de l'intervention précoce

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario

Les troubles d'apprentissage et l'alphabetisation

Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités
Développement des ressources humaines Canada

Projet de développement des sections régionales

La Fondation Trillium de l'Ontario

Le Conseil du président

Le Conseil du président a été mis sur pied pour souligner l'engagement exceptionnel de certaines personnes par leur contribution annuelle à l'AOTA et au réseau d'aide aux troubles d'apprentissage.

Sheri Cohen
Allen et Deborah Edward
Carol et Randy Jones
Peter et Mary Elizabeth Kinch
Merle Langbord Levine
Dr et Madame William Mahoney
Robert M. McDerment
Annette Quinn
Bob et Karen Quinn
Robert et Penny Richards
Carol Yarowski

Tous et toutes sont toujours invités et bienvenus! Vous pourrez ainsi nous aider et aider nos bureaux régionaux à continuer de fonctionner en tant que seul organisme en Ontario qui fournit des services aux personnes ayant des troubles d'apprentissage. Veuillez communiquer avec Denise Harding, conseillère en levée de fonds, par téléphone au (416) 929-4311, poste 40, ou par courriel à mdharding@rogers.com pour obtenir de plus amples renseignements.

(continued on page 22)

Thank You to Our Donors
cont. from page 21

Commanditaire de Communiqué et Apprendre à apprendre différemment

Sobeys Ontario

Partenaires pour les services virtuels

@ction bénévole en ligne, ministère des Affaires civiques

la Fondation Charles N. Ivey

la Fondation Richard Ivey

la Fondation Alice et Murray Maitland

la Fondation George Cedric Metcalf

le fonds Paul Newman-Newman's Own de la

Fondation Fairfield County Community

TransCanada

Xérox Canada ltée

Celestica

Partenaires SOAR (Some Assembly Required)

Fondation Justin Eves

Fondation de la Banque royale

Groupe financier Banque TD

Fondation des fonds de placement collectif

Dynamic

Magna International

Ontario Power Generation

Hôtels Quatre Saisons

Toyota du Canada

Sears

Bienfaiteurs 1 000 \$+

Fondation A & A King

Procter and Gamble Inc.

Banque Scotia

Mécènes 500 \$+

Compagnie Book Events

Fondation Minto

Fondation Elise et Leon Pape

Donateurs/Donatrices 100 \$+

Roy Cooper

Robert Dobson

Marlene Edwards

Ruth Elder

Fonds communautaire des employé(e)s de Boeing

Gloria Frallick

Denise Harding

Elizabeth Howson/Greg Marlett

Centre Marriot-Eaton

Massimo Marinelli

Monsieur et Madame Hugh Nelson

Michael et Eva Nichols

Le trust des pensionné(e)s et des employé(e)s

d'Ontario Power Generation

Roberta et Mitchell Osak

Stanley Tick

Programme d'appariement des employés de

Centraide

Amis/Amies 50 \$+

Norman et Elizabeth Alexander

John Alford

Employee Matching Program de Clarica

Lyla Coran

Mitchell Paul Faigan

J. Graham-Foscarini

Katherine Hatton

Warren Kotler

Barb Muskat

Diane Wagner

Laura Weintraub

Dons commémoratifs

L'AOTA est reconnaissante à tous ceux et celles qui lui ont fait des dons en l'honneur d'une personne de leur choix. Pensez à offrir un don commémoratif en signe d'appui au travail de l'AOTA et pour souligner des anniversaires de naissance et autres anniversaires, des cérémonies de fin d'études et tout autre moment important de la vie ou en mémoire d'un être cher. Veuillez communiquer avec Denise Harding, conseillère en levée de fonds, par téléphone au (416) 929-4311, poste 40, ou par courriel à mdharding@rogers.com pour obtenir de plus amples renseignements au sujet des dons commémoratifs ou du Programme de donateurs Lifetime of Learning Monthly. Les dons de 50 \$ et plus seront inclus dans la liste du prochain bulletin d'information.

À la mémoire d'Audrey Watts

Joan, Jen et Horne Ing

À la mémoire de Gary Reid

Lesley Reid

Meilleurs vœux d'anniversaire de naissance à Eva Nichols

Laura Weintraub

Profil de trois fournisseurs de fonds de l'AOTA

La Fondation Justin Eves

Grâce à l'appui de base extraordinaire de la Fondation Justin Eves, le programme SOAR sera lancé dans 90 écoles des comtés de Lambton et Kent en septembre. Le programme SOAR aide les élèves du palier secondaire qui ont des troubles d'apprentissage à comprendre le mode d'apprentissage qui leur convient le mieux et leur fournit le soutien et l'orientation dont ils ont besoin pour faire connaître et défendre leurs propres besoins et ainsi faire les bons choix stratégiques au niveau de l'école et de leur carrière.

La Fondation Justin Eves a été établie en 1997 à la mémoire de Justin Eves, fils du Premier ministre Ernie Eves et de Vicki Eves, décédé lors d'un accident de la route en 1995. Quoique Justin était dyslexique, ce handicap ne l'a jamais empêché de chercher à atteindre ses objectifs à la pleine mesure de ses capacités. Grâce à l'appui de sa famille, de ses enseignantes et enseignantes ainsi que de ses amis et amies, il a obtenu son diplôme d'études secondaires de l'école secondaire de Parry Sound et son diplôme d'études collégiales du Collège Curry. La Fondation rend hommage au courage et à la détermination de Justin, de même qu'à sa préoccupation pour ceux et celles qui sont moins fortunés que lui, en fournissant un appui financier aux jeunes Ontariens et Ontariennes ayant des troubles d'apprentissage qui désirent poursuivre des études postsecondaires dans des institutions qui répondent à leurs besoins. La mission de SOAR comprend un engagement sérieux en vue de promouvoir la sensibilisation aux troubles d'apprentissage et leur impact sur toute la vie des personnes avec ces troubles.

La nouvelle directrice générale, Jinnie Bradshaw, est ravie de voir la façon dont le programme SOAR est le complément du programme EXPRESS (Expérience, poursuite et reprise des études pour adultes) de l'OATA, un outil d'adaptation en ressources humaines conçu pour aider les adultes qui ont des troubles

(suite à la page 23)

Troubles de lecture au palier secondaire suite de la page 22

d'apprentissage à être plus efficaces dans leur démarche pour trouver et garder un emploi.

«La Fondation Justin Eves a choisi de financer EXPRESS parce que ce programme aide ceux et celles qui étudient au palier postsecondaire à identifier leurs points forts et leurs faiblesses de façon à mieux définir leur choix de carrière», de préciser J. Bradshaw. «La Fondation aide à financer le programme SOAR parce qu'il permet aux étudiantes et étudiants de pouvoir s'engager dans ce processus encore plus tôt».

Dans le but de pouvoir identifier et aider plus facilement les étudiant(e)s ayant des troubles d'apprentissage alors qu'ils sont au collège ou à l'université, la Fondation prévoit lancer un nouveau programme pour établir des partenariats dans le domaine de l'éducation. «Nous sommes très enthousiastes d'assister à la création du Programme de partenariat de la Fondation Justin Eves», d'expliquer J. Bradshaw. «Nous sommes en train d'inviter les collèges et universités à se joindre à la Fondation en tant que partenaires. Ceci veut dire que nous pourrions ainsi offrir deux fois plus de subventions et de bourses d'études aux étudiants et étudiantes ayant des troubles d'apprentissage que nous le faisons auparavant.»

La Fondation de la Banque royale du Canada

L'AOTA est reconnaissante de la contribution financière au montant de 10 000 \$ fournie par la Fondation de la Banque royale du Canada (RBC) pour aider au lancement cette année du programme SOAR (Some Assembly Required).

SOAR est un outil multi-fonctionnel d'éducation à l'enfance en difficulté conçu pour les élèves de la septième à la douzième année. Grâce à son matériel et à son instruction, le programme SOAR aide les élèves ayant des troubles d'apprentissage à comprendre le mode d'apprentissage qui leur convient le mieux et leur fournit le soutien et l'orientation dont ils ont besoin pour faire connaître et défendre leurs propres besoins et ainsi faire les bons choix stratégiques au niveau de l'école et de leur carrière.

L'AOTA procède présentement aux essais sur le terrain, à la rationalisation, au marketing et à la

distribution de matériel pour le programme SOAR en plus de développer un site web qui fournit le matériel, des plans de leçons et des ressources aux élèves, aux éducateurs et éducatrices, aux professionnels et professionnelles ainsi qu'aux parents. Le programme sera mis à l'essai cet automne dans 90 écoles du Conseil scolaire du district de Lambton Kent.

«Le RBC Groupe financier reconnaît que les personnes avec handicap ont le droit de faire partie de la société canadienne et de jouir des mêmes privilèges que tous les autres citoyens et citoyennes, ce qui comprend l'accès aux biens, aux services, aux locaux et aux occasions d'emploi», de préciser Renae Addis, gérante de l'investissement communautaire de RBC Banque royale, «et ceci signifie que nous devons nous engager à faire tomber les barrières, fournir des occasions d'emploi et devenir un employeur de choix. RBC prend son rôle de chef de file corporatif dans ce domaine au sérieux. C'est avec plaisir que nous nous associons à l'Association ontarienne pour les troubles d'apprentissage pour la mise en oeuvre de ce programme innovateur».

Xerox Canada

Xerox Canada a affecté la somme appréciable de 100 000 \$, répartie sur une période de trois ans, pour la section des services aux Autochtones du programme des services virtuels de l'AOTA.

«Nous sommes très emballés par cette nouvelle initiative parce qu'à Xerox Canada nous croyons que le fait d'appuyer l'éducation et la communauté autochtone sont à la fois un devoir et un avantage en affaires», a déclaré Cam Hyde, président de Xerox Canada Limitée.

Étant donné que les troubles d'apprentissage sont invisibles et souvent méconnus ou mal compris, les personnes ayant des troubles d'apprentissage, les familles, les employeurs, les éducateurs et éducatrices et les membres des professions libérales ont besoin d'informations et de conseils sur une base régulière. L'accès aux services de l'AOTA est toutefois parfois restreint pour ceux et celles qui demeurent et travaillent dans des endroits où ils/elles ne peuvent accéder aux services des bureaux locaux.

L'association a créé le site Web des services virtuels pour résoudre ce problème. Cette

ressource en ligne permet une meilleure livraison des services de l'AOTA en mettant ces ressources à la disposition des personnes et des collectivités qui n'y avaient pas accès auparavant et en répondant aux besoins des communautés francophone et autochtone. Ce projet nous permettra d'augmenter progressivement notre capacité de desservir les régions éloignées de l'Ontario et aidera les familles, parents, partenaires, frères et soeurs, employeurs et employeuses, professionnels et professionnelles et les institutions à mieux aider et soutenir les personnes ayant des troubles d'apprentissage.

Tony Martino, chargé des ressources humaines, de la qualité et des communications chez Xerox, appuie cette initiative : «Investir chez les Autochtones, c'est non seulement investir dans l'avenir de cette communauté, mais également dans l'avenir du Canada et de tous les Canadiens et Canadiennes».

Selon Carol Yaworski, directrice générale de l'AOTA «Il se peut que des individus de certaines cultures aient une façon différente de traiter l'information comparativement aux personnes qui ont grandi au sein de la culture dominante».

«Notons, parmi les plus grandes luttes de plusieurs peuples autochtones, celle qui vise à assurer la conservation de leur identité», de poursuivre C. Yaworski. «Les coutumes, valeurs et codes de comportement constituent un élément essentiel de la vie des peuples autochtones. Il arrive toutefois souvent que les parents se voient obligés d'envoyer leurs enfants dans les écoles de la majorité de la population où l'on ignore la plupart du temps ces coutumes, valeurs et codes. Il faut se rendre compte que le problème se situe non seulement au niveau du style d'enseignement, mais que le fondement culturel et l'idée de la scolarité ne correspondent pas toujours aux antécédents culturels de ces élèves. C'est la raison pour laquelle il arrive souvent que les Autochtones ne reçoivent pas le genre de services publics qui pourraient répondre à leurs besoins. Nous tenterons de combler cet écart grâce au financement fourni par Xerox.»

MERCI

Vos contacts communautaires

Chatham-Kent

Contact : Dawn Babbirk
Tél. : (519) 352-2024
ldack@netrover.com

Satellite de la ville de Kawartha Lakes (Lindsay)

Contact : Barb Overwijk
Tél. : (705) 324-5119
overwijk@sympatico.ca

Région de Durham

Contact : Mad. Marlene Avery
Tél. : (905) 509-4182
platers@pathcom.com

Comté de Halton

(Oakville-Burlington)
Contact : Heather Holden
Tél. : (905) 844-6905

Hamilton-Wentworth

Contact : Cindy Sacco
Tél. : (905) 523-1332

Kingston

Contact : Lana Greenwood
Tél./Télec. : (613) 545-0373
ldak@kingston.jkl.net

Kitchener-Waterloo

Contact : Charlotte Buchan
Tél. : (519) 743-9091
ldakw@golden.net
www.ldakw.on.ca

Comté de Lambton

Contact : Joanne Cully
Tél. : (519) 344-7745
www.sarnia.com/groups/lda-lc

Région de London

Contact : Carl Sinclair
Tél. : (519) 438-6213
lda@linkd.net
www.ldair.on.ca

Mississauga

Contact : Terri Hamilton
Tél. : (905) 272-4100
ldamiss@idirect.com

Satellite de Muskoka

(Huntsville)
Tél. : (705) 788-7097

Newmarket-Aurora et district

Contact : Terri Hamilton
Tél. : (905) 853-6542
ldanad@email.com

Région de Niagara

Contact : Kay MacDonald
Tél. : (905) 641-1021
ldaniag@becon.org

North Bay et satellite du district

Contact : Kathy Honeysett
Tél. : (705) 476-8177
air.repair@sympatico.ca

Peel Nord (Brampton)

Contact : Susan Silver
Tél. : (905) 791-4100
lda@bellnet.ca
www.ldanp-peel.org

Ottawa-Carleton

Tél. (613) 567-5864
ldaoc@magma.ca
www.ncf.ca/ldao-c

Satellite de Parry Sound

Contact : Becky Smalldon
Tél. : (705) 389-3320 ou
Debbie Junk-Lloyd
(705) 732-2858

Peterborough

Tél. : (705) 748-9455
Sans frais : (866) 503-3303
ldaptbo@pipcom.com
Cobourg : (905) 373-7033
ldanorthclar@rol.ca

Sault Ste-Marie

Contact : Jessica Bernhardt
Tél. : (705) 942-4310
learningdisabilities@shaw.ca
www.members.shaw.ca/ldassm

Comté de Simcoe

Alliston : (705) 435-0376
ldoffice@ldass.org
www.ldass.org
Barrie : (705) 726-5553
Midland : (705) 527-5372
Local, sans frais : (888) 684-5855

Thunder Bay

Contact : Janis Thompson
Tél. : (807) 622-9741
www.ldatbay.ca

District de Toronto

Tél. : (416) 229-1680
www.ldany.on.ca
admin@ldany.on.ca

Comté de Wellington (Guelph)

Contact : Andrea Waldron
Tél. : (519) 837-2050

Satellite du comté de Windsor-Essex

Contact : Beverly Clarke
Tél. : (519) 252-7889
learningdisabilities@on.aibn.com

Région de York (Richmond Hill)

Contact : Lynn Ziraldo
Tél. : (905) 884-7933/471-1620
ldayr@idirect.com
http://webhome.idirect.com/~ldayr/



A different way of learning can lead to success.

communiqué

365, rue Bloor Est
Suite 1004, B.P. 39
Toronto (Ontario)
M4W 3L4
Téléphone : 416 929-4311
Télécopieur : 416 929-3905
Courriel :
membership@ldao.on.ca
Site Web :
www.ldao.on.ca

