

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse
Étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité
2009



Education
Éducation

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse

Étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité 2009

Remerciements

Le ministère de l'Éducation souhaiterait remercier les nombreuses personnes qui ont participé à l'étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité.

Le comité d'étude de ce programme tient à remercier les élèves, les parents, les administrateurs et les enseignants des écoles pour élèves ayant des besoins spéciaux qui ont répondu à nos questions oralement ou par écrit pendant la phase de consultation de l'étude.

Nous souhaitons remercier en particulier les élèves, les parents, les enseignants et les administrateurs qui ont bien voulu participer aux groupes de discussion pour faire part au comité de leur expérience. Un grand merci également aux enseignants des écoles suivantes : Bridgeway Academy, Churchill Academy et Landmark East School.

Le comité d'étude du programme de frais de scolarité remercie enfin le personnel du ministère de l'Éducation de son importante contribution et d'avoir pris le temps de rassembler et d'organiser les données nécessaires à son travail et à l'analyse des résultats.

Le rapport final du comité a été révisé par M^{me} C. M. Fleming, adjointe administrative aux services pédagogiques régionaux du ministère de l'Éducation.

Comité chargé des programmes et des services destinés aux élèves ayant des besoins spéciaux

D^r Tahira S. Ahmed, Attention Deficit Association of Nova Scotia

D^r Lynn Aylward, Université Acadia

M^{me} Tracey Avery, Nova Scotia Autism Society

M^{me} Annie Baert, Learning Disabilities Association of Nova Scotia

M. Lorri Bower, ministère de la Justice

M. Ron Brunton, Syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse

M. Lance Bullock, Halifax Regional School Board

M. Daniel Demers, ministère de l'Éducation

M^{me} Ann Divine, Commission des droits de la personne de la N.-É.

M. Don Glover, ministère de l'Éducation

M^{me} Chrissi Lynch, Strait Regional School Board

M^{me} Mary Jess MacDonald, Association des conseils scolaires de la N.-É.

M^{me} Lorna MacPherson, ministère des Services communautaires

M^{me} E. Anne MacRae, Disabled Persons Commission

M^{me} Patricia Murray, ministère de la Santé

M^{me} Mary Rothman, Association pour l'intégration communautaire de la Nouvelle-Écosse

M^{me} Janet Walsh, Nova Scotia Federation of Home and School Associations

M^{me} Megan Adams, Atlantic Centre of Support for Students with Disabilities, Université Saint Mary's

Comité d'étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité

Coprésidentes

M^{me} Annie Baert, directrice générale, Learning Disabilities Association of Nova Scotia
M^{me} Gaye Rawding, agente régionale d'éducation, ministère de l'Éducation

Membres du comité

D^r Tahira S. Ahmed, consultante, Attention Deficit Disorder Clinic
M^{me} Betty-Jean Aucoin, agente du perfectionnement du personnel, Syndicat des enseignants de la N.-É.
Dr. Joan Backman, services de psychologie, Centre de soins de santé IWK
M. Allan Boudreau, directeur régional, Conseil scolaire acadien provincial, région centrale
M. Alex Bruce, consultant en éducation spéciale, division des services aux élèves, ministère de l'Éducation
M. Wade Brummet, Equal Education Association of Nova Scotia
M^{me} Sandra Clark, enseignante auprès d'élèves atteints de troubles d'apprentissage graves, Halifax Regional School Board
M^{me} Lisa Doucet, coordonnatrice des services aux élèves, Tri-County Regional School Board
M^{me} Crystal Lowe-Pearce, services de psychologie, Centre de soins de santé IWK
M. Timothy F. Moore, directeur d'école, Landmark East School
M^{me} Cathy Viva, coordonnatrice des services aux élèves, Cape Breton-Victoria Regional School Board

Enseignants des écoles pour enfants ayant des besoins spéciaux

Bridgeway Academy
M^{me} Lucinda E. Low, directrice générale/fondatrice
M^{me} Lisa Saunders, directrice des programmes
M^{me} Lynne Fielder, directrice
Churchill Academy
M. Pat Doherty, directeur
M^{me} Lynne Pascoe, administratrice de bureau
Landmark East School
M. Timothy F. Moore, directeur
M^{me} Janet Cooper, adjointe administrative

Commission d'appel et d'examen sur les frais de scolarité

M^{me} Isabel den Heyer, arbitre, Programme d'aide pour les frais de scolarité
M^{me} Patricia Brown, examinatrice, Programme d'aide pour les frais de scolarité

Introduction

Le rapport d'étude du ministre portant sur les services offerts aux élèves qui ont des besoins spéciaux a été remis en juin 2007 à l'honorable Karen Casey, ministre de l'Éducation.

La recommandation 3.0 de ce rapport est la suivante : « La ministre de l'Éducation et le gouvernement annoncent que le Programme d'aide pour les frais de scolarité prendra fin le 30 juin 2010. »

Les parents dont les élèves sont inscrits dans les écoles privées réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux ont exprimé leur désaccord avec cette recommandation. La Learning Disabilities Association of Nova Scotia (LDANS), qui représente les parents d'élèves ayant des troubles d'apprentissage de la province, a également manifesté son désaccord avec cette recommandation et demandé une étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité.

Pour donner suite aux préoccupations de ces parents, la ministre de l'Éducation, Karen Casey, a annoncé qu'une étude du programme en question serait effectuée : « Le Comité des programmes et des services d'éducation spéciale (CPSÉS) sera chargé d'étudier le Programme d'aide pour les frais de scolarité. »

L'étude en question, qui s'est déroulée sur une période de neuf mois et qui a commencé en juin 2008, a été effectuée par le comité d'étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité. Ce comité s'est penché sur les cinq aspects suivants :

1. efficacité à long terme du programme
2. durée de la scolarisation
3. interventions fondées sur la recherche et méthodes pédagogiques utilisées
4. résultats transitionnels pour les élèves concernés
5. accessibilité régionale et critères d'admissibilité pour déterminer si le « programme constitue une méthode véritablement efficace et équitable quant à la mise en place de la *Politique en matière d'éducation spéciale* pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage ».

L'étude a entre autres permis de mettre en évidence les aides supplémentaires nécessaires pour offrir une prestation de services du niveau souhaitable, non seulement dans les régions possédant des écoles pour élèves ayant des besoins spéciaux, mais également dans les autres régions de la Nouvelle-Écosse.

Pour faciliter le travail de planification et d'élaboration d'une éventuelle stratégie provinciale en matière de troubles d'apprentissage, M^{me} Anne Price, du Calgary Learning Centre, a effectué un examen des interventions fondées sur la recherche et des méthodes pédagogiques utilisées auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage (annexe A : « Pratiques pédagogiques exemplaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage »).

Pendant la période qu'a duré l'étude, le Programme d'aide pour les frais de scolarité s'est poursuivi conformément aux directives en vigueur. La ministre de l'Éducation a cependant élargi

le Programme d'évaluation de l'apprentissage pour la Nouvelle-Écosse (PÉANÉ) aux élèves des écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux pour que les progrès de ces derniers puissent être évalués de la même façon que ceux des élèves des écoles publiques de la province et que ces élèves puissent recevoir un diplôme à la fin de leurs études secondaires.

Pour permettre aux parents de suivre les progrès de leur enfant, on se servira du bulletin provincial du plan de programme individualisé pour les élèves qui étudient dans les écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux et qui bénéficient du Programme d'aide pour les frais de scolarité.

TABLE DES MATIÈRES

Processus	1
Contexte	2
Survol du Programme d'aide pour les frais de scolarité	5
Principales conclusions	6
Recommandations	9
Efficacité à long terme	9
Durée de la scolarisation dans les écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux	10
Interventions fondées sur la recherche et méthodes pédagogiques utilisées	11
Transitions pour les élèves bénéficiant d'une aide pour les frais de scolarité	12
Accès au niveau régional et critères d'acceptation	13
Changements proposés pour les directives – Considérations d'ordre général.....	14
Recommandations sur la présentation d'une demande.....	15
Annexes	18
Annexe A – Pratiques pédagogiques exemplaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage (1-78)	19
Annexe B – Résumé des données rassemblées.....	20
Annexe C – Enquête auprès des élèves.....	23
Annexe D – Enquête auprès des parents.....	52
Annexe E – Enquête auprès des enseignants	84
Annexe F – Sessions de réflexion avec les élèves	108
Annexe G – Sessions de réflexion avec les parents	114
Annexe H – Sessions de réflexion avec les enseignants.....	128
Annexe I – Sessions de réflexion avec les administrateurs	133
Annexe J – Résultats de l'enquête auprès des anciens élèves	135
Annexe K – Résultats de l'enquête auprès des parents d'anciens élèves	137

Processus

- Le calendrier a été établi par le comité d'étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité
- On a fixé des dates pour les réunions.
- On a établi l'ordre du jour des réunions en fonction :
 - a. de la création des questionnaires
 - b. des sessions de discussion avec les parents, les enseignants et les élèves
 - c. des visites des trois écoles privées spécialisées dans l'enseignement destiné aux élèves ayant des besoins spéciaux

Calendrier

L'étude a compris cinq phases :

1. Phase 1 – Visite des écoles
Visites des salles de classe
Entretiens avec les enseignants/administrateurs
Sessions de discussion avec les élèves
Enquêtes auprès des élèves
Obtention d'informations sur le programme
Période : octobre 2008
2. Phase 2 – Consultation des parents
Sessions de discussion
Enquêtes auprès des parents
Période : octobre 2008
3. Phase 3 – Consultation des anciens parents d'élèves et élèves
Questionnaire à faire remplir par les élèves/enquête (par téléphone ou rencontres directes)
Obtention d'informations sur la transition, les programmes et les progrès des élèves
Période : de novembre 2008 à janvier 2009
4. Phase 4 – Recherche
Interventions fondées sur la recherche, méthodes pédagogiques et évaluation — Rapport d'étude
Période : de décembre 2008 à février 2009
5. Phase 5 – Rapport et recommandations
Période : février 2009

Contexte

La mission du ministère de l'Éducation est la suivante :

« Offrir une éducation et des formations de qualité pour l'épanouissement de chaque individu et la création d'une société productive et prospère. »

Cette mission s'appuie sur les déclarations de croyances reflétant l'attachement du ministère à l'apprentissage à vie, à la participation des Néo-Écossais à tous les niveaux du système d'éducation et de formation et à la responsabilisation de tous les partenaires.

L'une des fonctions de l'enseignement offert de la maternelle à la 12^e année est de coordonner la création et la mise en place de programmes et de services destinés aux élèves ayant des besoins spéciaux, ainsi que de divers services d'aide. La *Politique en matière d'éducation spéciale* présente les grandes lignes de l'enseignement aux jeunes néo-écossais ayant des besoins spéciaux de la maternelle, de l'élémentaire et du secondaire.

En juin 2001, le ministère a publié le rapport du comité d'étude de la mise en œuvre des programmes pour élèves ayant des besoins spéciaux, qui définit avec plus de précision le concept d'intégration scolaire pour ce qui est de son application concrète.

Il est indiqué, dans ce rapport, ce qui suit :

«... L'application du concept d'intégration scolaire varie pour chaque élève en fonction des résultats ciblés ainsi que du milieu pédagogique. Dans chaque cas, il est important d'appliquer le principe selon lequel l'enseignement offert ne doit être « qu'aussi spéciale que cela est nécessaire ». L'application se fait sur un spectre continu, en commençant par la salle de classe, où les élèves peuvent participer de façon indépendante grâce à une adaptation, faite par l'enseignant, des stratégies pédagogiques et des techniques d'évaluation. »

Si l'équipe chargée de la planification de programme décide que ce type d'adaptation n'est pas suffisant pour répondre aux besoins spéciaux de l'élève, une aide supplémentaire peut alors s'avérer nécessaire, comme d'autres options de programmes et de milieux. Quelle que soit la situation, l'équipe en question doit suivre de près chaque élève et modifier les programmes régulièrement. Les options proposées sont, entre autres, la technologie fonctionnelle, les ressources pédagogiques supplémentaires, les enseignants-ressources, les orthophonistes, les psychologues scolaires et les aide-enseignants. Il est possible d'offrir ces différentes formes de soutien de plusieurs façons et dans plusieurs contextes, dont les suivants :

- services de consultation pour enseignants
- coenseignement
- retrait à court terme/partiel pour régler certains problèmes liés à des résultats d'apprentissage précis

- placement temporaire dans des programmes spécialisés et placement de courte durée en établissement

Si un élève bénéficie d'un enseignement particulier en dehors de la salle de classe ou ailleurs que dans une école de quartier, l'équipe chargée de la planification de programme a alors pour responsabilité d'intégrer dans son plan des résultats et des stratégies se rapportant à la façon dont l'élève concerné pourra réintégrer un milieu favorisant davantage son intégration; elle doit de plus fixer des délais précis. Dans tous les cas, il faut toujours cibler la croissance optimale de l'élève et favoriser son cheminement vers l'autonomie.¹

Politique en matière d'éducation spéciale

L'énoncé des principes de la *Politique en matière d'éducation spéciale* de la Nouvelle-Écosse a servi de cadre à l'étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité.

Droit à une éducation appropriée

Droit fondamental qu'a chaque individu d'obtenir une éducation correspondant à ses besoins.

Droit à un enseignement de qualité et à des enseignants qualifiés

Tous les élèves ont droit à une éducation de qualité dispensée par des enseignants qualifiés.

Droit à une éducation favorisant l'intégration de tous

L'éducation offre « à chaque élève le droit de bénéficier de programmes et de services pédagogiques adéquats en compagnie de personnes du même âge » (fiche d'information intitulée « *Intégration – Pour soutenir tous les élèves* »).

L'éducation a pour objectif de permettre à chaque élève de prendre part aux programmes et aux activités de son école. Les services d'aide conçus pour répondre aux besoins pédagogiques des élèves doivent être coordonnés au sein même de l'école, et, dans la mesure du possible, pour chaque matière et niveau scolaire.

Responsabilité des enseignants

Les enseignants sont chargés de dispenser un enseignement à tous les élèves placés sous leur supervision. Cela comprend la sécurité et le bien-être de ces derniers ainsi que la planification de programmes et des évaluations. Ces responsabilités ne peuvent pas être transférées au personnel non enseignant.

¹ *Rapport du comité d'étude de la mise en œuvre des programmes pour élèves qui ont des besoins spéciaux*, juin 2001, ISBN: 0-88871-687-7, Continuum of Programming Options and Services, p. 17/18

Participation des parents

Les parents ont le devoir d'aider leurs enfants à réussir à l'école. Ils font partie intégrante de l'éducation de ces derniers et doivent donc participer dès le début des études à la planification des programmes.

Participation des élèves

Chaque élève est tenu de faire de son mieux pour acquérir les connaissances nécessaires à l'obtention d'un diplôme, comme cela est indiqué dans le document *Programme des écoles publiques* ainsi qu'à l'article 24 de la loi sur l'éducation (*Education Act*).

Plans de programme individualisés et responsabilisation

Chaque plan de programme individualisé (PPI) est conçu en fonction des capacités de l'élève. L'évaluation de ses progrès porte sur les résultats d'apprentissage indiqués dans le programme. Les progrès effectués par l'élève font partie des principaux éléments qui permettent de mesurer son niveau de réussite.

Collaboration

La collaboration et la consultation sont des éléments essentiels du travail de planification et des services d'aide se rapportant aux élèves ayant des besoins spéciaux; elles permettent de planifier les programmes et de dispenser l'enseignement de façon coordonnée et uniforme.

Survol du Programme d'aide pour les frais de scolarité

Les écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux sont des établissements privés dont la mission est d'offrir un enseignement adapté aux besoins de ces élèves. L'objectif du Programme d'aide pour les frais de scolarité est d'offrir aux jeunes chez qui on a diagnostiqué des déficiences ou des troubles particuliers la possibilité d'accéder à des programmes et à des services adaptés, en dehors du système des écoles publiques de la Nouvelle-Écosse. Le Programme d'aide pour les frais de scolarité cible donc les besoins propres aux élèves atteints d'un trouble déficitaire de l'attention sans ou avec hyperactivité, d'un trouble du spectre autistique ou d'un trouble d'apprentissage.

Ce programme offre actuellement une aide financière pendant une période maximale de quatre ans. Le ministre de l'Éducation a permis en 2008 de prolonger le programme pour une 4^e année.

La demande initiale et les renouvellements doivent être faits chaque année. Les personnes présentant une demande doivent utiliser les formulaires de demande d'aide pour les frais de scolarité, lesquels précisent les documents à joindre :

- diagnostic confirmé d'un trouble déficitaire de l'attention sans ou avec hyperactivité, d'un trouble du spectre autistique ou d'un trouble d'apprentissage
- lettre d'acceptation de l'école privée
- confirmation du plan de programme individualisé (PPI) et de certains services de la part de l'école réservée aux élèves ayant des besoins spéciaux
- lettre présentant les raisons justifiant la première année ou une année supplémentaire dans l'école en question

Pendant la dernière année subventionnée par le Programme d'aide pour les frais de scolarité, l'école doit élaborer un plan de transition pour les élèves devant réintégrer le système scolaire public ou poursuivre des études postsecondaires ou encore étudier dans un établissement communautaire.

Principales conclusions

Cette partie du rapport résume les observations et les commentaires faits par les élèves, ainsi que leur famille, qui bénéficient actuellement ou qui ont bénéficié par le passé du Programme d'aide pour les frais de scolarité. Sont également présentés les commentaires faits par les administrateurs et les enseignants des écoles privées concernées. Ces informations ont été recueillies pendant des sessions de discussion ou envoyées par courrier. Le comité d'étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité a beaucoup apprécié cette participation qui, associée aux compétences de ses membres, a permis d'élaborer un certain nombre de recommandations.

Les Annexes B–K du présent rapport résument les données en question.

Le comité a également assisté à une présentation faite par l'examinatrice et l'agent d'appel du Programme d'aide pour les frais de scolarité, lesquels ont parlé de ce programme d'un point de vue principalement administratif. Étant donné que les exigences d'acceptation liées aux plans de programme individualisés représentaient un problème important en raison d'incohérences, ces deux personnes ont recommandé que les exigences posant problème soient supprimées et remplacées par la « [...] possibilité de montrer la participation de l'élève au processus de planification de programme, conformément à ce qui est indiqué dans la *Politique en matière d'éducation spéciale* de 2008 ».

Les élèves bénéficiant actuellement ou ayant déjà bénéficié du Programme d'aide pour les frais de scolarité ont indiqué qu'ils étaient satisfaits de la plupart des aspects se rapportant à ce programme et que, selon eux, non seulement leur niveau s'était amélioré, mais qu'ils avaient également eu la possibilité de se faire des amis et de développer un sens d'appartenance à l'école.

« Grâce à cette école, j'ai grandi et j'ai amélioré mon niveau. »

« J'aime beaucoup cette école. Ma vie a complètement changé. On a vraiment l'impression de faire partie de quelque chose. »

Les élèves en question ont cependant relevé quelques aspects négatifs : accès limité à des ordinateurs pour améliorer leur apprentissage, manque de temps pour faire leur travail, activités parascolaires en nombre insuffisant.

« Nous devrions avoir plus d'activités comme du basket-ball, du soccer ou des cours d'art. »

« Il devrait y avoir des activités parascolaires. »

Les parents des élèves bénéficiant actuellement du Programme d'aide pour les frais de scolarité ont indiqué qu'ils étaient généralement satisfaits et que l'enseignement dispensé permettait de répondre aux besoins de leur enfant, contrairement à ce que les écoles publiques pouvaient offrir. Ces parents ont clairement exprimé l'urgence de leur situation, laquelle va bien au-delà de la scolarité de leur enfant. Ils ont de plus indiqué que les écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux permettaient d'offrir un milieu sûr et solidaire sans lequel bon nombre d'élèves se retrouveraient dans des situations de crise importantes.

Le roulement des enseignants fait toutefois partie des problèmes mentionnés par les parents, notamment en ce qui concerne les conséquences possibles sur les progrès des élèves. Deux autres problèmes ont été mentionnés : répondre aux besoins sociaux et comportementaux des élèves et créer un équilibre permanent entre l'enseignement en tant que tel et les cours de rattrapage.

Les trois écoles concernées ont indiqué que le Programme d'aide pour les frais de scolarité permettait d'augmenter de façon significative le nombre d'inscriptions et que sans celui-ci de nombreux jeunes ne pourraient pas étudier dans ces établissements.

Les parents ayant participé à l'enquête portant sur les trois écoles en question étaient entièrement d'accord avec les affirmations suivantes (contenues dans l'enquête) :

- Je suis satisfait de l'expérience de mon enfant dans cette école.
- Mon enfant a amélioré son niveau en lecture et en écriture.
- Grâce aux évaluations continues, je suis au courant des progrès de mon enfant.
- La communication entre l'école et les parents est bonne.
- La famille est moins stressée.

« Après un mois dans cette école, certains des comportements problématiques de notre enfant se sont améliorés. On nous a expliqué que l'absence de moqueries ou d'intimidation permettait ce type d'amélioration. »

« À mon avis, cette école a sauvé mon enfant. Sans celle-ci, il n'aurait pas la possibilité d'avoir une vie normale et un travail plus tard dans la vie. »

« Selon moi, aucun parent ne choisirait une école réservée aux enfants ayant des besoins spéciaux si le même enseignement pouvait être dispensé dans les écoles publiques et dans un milieu épanouissant. »

Les parents étaient le plus en désaccord avec les affirmations suivantes :

- Je suis satisfait du processus de demande auprès du Programme d'aide pour les frais de scolarité.
- On prépare bien mon enfant à la transition vers une école publique ou un programme postsecondaire.
- Mon enfant arrive à se faire des amis et à les garder.
- Mon enfant est plus organisé qu'avant.
- Mon enfant est capable d'appliquer à de nouvelles situations les stratégies qu'il a apprises.
- Mon enfant peut maintenant s'affirmer.

« À mon avis, le processus de demande est inutilement difficile, et donc intimidant et stressant. »

« Mon enfant a beaucoup appris dans cette école, mais je pense qu'elle doit pousser encore plus les élèves. Je pense que sa réintégration dans le système public sera très difficile. »

L'enquête portant sur les enseignants des écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux a révélé qu'ils étaient compétents et qu'ils avaient la possibilité de répondre aux besoins de leurs élèves. Selon les résultats de cette enquête, les enseignants savent très bien adapter leur enseignement pour aider le plus possible les élèves à avancer tout en les faisant participer au processus pédagogique dans son ensemble. Les enseignants des trois écoles concernées souhaiteraient pouvoir se perfectionner, avoir plus de temps pour évaluer les progrès des élèves, et recevoir une rémunération correspondant à ce qui est indiqué dans la convention collective des enseignants de la Nouvelle-Écosse.

« Notre école répond aux besoins des élèves dont le système public n'arrive pas à s'occuper. Il est cependant possible de faire beaucoup plus pour ces élèves et leur famille. »

Recommandations

Efficacité à long terme

1. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation collabore avec les écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux et les conseils scolaires pour élaborer un système d'évaluation annuel permettant de présenter les progrès des élèves au plan scolaire, physique et sociodéveloppemental.
2. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation offre aux enseignants des écoles en question des possibilités de perfectionnement en ce qui concerne le Programme d'évaluation de l'apprentissage pour la Nouvelle-Écosse / PÉANÉ, les plans de programme individualisés et les comptes rendus.

Le comité d'étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité a recueilli des données portant sur l'efficacité à long terme du programme. Cette tâche s'est révélée difficile car aucune des trois écoles concernées ne tient des dossiers sur les progrès des élèves qui ne bénéficient plus du Programme d'aide pour les frais de scolarité.

Le comité a relevé qu'en dépit de ce qui est stipulé dans la loi sur l'éducation (*Education Act*), les trois écoles en question n'ont pas tenu de réunions régulières avec les conseils scolaires pour élaborer des plans de transition; de plus, les informations recueillies par le ministère de l'Éducation n'ont pas été utilisées selon un processus officiel. Le manque d'informations structurées, comme des évaluations d'élèves ou des fiches de présence, a présenté des difficultés pour le comité d'étude au moment d'évaluer l'efficacité générale du Programme d'aide pour les frais de scolarité.

De façon anecdotique, les administrateurs des trois écoles ciblées ont indiqué qu'un pourcentage très élevé de leurs élèves obtenait le diplôme remis à la fin de la 12^e année et poursuivaient des études postsecondaires. Ces administrateurs, ainsi que les enseignants, attribuent ce niveau de réussite important à leurs compétences en orthopédagogie et à celles liées au développement des aptitudes sociales, sans oublier l'utilisation de techniques pédagogiques multisensorielles, le nombre peu élevé d'élèves dans chaque classe et la différenciation pédagogique.

Les parents ont presque tous indiqué que leur enfant avait fait des progrès au plan social, à la fois à l'école et en dehors, ainsi qu'au plan scolaire. Il est important de souligner que les élèves n'étaient pas tous contents de quitter leur ancienne école, puisque certains ont indiqué que leurs amis leur manquaient, de même que les activités parascolaires offertes dans les établissements plus grands.

M^{me} Price et les membres du comité d'étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité ont indiqué que les connaissances et la capacité qu'ont les enseignants de mettre en évidence, de comprendre et de répondre efficacement aux besoins des élèves faisaient partie des éléments essentiels permettant aux élèves de réussir. Même si les trois écoles en question ont indiqué qu'elles exigeaient de leurs enseignants qu'ils possèdent le certificat d'aptitude à l'enseignement délivré par le ministère de l'Éducation et qu'ils prouvent qu'ils ont les compétences nécessaires au type d'enseignement demandé, conformément à ce qui est stipulé dans les règlements du gouverneur en conseil en application de la loi sur l'éducation (*Governor in Council Education*

Act Regulations), à l'alinéa 68(1)a(i), les enseignants doivent toutefois avoir la possibilité de se perfectionner pour combler l'écart qui existe entre la mise en œuvre des pratiques exemplaires telle qu'elle est définie dans les recherches sur le domaine et les applications dans la pratique.

Les taux de décrochage et de suspension sont très faibles dans les trois établissements concernés. Ces écoles ont de plus indiqué qu'elles avaient toutes mis en place des règlements et des procédures en matière de discipline, conformément à ce que stipule l'alinéa 68(1)a(iii) des règlements du gouverneur en conseil en application de la loi sur l'éducation (*Governor in Council Education Act Regulations*) (2009).

Les trois écoles ont indiqué que leurs programmes comprennent des évaluations régulières et variées et que les résultats sont systématiquement et régulièrement communiqués aux parents par différents moyens (lettres, réunions et livret scolaire).

Les enseignants ont de plus indiqué qu'ils se concentrent aussi bien sur les domaines scolaires que sur des aspects plus personnels comme l'affirmation de soi et l'indépendance organisationnelle, ainsi que l'amélioration des aptitudes sociales et la force émotionnelle, et qu'ils notent les progrès effectués dans tous ces aspects.

Les conseils des trois écoles visées participent activement aux questions de gouvernance.

Obstacles possibles à l'efficacité à long terme du Programme d'aide pour les frais de scolarité :

- possibilités de perfectionnement limitées pour les enseignants
- ressources pédagogiques limitées, par exemple sur la technologie fonctionnelle, les centres de ressources, les manuels
- fidélisation et rémunération des enseignants
- manque d'uniformité dans les plans de transition annuels
- accès limité à un soutien professionnel, par exemple à des psychologues et des conseillers en orientation scolaire.
- compréhension limitée des questions liées à certains troubles et certaines déficiences
- état des établissements : p. ex. système électrique trop ancien pour la technologie fonctionnelle; problèmes d'espace, etc.

Durée de la scolarisation dans les écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux

3. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation offre une aide pendant une période maximale de trois ans. L'aide en question peut, en cas de circonstances particulières à déterminer par l'intermédiaire du processus d'examen des frais de scolarité et d'appel, être prolongée.
4. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation mette en place, en collaboration avec les écoles ciblées et les conseils scolaires, un cadre d'étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité pour évaluer les demandes de renouvellement allant au-delà de

la période maximale de trois ans. Un processus d'appel devrait également être mis en place.

Même si cet aspect ne faisait pas partie de l'enquête ou n'a pas été directement abordé dans les sessions de discussion, beaucoup de parents ont indiqué qu'aucune limite de temps ne devrait être imposée par le ministère de l'Éducation en ce qui concerne l'aide pour les frais de scolarité.

Le personnel de la Bridgeway Academy et de la Churchill Academy a indiqué que les programmes de ces écoles avaient pour principal objectif d'offrir aux élèves ce dont ils avaient besoin pour réintégrer sans accroc le système public. Pour la Landmark East School, cette transition n'est pas forcément l'objectif principal du programme, même si l'école permet à ses élèves d'aller dans ce sens si cela correspond à leurs souhaits et à ceux de leur famille.

Les parents ont indiqué qu'ils préféreraient que leurs enfants aient la possibilité de suivre, dans les écoles publiques, les programmes offerts dans les établissements réservés aux élèves ayant des besoins spéciaux.

M^{me} Price précise, dans le résumé de son rapport, que la bonne application des pratiques exemplaires dans le domaine constitue le principal facteur de réussite des élèves ayant des troubles d'apprentissage et que « cette réussite ne dépend pas de l'application d'un modèle particulier ». Cette conclusion correspond aux principes généraux de la politique en matière d'éducation spéciale de la Nouvelle-Écosse, laquelle est fondée sur la notion d'intégration, c'est-à-dire sur l'existence de programmes et de services qui ne soient qu'« aussi spéciaux que cela est nécessaire ».

Interventions fondées sur la recherche et méthodes pédagogiques utilisées

5. Nous recommandons que les écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux remettent au ministère de l'Éducation, dans leur compte rendu annuel sur leurs activités, une liste des interventions et des stratégies pédagogiques utilisées.
6. Nous recommandons que le rapport de M^{me} Price portant sur les pratiques pédagogiques exemplaires destinées aux élèves ayant des troubles d'apprentissage (annexe A) soit remis aux écoles ciblées en guise de référence pendant l'élaboration de leurs programmes.

Le comité d'étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité a effectué trois visites d'observation dans les établissements ciblés par l'enquête. À cette occasion, les membres du comité ont pu observer des cours et discuter avec les administrateurs, les enseignants et les élèves, avant de remplir une liste d'observations. Le comité a eu la possibilité d'observer plusieurs types d'interventions et de stratégies pédagogiques.

Afin de faciliter à l'avenir la mise en évidence et l'évaluation des pratiques exemplaires dans le domaine, le comité d'étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité a demandé à M^{me} Price, du Calgary Learning Centre, de faire un rapport sur les pratiques pédagogiques exemplaires destinées aux élèves ayant des troubles d'apprentissage (*Best Practices in Teaching Students with Learning Disabilities*, 2009). Ce rapport, qui présente les pratiques exemplaires

liées au domaine des troubles de l'apprentissage, que ce soit au Canada ou à l'étranger, définit neuf aspects essentiels en ce qui concerne la création de programmes pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage.

Même si les recommandations faites par M^{me} Price peuvent être bénéfiques pour tous les élèves, son rapport cible les troubles d'apprentissage. Il faudrait faire plus de recherche sur les besoins propres aux personnes atteintes d'un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou d'un trouble du spectre autistique.

La portée limitée de cette étude et l'absence d'outils d'évaluation permettant de comparer les pratiques actuelles appliquées par les écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux à celles qui sont communément acceptées n'ont pas permis d'effectuer une enquête approfondie sur les méthodes pédagogiques utilisées dans les écoles en question et sur leurs programmes.

Bon nombre d'éléments ont toutefois permis de constater que les enseignants des trois écoles concernées utilisaient les pratiques exemplaires dans le domaine, c'est-à-dire : les cours de rattrapage, les techniques d'étude, les lectures ciblées, le Bridgeway's Reading Program (BRP), les cours de mathématiques adaptés, la sensibilisation aux troubles d'apprentissage, les cours sur les aptitudes sociales, le programme tutoriel pour écoles intermédiaires, les cours sur le traitement des informations auditives, les stratégies adaptatives, les cours de sensibilisation à la phonologie, la méthode Orton-Gillingham, le programme Jump Math, les séances d'orientation et les services d'orthophonistes et de psychologues.

Transitions pour les élèves bénéficiant d'une aide pour les frais de scolarité

7. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation collabore avec les écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux et les conseils scolaires pour élaborer et mettre en place un processus de communication formel concernant les transitions à l'entrée ou à la sortie du Programme d'aide pour les frais de scolarité.
8. Nous recommandons que le processus en question se fonde sur les directives contenues dans l'article 2.7 de la *Politique en matière d'éducation spéciale*.

À l'alinéa 69 2c) des règlements établis par le gouverneur en conseil en application de la loi sur l'éducation (*Governor in Council Education Act Regulations*), il est stipulé que les écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux « rencontrent au moins deux fois par an le conseil scolaire pour présenter les progrès effectués par les élèves subventionnés ». L'alinéa 69 (2)d) stipule que les écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux doivent « élaborer avec les conseils scolaires un plan de réintégration dans le système public pour chaque élève subventionné ».

Le comité d'étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité a établi que l'application de ces règlements n'était pas respectée par toutes les écoles concernées et qu'il n'y avait pas de communication régulière entre les conseils scolaires et les écoles ciblées quant aux plans de transition. (Voir l'annexe J : « Résultats de l'enquête menée auprès des anciens élèves ».)

Accès au niveau régional et critères d'acceptation

9. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation fournisse à chaque conseil scolaire des subventions pour la création de centres régionaux sur les troubles d'apprentissage. Cette recommandation s'ajoute, sans toutefois les remplacer, aux services régionaux pour élèves ayant des troubles d'apprentissage graves et aux programmes actuels d'aide pour les frais de scolarité.

Idéalement, ces centres permettraient de relier ces programmes et ces services les uns aux autres. Les centres sur les troubles de l'apprentissage permettraient d'offrir des options supplémentaires, comme des interventions directes auprès des élèves, des possibilités de perfectionnement pour les enseignants et des services consultatifs aux conseils.

10. Nous recommandons au ministère de l'Éducation que les élèves du Conseil scolaire acadien provincial qui répondent aux critères d'admissibilité du Programme d'aide pour les frais de scolarité puissent utiliser les fonds qui leur sont accordés dans une école dont le français est la langue maternelle, approuvée par le ministre et située en dehors de la province, et qui offre seulement des programmes et des services conçus pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

Les écoles de la Nouvelle-Écosse réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux n'offrent actuellement aucun de leurs programmes en français.

11. Il est recommandé que les élèves atteints d'un trouble du spectre autistique qui répondent aux critères du Programme d'aide pour les frais de scolarité puissent utiliser les subventions qui leur sont accordées pour étudier dans une école située en dehors de la Nouvelle-Écosse si la mission première de celle-ci est d'enseigner aux élèves atteints d'un tel trouble.

La Nouvelle-Écosse ne possède actuellement aucune école réservée aux élèves atteints d'un trouble du spectre autistique.

12. Nous recommandons que les critères d'application du Programme d'aide pour les frais de scolarité soient revus de la façon suivante :
 - L'exigence se rapportant à la nécessité, pour un demandeur, d'avoir un plan de programme individualisé doit être remplacée par « participation avérée au processus de planification de programme ».
 - Les critères d'admissibilité, qui comprennent le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, le trouble du spectre autistique ou les troubles d'apprentissage, doivent être élargis aux élèves atteints d'autres types de déficiences cognitives, de troubles émotionnels et comportementaux, de déficiences physiques ou de certains problèmes de santé, de troubles de la parole ou de la communication, de déficiences multiples ou encore aux élèves surdoués.

Changements proposés pour les directives – Considérations d’ordre général

Dans le document intitulé *Blueprint for Building a Better Nova Scotia* (plan pour bâtir un avenir meilleur en Nouvelle-Écosse), le gouvernement de la Nouvelle-Écosse a présenté la création d’un nouveau programme d’aide pour les frais de scolarité pour les élèves ayant des besoins spéciaux qui suivent un plan de programme individualisé (PPI). Ce processus a été mis en place pour offrir aux élèves admissibles la possibilité d’étudier dans une école réservée aux élèves ayant des besoins spéciaux.

Le programme en question a pour objectif d’offrir un certain nombre d’options financières aux élèves atteints d’un trouble déficitaire de l’attention avec ou sans hyperactivité ou d’un trouble du spectre autistique qui effectuent leur scolarité en dehors du système public, ainsi qu’aux élèves atteints d’autres types de troubles cognitifs, de troubles émotionnels et comportementaux, de handicaps physiques ou de certains problèmes de santé, de troubles de la parole ou de la communication, de déficiences multiples ou encore aux élèves surdoués.

Le comité d’étude du Programme d’aide pour les frais de scolarité a exprimé plusieurs préoccupations importantes sur l’accès à ce programme. Outre les considérations d’ordre géographique, il s’agit de problèmes liés à la procédure à suivre pour présenter une demande.

Pendant les sessions de discussion, ainsi que dans les commentaires faits dans le cadre de l’enquête, les parents ont indiqué que le processus de planification des écoles publiques ne leur permettait pas d’être bien informés des options qui existent, comme le Programme d’aide pour les frais de scolarité. En effet, ces derniers ont appris l’existence de ce programme grâce au bouche-à-oreille ou en faisant eux-mêmes des recherches. Ils ont de plus parlé au comité d’étude du fardeau financier permanent que représentent les études dans des écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux, puisque le Programme d’aide pour les frais de scolarité ne couvre qu’une partie de ce qu’ils doivent déboursier et ne prend pas en charge les frais de transport.

Même si les personnes qui bénéficient actuellement ou qui ont bénéficié par le passé du Programme d’aide pour les frais de scolarité en question ont clairement expliqué les avantages possibles ou réels d’un tel programme, le comité d’étude a également examiné les inconvénients du type de scolarité visé, comme M^{me} Price l’explique dans son rapport. Il s’agit de l’isolement de l’élève, de l’application limitée des stratégies à des situations allant au-delà des établissements scolaires spécialisés, des difficultés des transitions entre les différentes écoles, de la création de groupes homogènes — ces difficultés pouvant favoriser l’apparition de problèmes comportementaux et sociaux.

L’élaboration de plans de programme individualisés pour les élèves qui font une demande dans les écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux et la nécessité d’avoir un tel programme pendant les études dans une de ces écoles sont associées à de nombreuses lacunes. Le comité d’étude recommande donc que l’obligation de posséder un plan de programme individualisé soit remplacée par une participation avérée au processus de planification de programme.

Recommandations sur la présentation d'une demande

Directives se rapportant aux demandes faites dans le cadre du Programme d'aide pour les frais de scolarité :

1. Tout élève présentant une première demande dans le cadre du Programme d'aide pour les frais de scolarité est admissible s'il
 - a. a des besoins spéciaux – Dans le cadre de ce programme, on parle de besoins spéciaux pour décrire le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, le trouble du spectre autistique ou les troubles d'apprentissage. Le Programme d'aide pour les frais de scolarité doit être élargi aux élèves atteints d'autres types de déficiences cognitives, de troubles émotionnels et comportementaux, de déficiences physiques ou de certains problèmes de santé, de troubles de la parole ou de la communication, de déficiences multiples ou encore aux élèves surdoués. Le diagnostic doit avoir été fait par un médecin ou un psychologue agréé, conformément aux règlements ministériels en application de la loi sur l'éducation (*Ministerial Education Act Regulations*). Les professionnels susmentionnés doivent posséder les compétences et la formation leur permettant de faire un tel diagnostic.
 - b. a obtenu une place dans une école privée réservée aux élèves ayant des besoins spéciaux pour l'année en question – Ces écoles sont les suivantes : Bridgeway Academy, Churchill Academy et Landmark East School.
 - c. a déjà fait des études dans une école publique au Canada pendant au moins un an et s'il réside en Nouvelle-Écosse
 - d. a déjà bénéficié de programmes et de services pédagogiques offerts dans une école publique, en ayant recours au processus de planification de programme individualisé de cette école, conformément aux politiques établies par le ministère de l'Éducation
 - e. a reçu, de la part d'une des trois écoles visées, une confirmation sur les programmes et services dont il bénéficiera pour répondre à ses besoins.
2. Toute demande présentée doit répondre aux critères d'admissibilité en vigueur et être approuvée conformément aux règlements établis par le gouverneur en conseil en application de la loi sur l'éducation (*Governor in Council Education Act Regulations*). Chaque montant est calculé sous la forme d'une moyenne et les subventions sont remises aux conseils scolaires, qui à leur tour les distribuent aux écoles concernées.
3. Le Programme d'aide pour les frais de scolarité permet d'obtenir une aide financière pendant un an, avec possibilité de renouvellement pour deux années supplémentaires. Les personnes souhaitant faire une demande doivent utiliser le formulaire de demande de renouvellement de l'aide pour les frais de scolarité, lequel précise les documents à fournir. Chaque année de financement

supplémentaire est examinée au cas par cas par l'intermédiaire du processus d'examen du Programme d'aide pour les frais de scolarité. Les documents à fournir sont les suivants : lettre d'acceptation envoyée par une des écoles visées et lettre expliquant les raisons pour lesquelles l'élève doit y faire ses études pendant une année supplémentaire.

4. Tout élève se voyant accorder une aide financière une première fois peut être admissible en vue de recevoir une subvention supplémentaire. Le site www.ednet.ns.ca/tuition_support/estimator.php permet de faire une évaluation des subventions en question. Les formulaires de demande accompagnent la lettre d'approbation de la subvention.

Processus de demande et échéances

1. Pour se procurer des formulaires de demande :
 - a. en ligne à www.ednet.ns.ca/tuition_support
 - b. en contactant la Division des services aux élèves : (902) 424-7454
 - c. en personne au ministère de l'Éducation (réception), 2021, rue Brunswick, Halifax (Nouvelle-Écosse)
 - d. directement dans les écoles concernées :
 - i. Landmark East School, 708, rue Main, Wolfville (Nouvelle-Écosse), B4P 1G4, (902) 542-2237, (1-800) 565-5887
 - ii. Bridgeway Academy, 3, avenue Valleyford, Dartmouth (Nouvelle-Écosse), B2X 1W8, (902) 464-0134
 - iii. Churchill Academy, 5, avenue Crichton, Dartmouth (Nouvelle-Écosse), B2Y 1P1, (902) 446-3410
2. Les demandes doivent être envoyées à l'adresse suivante :

Ministère de l'Éducation
Division des services aux élèves
C.P. 578
Halifax (N.-É.) B3J 2S9
3. Les demandes doivent être reçues avant le **1^{er} mars** de l'année en cours. La prise en compte des demandes envoyées après cette date n'est pas garantie.
4. Les demandes doivent comprendre les renseignements et documents suivants :
 - a. rapports scolaires et médicaux, établis par des personnes compétentes et autorisées, expliquant le ou les troubles dont l'élève est atteint (tels qu'indiqués à l'alinéa 1a.) – On peut envoyer la demande sans ces documents dans l'attente d'un diagnostic.
 - b. lettre d'acceptation de l'école ciblée par la demande

- c. document prouvant que l'élève a déjà étudié dans une école publique au Canada pendant au moins un an avant la date de la demande, y compris avec toute période d'interruption
- d. document prouvant que l'élève réside en Nouvelle-Écosse
- e. copie du plan de programme individualisé de l'élève ou preuve de l'existence d'un processus de planification d'un tel programme dans une école publique, accompagnée d'un :
 - i. document présentant les programmes et les services correspondant aux besoins propres à l'élève qui seront offerts dans l'école spécialisée pour l'année à venir ou procès-verbal d'une réunion se rapportant au processus de planification de programme.

Prise de décision

Le ministre de l'Éducation nomme une personne chargée d'examiner chaque demande et de prendre une décision, conformément à l'article 72 de la loi et des règlements sur l'éducation (*Education Act and Regulations*).

Procédure d'appel

1. Tout élève ou l'un des parents ou tuteurs de l'élève peut faire appel :
 - a. de la décision prise conformément au paragraphe (3) de l'article 72 des règlements ministériels relatifs à la loi sur l'éducation (*Ministerial Education Act Regulations*), selon laquelle l'élève n'aurait pas droit à une aide financière;
 - b. de la décision prise conformément au paragraphe (5) de l'article 72 des règlements ministériels relatifs à la loi sur l'éducation (*Ministerial Education Act Regulations*), selon laquelle ne seraient pas acceptées les raisons se rapportant aux avantages que procurerait une scolarité dans une des écoles réservées aux élèves ayant des besoins spéciaux.
2. Tout appel doit se faire dans les 30 jours suivant la notification de la décision, conformément au paragraphe (1) de l'article 78 des règlements établis par le gouverneur en conseil en application de la loi sur l'éducation (*Governor in Council Education Act Regulations*).

Annexes

Annexe A – Pratiques pédagogiques exemplaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage	19
Annexe B – Résumé des données rassemblées	20
Annexe C – Enquête auprès des élèves.....	23
Annexe D – Enquête auprès des parents.....	52
Annexe E – Enquête auprès des enseignants	84
Annexe F – Sessions de réflexion avec les élèves	108
Annexe G – Sessions de réflexion avec les parents	114
Annexe H – Sessions de réflexion avec les enseignants.....	128
Annexe I – Sessions de réflexion avec les administrateurs	133
Annexe J – Résultats de l'enquête auprès des anciens élèves	135
Annexe K – Résultats de l'enquête auprès des parents d'anciens élèves	137

Annexe A : Pratiques pédagogiques exemplaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage

Document préparé pour le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse

Par : Anne Price, Ph. D.

Mary Cole, B.Éd., dip. en psychopédagogie

Calgary Learning Centre
3930 – 20 Street SW
Calgary (Alb.) T2T 4Z9
6 février 2009

Table des matières

Introduction	4
Partie 1 – Personnes ayant des troubles d'apprentissage	6
Troubles d'apprentissage (TA) : définition et description	6
Que signifie « réussir » pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage?	9
Résumé	11
Partie 2 – Quelles sont les pratiques pédagogiques exemplaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage?	12
Répondre aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage : éléments généraux	13
Évaluation et identification	13
Plans de programme individualisés (PPI)	15
Collaboration	17
Participation active des parents	18
Évaluation continue	20
Adaptations	22
Les technologies fonctionnelles en tant qu'adaptations	23
Autonomie	24
Planification des transitions	26
Enseignement efficace pour élèves ayant des troubles d'apprentissage	27
Intervention au cours des premières années	31
Dépistage des problèmes de lecture au cours des premières années de scolarisation	31
Stratégies d'intervention préventive	31
Enseignement des compétences en littératie	33
Enseignement général	33
Domaine social	34
De la 3 ^e à la 12 ^e année	34
Enseignement de la lecture et de l'écriture	35
Lecture	36
Écriture	38
Enseignement des mathématiques	40
Enseignement des autres matières	42
Domaine social	42
Nouvelles questions	43
Troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)	43
Base de connaissances des enseignants	43
Base de connaissances des administrateurs	44
Différences culturelles	45
Enseignement différencié (ED) et conception universelle de l'apprentissage (CUA)	46
Résumé	47
Partie 3 – Modèles de prestation de services	51
Dans quelle mesure ces modèles correspondent-ils aux pratiques pédagogiques exemplaires en matière d'enseignement spécialisé pour élèves ayant des troubles d'apprentissage?	52
Placements en milieu spécial et classes à plein temps pour enfants en difficulté	52
Programme combinant l'enseignement en classe ordinaire à temps partiel et l'enseignement en classe spéciale	53
Intégration	54

Gamme complète de services	56
Quelles sont les méthodes pédagogiques actuellement utilisées pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage? Correspondent-elles aux pratiques exemplaires dans le domaine?	58
Internat spécialisé	59
École spécialisée dans un conseil scolaire public	60
Cours ordinaires avec aide spécialisée	61
Classes ordinaires avec soutien direct/indirect (niveaux 4 à 9)	61
Classes ordinaires avec soutien direct/indirect (école secondaire de deuxième cycle)	62
Écoles privées spécialisées pour élèves ayant des troubles d'apprentissage	63
Résumé	64
Annexe 1	65
Annexe 2	66
Bibliographie	67

Introduction

Ce rapport présente les pratiques pédagogiques exemplaires destinées aux personnes ayant des troubles d'apprentissage. Ces pratiques sont issues de recherches qui ont été effectuées en Amérique du Nord, au Royaume-Uni et en Australie et, dans une moindre mesure, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Afrique du Sud. Le contenu du présent rapport s'articule autour des quatre questions suivantes :

- Qui sont les élèves ayant des troubles d'apprentissage et que signifie « réussir » pour ces derniers?
- Quelles sont les pratiques exemplaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage?
- Les différents modèles de prestation correspondent-ils aux pratiques pédagogiques exemplaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage?
- Quelles sont les pratiques actuelles? Correspondent-elles aux pratiques exemplaires dans le domaine?

La première partie du rapport présente un certain nombre d'informations sur les élèves ayant des troubles d'apprentissage et tente d'expliquer ce que signifie « réussir » pour ces derniers. La deuxième partie aborde les pratiques pédagogiques exemplaires destinées à ces élèves, en commençant par des notions générales sur un enseignement considéré comme étant efficace :

- Évaluation et identification
- Plan de programme individualisé
- Collaboration
- Participation active des parents
- Évaluation continue
- Adaptations et technologies fonctionnelles
- Autonomie sociale
- Planification des transitions

Nous abordons ensuite un certain nombre de pratiques pédagogiques. Pratiques exemplaires s'appliquant à l'ensemble de la scolarité, pratiques spécifiquement utilisées au cours des premières années, puis pratiques utilisées de la 3^e à la 12^e année. Cette partie du rapport se termine en présentant un

certain nombre de problèmes propres aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, comme la présence de troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), les connaissances que doivent posséder les enseignants et les administrateurs, la question du multiculturalisme et de la langue seconde, ainsi que certaines pratiques favorisant l'intégration, comme l'enseignement différencié et la conception universelle de l'apprentissage.

Dans la partie 3, nous explorons les modèles de prestation de services en fonction des pratiques pédagogiques exemplaires destinées aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, pour voir dans quelle mesure ils correspondent à ces dernières. Plusieurs exemples sont donnés pour illustrer la diversité des méthodes possibles.

Partie 1 – Personnes ayant des troubles d'apprentissage

Troubles d'apprentissage (TA) : définition et description

Au Canada, le domaine des TA évolue parallèlement à ce qui se fait aux États-Unis. Par rapport à d'autres types de besoins spéciaux, les troubles d'apprentissage n'ont été reconnus par le système éducatif américain que dans les années 60, et c'est seulement à partir des années 70 que les premiers programmes destinés aux élèves ayant de tels troubles sont apparus, grâce à l'adoption d'une loi fédérale (Public Law 94-142). Au Canada, en 1960, le psychiatre Mel Levinson fonde le Montreal Children's Hospital Learning Centre pour étudier les problèmes d'élèves semblant posséder une intelligence moyenne mais en proie à des difficultés considérables à l'école. En 1963, un groupe de parents touchés de près par les troubles d'apprentissage crée ce qui deviendra quelques années plus tard l'Association canadienne des troubles d'apprentissage. Cette association a pour mission de défendre et d'aider, au niveau national, les personnes ayant des troubles d'apprentissage.

Les personnes ayant des troubles d'apprentissage possèdent un potentiel intellectuel moyen à supérieur, mais connaissent des difficultés de traitement de l'information qui entravent leur apprentissage. Les troubles d'apprentissage ont une origine neurologique, sont souvent héréditaires et durent toute la vie. En Amérique du Nord, ces troubles constituent les besoins spéciaux les plus répandus liés à l'apprentissage. Par exemple, 57 pour cent des élèves des écoles secondaires américaines en prise avec des difficultés ont des troubles d'apprentissage. Une enquête menée par Statistique Canada en 2001 auprès de parents d'enfants atteints de déficiences a révélé que sur cinq élèves nécessitant une éducation spéciale, quatre avaient des troubles d'apprentissage (Uppal, Kohen et Kahn, 2006). En Alberta, les élèves ayant des troubles d'apprentissage constituent le groupe le plus important d'élèves ayant des besoins spéciaux. L'on estime qu'un Canadien sur dix est atteint d'un trouble d'apprentissage.

Étant donné qu'au Canada l'éducation relève des gouvernements provinciaux, il n'existe aucune loi fédérale sur les troubles d'apprentissage, ce qui a engendré tout un éventail de définitions et de diagnostics. La plupart des provinces acceptent cependant la définition donnée en 2002 par l'Association canadienne des troubles d'apprentissage :

Le terme « troubles d'apprentissage » fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la mémorisation, la compréhension ou le traitement des informations verbales ou non verbales. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des

personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ainsi, les troubles d'apprentissage sont distincts de la déficience intellectuelle. Les TA découlent d'un ou de plusieurs processus touchant la perception, la pensée, la mémorisation ou l'apprentissage. Ces processus incluent entre autres le traitement phonologique, visuo-spatial, le langage, la vitesse de traitement de l'information, la mémoire, l'attention, et les fonctions d'exécution telles que la planification et la prise de décision. Les TA varient en degré de sévérité et peuvent affecter l'acquisition et l'utilisation :

- *du langage oral (écouter, parler, comprendre)*
- *de la lecture (décodage, reconnaissance phonétique, reconnaissance des mots, compréhension)*
- *de l'écriture (orthographe et production écrite)*
- *des mathématiques (calcul, résolution de problèmes)*

Les TA peuvent aussi impliquer des déficits sur le plan organisationnel, social, de même qu'une difficulté à envisager le point de vue d'autrui. Les TA durent la vie entière. Toutefois, leurs manifestations varient au fil de l'existence et sont tributaires de l'interaction entre les exigences du milieu, les forces et les besoins de l'individu. Un rendement scolaire bien en deçà de celui anticipé, au même titre qu'un rendement obtenu au prix d'efforts et de soutien dépassant largement ceux qui sont normalement requis, sont des indices de TA.

Les TA découlent de facteurs génétiques ou neurobiologiques ou d'une lésion cérébrale affectant le fonctionnement du cerveau et modifiant ainsi un ou plusieurs processus reliés à l'apprentissage. Les TA ne sont pas initialement attribuables à des problèmes d'audition ou de vision, à des facteurs socioéconomiques, à des différences culturelles ou linguistiques, à un manque de motivation ou à un enseignement inadéquat, bien que ces facteurs puissent aggraver les défis auxquels font face les personnes ayant des troubles d'apprentissage. Les TA peuvent être associés à des troubles attentionnels, comportementaux et socioaffectifs, à des déficits d'ordre sensoriel ou à d'autres conditions médicales.

Il est essentiel que les personnes ayant des troubles d'apprentissage soient dépistées très tôt et soient soumises à des évaluations régulières faites par des professionnels. Pour les mener à la réussite, les interventions mises en place à la maison, à l'école, au travail et dans le milieu communautaire doivent tenir compte des caractéristiques de l'individu et doivent inclure les mesures suivantes :

- enseignement correctif adapté aux déficits spécifiques

- adaptations appropriées
- enseignement de stratégies compensatoires
- développement de la capacité qu'a l'individu de faire valoir ses besoins spécifiques auprès de son entourage

Comme cette définition l'indique, les élèves ayant des troubles d'apprentissage connaissent des problèmes variés, souvent cachés, qui diffèrent quant à leur gravité et à leur nature. Ces élèves possèdent des modes de fonctionnement, des potentiels et des besoins différents et nombreux. Les difficultés les plus courantes sont liées au langage. Bon nombre de recherches ont confirmé que la majorité des élèves ayant des troubles d'apprentissage connaissent des difficultés de traitement phonologique, et 80 pour cent de ces élèves ont des difficultés de lecture. L'apprentissage de la lecture dépend entre autres du traitement phonologique, lequel constitue l'obstacle le plus fréquent à cette initiation. La conscience phonologique permet à l'apprenant de découper les mots dans le langage parlé (p. ex. en ajoutant, en omettant, en remplaçant des sons ou des phonèmes dans les mots, en intégrant des syllabes dans les mots et en mettant des mots ensemble pour faire des phrases) et fournit la base de l'acquisition du principe alphabétique, de l'analyse des mots, de l'orthographe et d'autres types d'aptitudes.

Les troubles d'apprentissage ne se limitent pas à des difficultés de lecture et peuvent se manifester dans d'autres aspects, comme le traitement visuo-spatial, le traitement et le raisonnement des fonctions exécutives, la directionnalité, les mathématiques, etc. Tout apprentissage est directement affecté par la mémoire et l'attention de l'élève. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont souvent des problèmes de mémoire, activité cognitive faisant partie de la fonction exécutive. La mémoire est la capacité d'encoder, de traiter, de stocker, de récupérer et de manipuler des informations aussi longtemps que cela est nécessaire pour accomplir une tâche. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont de la difficulté à se concentrer sur une tâche en présence de distractions, oublient les instructions et ont du mal à suivre des tâches complexes, surtout celles qui nécessitent de traiter et de stocker des informations.

Pour compliquer encore plus la situation, les TA coexistent souvent avec d'autres troubles, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) étant le plus répandu, puisqu'il touche entre 30 et 50 pour cent des élèves ayant des troubles d'apprentissage. De plus, les adolescents ayant des troubles d'apprentissage indiquent souvent avoir des symptômes d'anxiété et de dépression. Une personne possédant un TA peut également être « doublement

exceptionnelle », c'est-à-dire avoir fait l'objet d'un deuxième diagnostic (par exemple, surdoué avec TA).

La diversité croissante de la population canadienne rend encore plus difficile l'intervention des professionnels, puisque les problèmes liés au multiculturalisme et à la présence d'une langue seconde influent sur le dépistage et le diagnostic des TA, les interactions entre les parents et le personnel scolaire et les stratégies d'intervention.

Que signifie « réussir » pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage?

Les personnes qui ont des TA peuvent mener une vie heureuse et productive et apporter une contribution importante à la vie en société et à l'économie du pays. Cependant, si leurs difficultés ne sont pas repérées et si ces personnes ne bénéficient pas d'une aide adéquate pendant leur parcours scolaire, elles en subiront les conséquences pendant toute leur vie. Dans un rapport récent effectué par l'Association canadienne des TA, intitulé *Aspect canadien des TA* (2007), l'analyse des données des recensements canadiens a révélé que si on compare les personnes ayant des troubles d'apprentissage avec la population générale, celles-ci :

- sont deux fois plus susceptibles d'abandonner leurs études
- ont des problèmes de lecture et d'écriture très importants
- sont moins susceptibles d'avoir un emploi stable
- sont plus susceptibles d'être stressées, déprimées et angoissées
- sont plus susceptibles des problèmes de santé physique ou mentale

En outre, les personnes ayant des troubles d'apprentissage sont susceptibles de dépendre d'autrui plus longtemps et d'avoir davantage de démêlés avec la justice (Shrum, 2004).

En raison de ces risques, il est impératif de prendre des mesures pour permettre aux élèves en question de réussir. À long terme, les adultes ayant des troubles d'apprentissage doivent être en mesure de vivre des relations épanouissantes, d'obtenir un emploi stable qui les intéresse, d'avoir une bonne santé (physiquement et mentalement) et d'être autonomes au plan financier et ils doivent pouvoir éviter tout démêlé avec la justice. Réussir signifie en outre finir sa 12^e année et poursuivre des études postsecondaires jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Six facteurs contribuent à la réussite d'un adulte ayant un trouble d'apprentissage : la conscience de soi, la capacité de prendre les devants, la

persévérance, l'établissement de buts précis, la présence et l'utilisation de systèmes efficaces de soutien et les stratégies permettant de faire face aux difficultés sur le plan affectif.

Pendant l'année scolaire, la réussite d'un élève est évaluée de nombreuses façons :

- acquisition des aptitudes de base : acquisition ou progression vers une acquisition des aptitudes de base liées à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques
- capacité de comprendre le contenu des programmes scolaires avec une aide minimale de la part de l'enseignant et autonomie croissante en tant qu'apprenant
- utilisation manifeste et observable de stratégies compensatoires
- connaissance et utilisation manifestes d'aménagements et d'aides technologiques
- capacité manifeste de faire valoir ses besoins auprès de son entourage et à de s'évaluer soi-même
- participation au travail de planification des transitions allant au-delà d'une année et et compréhension de ce travail
- recherche d'options en matière d'orientation professionnelle en fonction de ses objectifs, intérêts et capacités
- interactions appropriées et réussies avec des personnes du même âge et des adultes

À l'avenir, l'une des mesures possibles du niveau de réussite serait de montrer les changements qui s'opèrent dans le fonctionnement du cerveau suite à la participation à des programmes d'orthopédagogie intensifs conçus pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage. L'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) permet aux neuroscientifiques d'étudier le cerveau pendant qu'il travaille. Cette technologie a permis par exemple de mettre en évidence des différences de fonctionnement du cerveau entre des personnes chez qui la lecture ne pose pas de problème et des individus ayant beaucoup de difficultés à lire en raison d'un trouble d'apprentissage. Il semblerait possible d'affirmer qu'un programme orthopédagogique intensif puisse modifier les capacités de traitement intellectuel du cerveau (Carnegie Mellon University, 2008).

Résumé

Un Canadien sur dix est atteint d'un trouble d'apprentissage. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage, qui forment un groupe important de la population scolaire, ont des besoins variés et complexes qui entravent leur apprentissage. Les difficultés de traitement du langage, qui entravent l'acquisition des aptitudes en lecture et en écriture, sont les plus répandues, mais les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont des problèmes qui vont au-delà de ces aptitudes; il est donc nécessaire de mettre en place un ensemble d'aides pédagogiques. Les jeunes ayant des troubles d'apprentissage peuvent réussir à l'école et dans la vie à condition que leurs difficultés soient dépistées et que les écoles disposent de programmes adéquats d'aide et d'intervention.

Partie 2 – Quelles sont les pratiques pédagogiques exemplaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage?

Le Calgary Learning Centre a mis en évidence, grâce à une recherche portant sur les pratiques exemplaires liées aux méthodes pédagogiques pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, neuf principes fondamentaux. Ces principes forment la base d'un document qui a été rédigé par le ministère de l'Éducation de l'Alberta, intitulé *Unlocking Potential : Key Components of Programming for Students with LD* et publié en 2002. Les principes en question sont les suivants : collaboration, participation active des parents, identification et évaluation, évaluation continue, plan de programme individualisé, planification des transitions, autonomie sociale, adaptations et pratiques didactiques.

La présente étude a permis de confirmer l'importance des neuf principes en question pour la création de programmes pédagogiques efficaces. L'on a de plus mis en évidence plusieurs nouveaux thèmes se rapportant à ces éléments fondamentaux : évolution des méthodes de dépistage des troubles d'apprentissage, insistance sur les interventions préventives et la pratique fondée sur des données objectives, reconnaissance des problèmes de lecture et d'écriture chez les adolescents et avancées liées aux technologies fonctionnelles. Cette partie du rapport présente donc d'abord les neuf éléments fondamentaux qui forment la base des méthodes permettant de répondre aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage :

- évaluation et identification
- plan de programme individualisé
- collaboration
- participation active des parents
- évaluation continue
- adaptations
- technologies fonctionnelles en tant qu'adaptations
- autonomie sociale
- planification des transitions

Elle présente ensuite les pratiques pédagogiques utilisées sur l'ensemble de la scolarité, celles utilisées au cours des premières années, puis celles utilisées de la 3^e à la 12^e année. Cette partie du rapport se conclut par la présentation d'un certain nombre de questions propres aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, comme la présence de trouble déficitaire de l'attention avec ou

sans hyperactivité (TDA/H), les connaissances que doivent posséder les enseignants et les administrateurs, la question du multiculturalisme et de la langue seconde, ainsi que certaines pratiques favorisant l'intégration, comme l'enseignement différencié et la conception universelle de l'apprentissage.

Répondre aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage : éléments généraux

L'élaboration de programmes efficaces destinés aux élèves ayant des troubles d'apprentissage tient compte des éléments présentés ci-après. Ces éléments ne peuvent pas être pris isolément car ils sont complémentaires et s'influencent les uns les autres.

Évaluation et identification

Après la première utilisation du terme « troubles d'apprentissage » en 1962 par Samuel Kirk, les spécialistes du domaine ont eu beaucoup de difficultés à définir le concept même des TA. De façon générale, les psychologues se concentrent sur les éléments suivants pour établir un diagnostic :

- écarts (capacités inégales, résultats inférieurs à ce qu'ils devraient être)
- déficiences de traitement (inhérentes à l'individu)
- facteurs d'exclusion (ne pouvant pas découler de facteurs environnementaux, culturels ou linguistiques)

En pratique, l'insistance mise sur le repérage des élèves ayant des troubles d'apprentissage qui sont admissibles aux services d'éducation spéciale a eu pour conséquence de devoir dépendre des écarts entre les résultats aux tests portant sur l'intelligence des élèves ciblés et leurs réalisations. Cependant, le congrès organisé en 2002 aux États-Unis sur les troubles d'apprentissage a permis de parvenir au consensus suivant : l'écart entre capacités et réalisations n'est ni nécessaire ni suffisant pour dépister les troubles d'apprentissage. Les critiques qui ont été alors formulées sont les suivantes :

- Les résultats aux tests d'intelligence ne permettent pas de prédire la capacité qu'aura l'élève de bénéficier de la rééducation en lecture.
- Les résultats aux tests d'intelligence ne sont pas synonymes de « capacités cognitives ».
- La tendance à considérer les personnes qui ont des TA comme étant semblables contraste avec l'hétérogénéité de ce groupe.

- Il existe un certain nombre de préjugés à l'endroit des groupes qui possèdent une langue et une culture différentes.
- Les propriétés psychométriques des tests d'intelligence posent problème.
- Les deux éléments suivants n'ont pas été suffisamment pris en compte : pédagogie inadaptée et manque de cours de rattrapage efficaces.
- Les services nécessaires sont parfois tardifs : l'on attend que les élèves ayant des troubles d'apprentissage échouent avant d'agir.

Aux États-Unis, la loi sur l'éducation des personnes ayant des TA (*Individuals with Disabilities Education Act*, IDEA) a été modifiée en 2004 pour tenir compte de l'évolution du concept de trouble d'apprentissage. L'exigence liée à l'écart entre les capacités intellectuelles et les réalisations a été supprimée. La loi en question accepte désormais l'utilisation de données liées à la réaction des élèves ayant des troubles d'apprentissage aux programmes d'intervention (RTI, « Response to Intervention ») afin d'évaluer les besoins pédagogiques propres à ces derniers ainsi que pour mieux déterminer qui doit suivre de tels programmes. Les concepts centraux de cette méthode sont l'application systématique, dans l'éducation générale, d'interventions de nature scientifique et fondées sur la recherche, l'évaluation des réactions des élèves aux différentes interventions et l'utilisation des données de ces évaluations pour changer la fréquence ou le type des interventions à venir. Cette méthode (RTI) est présentée plus en détail dans une autre partie du présent rapport.

L'examen récent des politiques provinciales et territoriales canadiennes en matière de TA révèle que la majeure partie des politiques tiennent toujours compte, pour définir un trouble d'apprentissage, de l'écart qui existe entre les résultats de l'élève aux tests d'intelligence et ses réalisations, même si la plupart des provinces canadiennes acceptent la définition conceptuelle du traitement cognitif qui a été donnée en 2002 par l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (Kozey et Siegel, 2008).

En Amérique du Nord, les méthodes d'évaluation et de dépistage des TA sont donc en pleine évolution, puisque l'on souhaite s'éloigner de la notion d'écart entre aptitudes et réalisations en tant que critère de dépistage des TA et que l'on explore des méthodes différentes. En attendant que de nouvelles méthodes soient validées (évaluation et identification), les pratiques recommandées sont les suivantes :

- dépistage précoce – Plus un TA est dépisté précocement, mieux cela vaut. (Cela évite de devoir attendre qu'un élève échoue avant d'intervenir)

- mise en place de systèmes permettant de dépister les TA à tous les âges, tout en sachant que les difficultés de certains élèves se manifesteront seulement quand leur environnement sera plus exigeant
- adoption d'une méthode de résolution des problèmes et de collaboration permettant entre autres d'observer la réaction de l'élève à des programmes d'intervention et à l'enseignement
- utilisation de tests standardisés pour évaluer les processus psychologiques de base en tenant rigoureusement compte de la pertinence des mesures mises en place pour les élèves de culture et de langue différentes
- multiplicité des sources d'information : résultats scolaires, capacités cognitives, capacités qu'a l'élève de s'exprimer, santé mentale, observations en classe et données indirectes (comptes rendus des enseignants et des parents)
- exploration des écarts liés aux aptitudes
- examen du lien qui existe entre les déficiences de traitement et les problèmes à l'école
- prise en compte des influences environnementales : sociales, culturelles, familiales et contextuelles

Plans de programme individualisés (PPI)

En Amérique du Nord, quand on met en évidence chez un élève ayant des troubles d'apprentissage des besoins pédagogiques spéciaux, la plupart des systèmes éducatifs exigent qu'un plan de programme individualisé (PPI) ou plan d'apprentissage personnel soit élaboré. Certaines provinces proposent ce type de plan à des élèves dont le cas n'est pas exceptionnel, mais pour lesquels des adaptations doivent être mises en place, certains programmes doivent être modifiés, ou encore de nouveaux programmes doivent être utilisés (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006). Les PPI remplissent un rôle important dans le soutien scolaire offert aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, puisqu'il s'agit du mécanisme qui sert de base à une planification conjointe et au contrôle des résultats de l'élève. Ces plans, élaborés conjointement, font appel à la participation des parents (qui donnent des informations personnelles et pourront aider leurs enfants à l'avenir) ainsi qu'au personnel enseignant et à d'autres professionnels. Caractérisé comme étant un document de travail, le PPI est établi en fonction de données de diagnostic et comporte un plan d'action comprenant des buts, des objectifs et des aménagements répondant aux besoins propres à l'élève. Le PPI permet en outre de noter les progrès de l'élève et de faciliter les transitions pendant son parcours scolaire.

L'élaboration et la mise à jour d'un PPI comportent un certain nombre de difficultés :

- niveau de collaboration et de communication entre les membres de l'équipe chargée du PPI
- niveau d'investissement des enseignants dans l'élaboration d'un PPI : les mesures indiquées dans le plan sont-elles pour eux faisables et utiles?
- niveau des connaissances qu'ont les enseignants sur les TA, les méthodes d'évaluation continue, d'intervention et d'aménagement
- compréhension des éléments nécessaires pour que les transitions soient non problématiques, en particulier vers l'école secondaire
- méthodes efficaces d'intégration des buts et des objectifs du PPI dans tous les aspects de la vie à l'école, quel que soit le modèle pédagogique choisi
- délai disponible pour l'élaboration, la mise à jour et l'évaluation du PPI

Ce qui suit est un résumé des éléments formant un PPI bon et pertinent et donc permettant d'offrir un programme plus adapté aux élèves ayant des troubles d'apprentissage :

- Le PPI est pleinement axé sur les besoins de l'élève; celui-ci doit en permanence prendre part au processus.
- Pour les élèves, les enseignants, le personnel de l'école, les professionnels venant de l'extérieur et les parents/responsables, le PPI doit constituer la base même de l'éducation de l'élève ciblé. Ce document doit permettre d'orienter les types d'aide offerts à l'élève ayant des troubles d'apprentissage et toutes les parties concernées doivent comprendre les objectifs visés.
- Tous les enseignants de l'élève doivent comprendre et connaître le contenu de son PPI.
- L'administration de l'école doit accorder suffisamment de temps aux enseignants et au personnel d'aide pour élaborer, mettre en œuvre et évaluer régulièrement le PPI.
- Il faut fixer un calendrier précis pour les examens et les mises à jour, afin que le PPI constitue un document permettant de tenir compte de l'évolution des besoins de l'élève.
- Les progrès de l'élève doivent être évalués de plusieurs façons : évaluation spécialisée (p. ex. évaluation psychopédagogique), évaluation

en classe et évaluation des progrès liés aux objectifs du PPI. Quand cela est possible, l'élève doit participer aux évaluations (p. ex. autoévaluation par l'intermédiaire d'entrevues et de listes de vérification).

- Les objectifs doivent être utiles à l'élève, surtout au niveau secondaire. L'élève devrait participer à la rédaction de ces objectifs, en fonction de ses centres d'intérêt et de ses buts pour l'avenir.
- Les personnes chargées de la rédaction du PPI doivent pleinement comprendre le sens des mots utilisés dans un PPI, comme « buts », « objectifs », « adaptations », « stratégies », etc. Le PPI doit de plus être clairement rédigé pour qu'il puisse être compris par tous les membres de l'équipe.
- Les services de soutien doivent être indiqués et un des membres de l'équipe doit avoir pour responsabilité de s'assurer que l'élève bénéficie de ces services (p. ex. ergothérapie).
- Au début de chaque année scolaire, un plan de transition doit être mis en place pour tout ce qui est nouveau (p. ex. nouvelle année, nouvelle salle, etc.).
- La participation des parents est nécessaire pour qu'ils puissent consentir à la mise en œuvre du PPI en connaissance de cause et pour que les buts et les objectifs du plan puissent s'appliquer à tous les aspects de la vie de l'élève.

Collaboration

Nul ne dispose de toutes les connaissances et compétences pour pouvoir répondre aux besoins complexes des élèves ayant des troubles d'apprentissage. L'équipe que forment l'élève, ses parents, les enseignants, le personnel de soutien et les spécialistes est véritablement efficace quand l'administration de l'école facilite le travail d'équipe et la résolution conjointe des problèmes. « Les écoles qui réussissent à changer les pratiques sont celles qui commencent par la pratique et modifient ensuite la structure de l'école pour en tenir compte » (Elmore, cité dans Deshler et coll., 2006, p. 5). Pour pouvoir créer des programmes efficaces pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, il faut que le milieu soit structuré de manière à permettre l'emploi d'une pédagogie différenciée (art d'adapter l'enseignement en fonction du potentiel et des besoins de chaque apprenant). Les éléments suivants doivent également être présents : temps suffisant pour le travail de préparation, temps pour la planification, réunions de l'équipe, souplesse des options de programme et perfectionnement professionnel. Par exemple, la possibilité pour les enseignants de planifier et de coordonner leur travail en vue de renforcer leurs stratégies dans chaque classe permet un enseignement uniforme, quel que soit le domaine, et favorise ainsi

l'application systématique d'une même stratégie. Le travail d'équipe permet d'organiser de petits groupes pour faciliter un enseignement plus intensif, lequel est souvent nécessaire pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Par exemple, les enseignants peuvent coordonner les devoirs et fixer les dates des tests de façon à empêcher les chevauchements et de fournir suffisamment de temps pour étudier.

Les enseignants ont besoin du soutien d'un personnel qui possède des connaissances sur les TA. Grâce à l'enseignement en équipe, à l'encadrement, à la planification et à la discussion, tout le personnel d'une école peut acquérir des compétences le rendant plus efficace dans son travail d'enseignement auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Pour les enseignants, la tâche d'élaboration et de mise en place du PPI est souvent difficile; ils peuvent donc profiter de l'aide d'un personnel qui a été formé sur les TA.

Au-delà de l'école, la collaboration au sein de la collectivité est également importante. L'école ne peut, à elle seule, répondre à tous les besoins des élèves, surtout dans le cas des élèves ayant des troubles d'apprentissage et étant donc susceptibles d'avoir également des problèmes sociaux, affectifs ou en santé mentale. La nécessité pour les écoles et les organismes communautaires de travailler ensemble pour répondre aux besoins des élèves et de leurs familles est de plus en plus importante. Une telle collaboration nécessite toutefois une ouverture à différents organismes et institutions, une coopération importante de la part des membres de ces divers organismes, ainsi qu'une coordination de leurs actions.

Participation active des parents

Il existe un lien important entre la participation constructive et concrète des parents et la réussite des élèves. Des études réalisées dans les années 80 et 90 ont fait ressortir l'importance du lien entre « l'amélioration des résultats scolaires, la baisse de l'absentéisme, l'amélioration de l'esprit de coopération, la baisse des taux d'abandon scolaire » et une plus grande participation des parents (Bryan et Burstein, 2004, p. 217). Les méthodes pédagogiques traditionnelles pour élèves ayant des besoins spéciaux considéraient l'enseignant comme un expert et les parents comme des participants passifs. Le rôle des parents dans l'éducation est en train de passer du statut de bénéficiaire passif à celui de consommateur averti. Les facteurs qui contribuent à ce changement sont les suivants : renforcement des efforts de la part des professionnels en vue de responsabiliser et d'inclure les parents dans les prises de décisions liées à l'éducation de leurs enfants, réduction de leur rôle d'« experts » en tant que prestataires de services et accès à des informations précises sur Internet. Bien que cette évolution ait été considérée comme une avancée positive et

nécessaire, elle a en revanche incité les parents à être plus critiques à l'égard du système éducatif.

Les obstacles à la participation active des parents dans le soutien des élèves ayant des troubles d'apprentissage ont fait l'objet de nombreuses recherches. Voici certains exemples donnés par les enseignants et les parents : frustration liée au jargon complexe du monde de l'éducation, excès d'informations pendant les réunions, manque de suivi de la part des enseignants ou des parents après les réunions, communication insuffisante entre l'école et les parents par manque de temps et difficultés de communication entre la maison et l'école. Certains facteurs socioculturels, comme le statut financier et les différences culturelles et linguistiques entre la maison et l'école, ainsi que le manque de connaissances sur le système d'éducation, sont également très courants. En outre, les familles peuvent éprouver du stress en raison des problèmes sociaux et comportementaux que connaissent souvent les élèves ayant des troubles d'apprentissage (Dyson, 2003). Les élèves atteints à la fois de TA et de TDA/H se font très souvent rejeter par les personnes de leur âge et connaissent des problèmes importants d'intégration (Wiener, 2004), ce qui constitue une préoccupation pour les parents.

Voici donc quelques stratégies pour inciter les parents à participer activement à l'éducation de leurs enfants :

- aider les parents à améliorer leurs connaissances sur les TA en leur suggérant par exemple certaines ressources (lectures ou autres) et en leur donnant les coordonnées d'associations comme l'Association canadienne des troubles d'apprentissage
- être conscient que les parents d'un élève ayant des troubles d'apprentissage peuvent avoir eux-mêmes un trouble du même type et donc de la difficulté avec le langage oral et écrit; déterminer leur mode de communication préféré, ce qui pourra les aider (p. ex. notes écrites, courriels, téléphone, etc.)
- accorder aux parents l'importance qui leur revient en tenant compte de leurs points de vue et de leur situation socioculturelle, ainsi que des facteurs de stress et des différences culturelles liées à la façon dont ils envisagent l'éducation de leur enfant ou les troubles d'apprentissage
- communiquer avec les parents et leur demander régulièrement leur avis pour qu'ils participent activement à l'éducation de leur enfant ainsi qu'à l'élaboration de son PPI
- avoir recours à certaines techniques de communication; par exemple offrir aux parents une rétroaction positive et constructive sur les défis que leur

enfant doit relever ou utiliser le « je » pour éviter de les critiquer ouvertement

- formuler des attentes claires sur les types d'aide à la maison (résoudre les problèmes ensemble); qu'est-ce que la famille est en mesure de faire?
- créer un guide à l'intention des parents d'élèves ayant des besoins spéciaux et les informer des politiques et des procédures d'accès aux différents services, des PPI, des plans de transition, ainsi que des façons de naviguer au sein du système, comme le guide intitulé *The Learning Team* créé par le ministère de l'Éducation de l'Alberta

Évaluation continue

Le processus d'évaluation continue comporte de nombreux avantages pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Ce type d'évaluation est nécessaire pour :

- modifier les programmes offerts en temps voulu et selon les besoins
- choisir des adaptations adéquates
- tenir compte du potentiel et des besoins de l'élève dans l'élaboration du PPI
- déterminer le potentiel et les besoins de l'élève le plus tôt possible dans son parcours scolaire pour que ses progrès puissent être évalués de façon régulière
- créer un plan de transition
- offrir une rétroaction immédiate et corrective
- adapter le programme au rythme de l'élève

Pour obtenir des données fiables, différents niveaux d'évaluation sont nécessaires, comme les évaluations normatives (comparaison des résultats d'un élève avec ceux de personnes du même âge), rapports d'observation (dépistage), évaluation à base de critères (évaluation des résultats d'un élève en fonction d'une liste d'aptitudes, p. ex. test de mathématiques sur les divisions non abrégées), évaluation en classe (analyse des travaux faits tous les jours en classe, p. ex. analyse des tâches et des erreurs), évaluation par rapport au programme scolaire (évaluation quotidienne ou bihebdomadaire du travail fait en classe par un élève et de ses résultats, p. ex. tests de calcul fréquents à temps fixe avec consignation des résultats sous forme graphique).

Les évaluations formatives sont particulièrement utiles. Évaluer directement et fréquemment le niveau d'un élève en lecture, en écriture et en mathématiques peut en effet fournir des informations qui permettent d'améliorer l'enseignement et donc d'accroître le niveau de réussite de l'élève. La rétroaction immédiate et corrective est particulièrement utile (Ysseldyke, 2001).

Les évaluations suivantes peuvent également être utiles : création d'une représentation chronologique de la croissance de l'élève, évaluation authentique (l'élève effectue une tâche dans le monde réel : par exemple identifier une plante ou un animal pendant une excursion pédagogique), dynamique d'évaluation (prise en compte des résultats d'un élève et de sa réflexion pendant l'exécution d'une tâche, ainsi que de sa réaction par rapport à une intervention, p. ex. sa façon d'interagir avec un autre élève pendant qu'ils essaient de résoudre un problème de calcul; observation de la compréhension de l'élève, de sa capacité de trouver des erreurs et de sa réaction à l'intervention); et évaluations axées sur le potentiel (évaluation des compétences de l'élève visant à déterminer comment utiliser son potentiel pour compenser le TA).

Les évaluations faites en classe peuvent inclure l'observation de l'élève, l'analyse de son travail, l'évaluation des progrès par rapport à une aptitude donnée (p. ex. la compréhension de la lecture), le suivi de l'évolution et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage et des habitudes de travail, la compréhension et la prise en compte des attitudes de l'élève envers lui-même en tant qu'apprenant, par rapport à l'école et à certaines matières, l'observation de ses aptitudes au quotidien (sur le plan social, affectif et comportemental) et l'évaluation diagnostique.

L'évaluation continue d'un élève ayant des troubles d'apprentissage doit tenir compte d'un certain nombre de facteurs :

- Il faut utiliser divers outils d'évaluation pour obtenir des données fiables, puisqu'un seul test ne permet pas forcément de révéler un changement. En effet, les résultats de l'élève peuvent varier d'une situation à l'autre, en fonction de ses problèmes et de sa réaction au type de mesure; il se peut également que l'évaluation choisie ne permette pas d'obtenir les informations recherchées.
- Il est important de tenir compte de l'objectif de chaque évaluation (quel type d'informations souhaite-t-on obtenir?), ainsi que du format. Par exemple, si l'on souhaite obtenir le niveau de compréhension de l'élève dans une matière donnée, il ne faut pas que l'évaluation constitue un obstacle. Il serait préférable d'avoir recours à un test oral pour évaluer un

élève faible en motricité fine et en langage écrit, mais fort en langage parlé.

- Pour pouvoir comprendre les progrès d'un élève dans un domaine précis, il faut utiliser les mêmes mesures d'évaluation. Par exemple, il y a plusieurs versions disponibles de l'« inventaire de lecture informel ».
- Chaque fois que cela est possible, l'élève devrait participer à l'évaluation de sa propre croissance personnelle, afin de renforcer sa capacité d'autosurveillance, son indépendance et son autonomie sociale. Il peut par exemple établir ses propres objectifs, adopter lui-même un comportement positif face à son apprentissage (p. ex. apprendre à utiliser son temps de façon efficace, développer son sens de l'organisation, accroître sa capacité de lecture) ou encore utiliser activement des stratégies d'apprentissage.
- La définition d'attentes élevées pour l'élève et l'offre d'interactions entre enseignant et élève qui soient personnalisées et caractérisées par le respect et le souci du bien-être d'autrui constituent des éléments essentiels de l'évaluation continue, qui permettent de créer un milieu pédagogique dans lequel l'élève se sent soutenu et qui est axé sur la croissance et les réalisations.

Adaptations

En plus des éléments clés des pratiques exemplaires liées à l'enseignement, les difficultés d'un élève qui résultent de ses TA peuvent être compensées par des aménagements ou adaptations qui contribuent à mettre l'élève sur un pied d'égalité avec les autres. « Les aménagements sont des changements apportés au mode d'apprentissage classique d'un élève, à la façon de faire des travaux ou de participer en classe » (Alberta Education, 2002, p. 47). Les adaptations possibles sont les suivantes : modification physique de la salle de classe (p. ex. installer un siège adapté), modifications pédagogiques (p. ex. fournir des notes à un élève qui a des difficultés en écriture) ou modification des tests et des évaluations (p. ex. accorder plus de temps à l'élève pour terminer un test). L'annexe 1 offre un certain nombre d'exemples d'adaptations. Les adaptations ne procurent pas à l'élève ayant des troubles d'apprentissage un avantage par rapport à ses camarades : elles lui permettent seulement d'avoir les mêmes chances que ces derniers dans son apprentissage, de montrer ses connaissances et de réussir. Les adaptations ne peuvent pas remplacer l'enseignement stratégique adapté aux besoins de l'élève ou la nécessité de poursuivre l'amélioration des aptitudes de base. Elles ne doivent pas non plus être trop utilisées ou amener à une réduction des attentes de l'enseignant pour son élève. Par exemple, permettre à un élève très faible en motricité fine

d'utiliser un ordinateur ne signifie pas forcément que l'enseignant doit cesser de travailler avec celui-ci sur la formation des lettres ou la maîtrise de l'écriture.

Les pratiques exemplaires suivantes permettent une utilisation positive et efficace des adaptations :

- Les adaptations doivent être choisies en fonction des forces et des besoins de l'élève.
- Il se peut qu'il faille montrer à l'élève comment utiliser une adaptation et lui donner la possibilité de s'y habituer avant de donner des devoirs importants (p. ex. apprendre à utiliser une calculatrice ou un logiciel de reconnaissance vocale).
- L'élève doit pouvoir choisir ses adaptations. Il arrive souvent que les enseignants choisissent eux-mêmes les outils qu'ils considèrent comme étant les mieux adaptées aux besoins de l'élève; celui-ci peut toutefois les refuser, par exemple parce qu'ils l'isolent de ses camarades ou qu'il a de la difficulté à les utiliser.
- Les adaptations doivent être intégrées au PPI de l'élève pour qu'il puisse y avoir recours pendant un examen provincial.
- Il est important, pour que l'élève acquière une plus grande autonomie sociale, de contrôler de près l'efficacité des adaptations et de faire en sorte qu'il comprenne bien les avantages qu'elles comportent.
- Il doit y avoir un bon niveau de collaboration entre les enseignants afin que l'élève puisse utiliser les mêmes adaptations (p. ex. un ordinateur portatif dans chaque salle de classe pour prendre des notes) et pour chaque enseignant comprenne l'objectif de chacune de ces adaptations.
- Il est parfois nécessaire d'apporter certaines modifications pour permettre à un élève d'utiliser une adaptation (p. ex. lui permettre de s'asseoir près d'une prise de courant pour utiliser un ordinateur portatif).

Les technologies fonctionnelles en tant qu'adaptations

« Pour les personnes qui n'ont pas de troubles d'apprentissage, la technologie rend les choses plus faciles. Pour les personnes qui ont de tels troubles, la technologie rend les choses possibles » (Cardinali et Gordon, 2002). Les technologies fonctionnelles facilitent donc l'apprentissage des élèves ayant des TA. Il peut s'agir de choses simples comme la mise en relief ou en évidence des lignes dans un document, de choses légèrement plus complexes comme l'utilisation d'une calculatrice parlante, ou encore de technologies de pointe comme des logiciels de lecture d'écran.

Comme pour n'importe quelle adaptation, les technologies fonctionnelles doivent tenir compte des besoins de l'élève et lui permettre d'acquérir une plus grande autonomie. Ces technologies ne conviennent pas toutes aux élèves ayant des troubles d'apprentissage et certaines peuvent entraîner de la frustration si les difficultés de l'élève entravent leur utilisation. Il est donc important d'effectuer une évaluation continue de l'efficacité de chaque technologie fonctionnelle. Le choix de ces technologies doit évoluer parallèlement à l'amélioration des aptitudes de l'élève et de ses attentes.

Choisir les bonnes technologies fonctionnelles suppose une participation de l'élève, de ses parents/responsables et du personnel enseignant, afin qu'elles soient adaptées à ses besoins et utilisées de façon uniforme. Il est parfois nécessaire que certains professionnels, comme les ergothérapeutes, participent à ces choix. Étant donné que tous les élèves d'une même classe peuvent avoir accès à certaines technologies fonctionnelles, mais dans un milieu différencié, il faut tenir compte de ce qui existe déjà et déterminer ce qui doit être fait pour permettre à un élève ayant des troubles d'apprentissage d'utiliser les technologies en question. Il est donc utile de se poser la question suivante : les modifications nécessaires sont-elles possibles? Par exemple, pour qu'un élève puisse utiliser un logiciel de lecture d'écran, il faut qu'il ait accès à un ordinateur et parfois à un numériseur à chaque fois qu'il doit faire de la lecture et donc qu'il apprenne à utiliser ce type d'outil. Le principe **EETO** — « E » pour l'« élève », c'est-à-dire le potentiel et les besoins de l'élève; « E » pour l'« environnement », c'est-à-dire les considérations propres à chaque milieu; « T » pour les « tâches », c'est-à-dire les choses à accomplir, et « O » pour les « outils » et les stratégies nécessaires à l'exécution d'une tâche — élaboré par Joy Zabala peut se révéler très utile pour choisir des technologies fonctionnelles adaptées aux besoins de l'élève.

Il est très important de créer des liens clairs entre les technologies fonctionnelles et les buts et les objectifs du PPI de l'élève, pour lui permettre entre autres d'avoir accès aux outils dont il a besoin, non seulement en classe, mais également dans d'autres situations (p. ex. pendant un examen provincial). Il est également important de tenir compte des technologies fonctionnelles pendant la planification des transitions. Par exemple, à mesure que les travaux de lecture deviennent plus longs et plus complexes, il se peut que l'élève ait besoin d'utiliser, à l'école secondaire, un logiciel de lecture, alors qu'il suffisait auparavant de lui donner un peu plus de temps pour lire.

Autonomie

L'autonomie, qui suppose que l'individu puisse agir par lui-même, est liée, pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage, à la réussite à l'école et

au travail. L'on sait qu'une forte aptitude à l'autonomie facilite le passage d'une année à l'autre à l'école, ainsi que la transition vers les études postsecondaires. Pour qu'un élève puisse faire preuve d'autonomie, il faut qu'il ait une bonne compréhension de son potentiel et de ses difficultés, qu'il sache quelles sont les interventions les plus efficaces pour son apprentissage et qu'il puisse communiquer ces connaissances aux autres. L'autonomie fait partie de l'autodétermination, laquelle est décrite comme étant la connaissance de soi (savoir ce que l'on aime ou n'aime pas, connaître ses désirs, ses besoins, son potentiel et ses limites), le besoin de prendre des décisions par soi-même et la possibilité d'exprimer ses propres besoins et centres d'intérêt.

Les recherches montrent clairement que les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont souvent du mal à faire preuve d'autonomie, car ils peuvent avoir de la difficulté à se comprendre eux-mêmes et à exprimer clairement leur potentiel et leurs besoins. Il se peut également qu'ils manquent de confiance en eux, soient réticents à l'idée de demander de l'aide et adoptent une attitude passive vis-à-vis de leur apprentissage. En outre, il arrive que les enseignants n'incitent pas l'élève à acquérir une plus grande autonomie, parce qu'ils ont une conception traditionnelle du rôle de l'élève et de leur propre rôle et qu'ils ne sont pas conscients de l'importance de l'autonomie ou ne possèdent ni les connaissances ni les compétences requises.

Inciter les élèves ayant des troubles d'apprentissage à acquérir une plus grande autonomie, en commençant très tôt, est essentiel à leur réussite à long terme. Les sept éléments les plus fréquemment débattus sont les suivants :

- faire des choix et prendre des décisions
- établir des objectifs
- résoudre des problèmes
- s'autogérer et s'autoévaluer
- apprendre à se défendre
- participer à la planification et au déroulement des rencontres liées au PPI
- se connaître soi-même en tant qu'apprenant et personne (Fiedler et Anneler, 2008)

L'on sait que la participation au processus d'élaboration d'un PPI est importante pour acquérir les aptitudes nécessaires à l'autonomie. En effet, les élèves qui peuvent participer à l'élaboration de leur plan de programme et diriger les réunions qui s'y rapportent sont plus susceptibles :

- de bien exprimer efficacement leur potentiel et leurs besoins
- de manifester leur intérêt et de comprendre les objectifs du plan
- de demander des adaptations convenant à leur situation (Mason, McGahee-Kovac et Johnson, 2004; Torgeson, Miner et Shen, 2004)

Les stratégies générales suivantes favorisent l'acquisition des aptitudes liées à l'autonomie :

- permettre aux élèves de prendre eux-mêmes des décisions sur leur éducation
- aider les élèves à comprendre leur potentiel et leurs besoins
- montrer et enseigner les aptitudes liées à l'autonomie
- aider les élèves à se fixer des objectifs réalistes (Alberta Education, 2002)

Planification des transitions

Inclure l'élève dans le processus de planification des transitions est essentiel au développement de son autonomie. La transition suppose un changement dans la vie de l'élève, par exemple dans ses routines, ses relations, son milieu et ses rôles. Sur le plan éducatif, les transitions concernent le changement d'année, d'école, de programme, le passage d'un programme spécialisé à un programme normal ou le passage du niveau secondaire au niveau postsecondaire ou à un emploi.

Pour bien planifier la transition, il faut commencer tôt. Cela nécessite un travail de collaboration et suppose autant que possible la participation de l'élève. Son niveau de participation variera en fonction de son âge, de sa maturité, de ses aptitudes et de ses capacités. Certains élèves s'impliquent davantage dans l'exploration de leurs centres d'intérêt professionnels, le suivi de leurs propres progrès ou l'exploration des options au postsecondaire. En permettant à l'élève d'être davantage conscient de son potentiel et de ses besoins et en utilisant des stratégies de compensation efficaces, on facilite les transitions qu'il doit subir. Il est important, pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, de pouvoir mettre en pratique les aptitudes et les stratégies nécessaires à une nouvelle situation d'apprentissage, se familiariser avec un nouvel environnement, de nouvelles personnes et de nouvelles attentes avant que le changement ne se produise et de pouvoir s'exercer à réagir de façon adéquate face à de nouvelles situations et d'en prévoir les conséquences. Afin de faciliter la planification des transitions, les principaux participants doivent connaître les éléments nécessaires pour garantir l'efficacité de la transition. Par exemple, l'équipe enseignante doit comprendre les étapes nécessaires à la transition vers un cadre

postsecondaire. De quels documents l'élève aura-t-il besoin pour obtenir des adaptations et se faire aider? Combien de temps lui faudra-t-il pour se préparer? Qu'est-ce que l'élève doit faire pour se préparer?

Planifier une transition consiste à mettre très tôt en évidence les aptitudes et les stratégies dont l'élève aura besoin lors d'un changement qui se produira pendant son parcours scolaire et à planifier l'enseignement en conséquence. Le niveau de préparation d'un élève par rapport à une transition donnée fait souvent partie du processus décisionnel lié à la planification des transitions. Le fait de disposer d'informations adéquates sur le potentiel et les besoins de l'élève permet donc de faire de meilleurs choix. Les recherches parlent fréquemment du niveau d'autonomie de l'élève en tant qu'apprenant, par exemple en ce qui a trait à l'acquisition des aptitudes de base, à sa capacité à utiliser des stratégies d'apprentissage, à l'utilisation efficace des adaptations et d'appareils de technologie fonctionnelle et à sa capacité à faire preuve d'autonomie. Il faut de plus tenir compte des exigences du nouveau milieu d'apprentissage et des possibilités de se faire aider.

Enseignement efficace pour élèves ayant des troubles d'apprentissage

Les éléments décrits ci-dessus sont importants pour la création de programmes destinés aux élèves ayant des troubles d'apprentissage. Ces éléments influencent l'enseignement offert et le rendent possible. Il n'existe pas de méthode unique pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, puisque ces derniers peuvent avoir des besoins différents, un potentiel différent et donc nécessiter une aide adaptée à leur situation propre. Ils ont en revanche besoin de soutien dès la maternelle et jusqu'à la fin du secondaire pour pouvoir accéder à un programme d'études postsecondaires et au marché du travail. La présente partie du rapport aborde donc les éléments nécessaires à un enseignement efficace pendant toute la scolarité des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Elle commence par une description générale des pratiques exemplaires dans le domaine, puis aborde plus en détail les types d'enseignement nécessaires pour tenir compte de l'évolution des besoins dès les premières années et de la 3^e année à la 12^e année.

Pour être efficace auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage, l'enseignement doit être explicite et intensif et associer l'enseignement direct à l'enseignement de stratégies d'apprentissage. L'enseignement doit être stratégique et adapté aux besoins propres de l'élève.

L'enseignement explicite consiste à expliquer les choses de façon systématique, claire, directe et détaillée. Il consiste à décrire les concepts, les

étapes et les procédures qui sont présentés, ainsi que les liens, la logique et le raisonnement qui s'y rapportent.

Le terme d'**enseignement intensif** se rapporte au nombre d'heures consacrées à l'enseignement et au niveau de participation de l'élève. L'enseignement intensif suppose donc des périodes d'enseignement plus longues, un enseignement personnalisé (l'élève seul avec l'enseignant ou au sein d'un petit groupe) et l'application de techniques qui favorisent la participation de l'élève, comme l'adoption d'un rythme progressive, le recours à de fréquentes périodes de questions/réponses, à des activités fréquentes qui nécessitent une réponse physique (p. ex. pointer du doigt, écrire, lever la main, répéter) et à des questions qui permettent de stimuler la réflexion.

L'**enseignement direct** est un enseignement explicite dirigé par l'enseignant. Il consiste à préciser clairement des observation et à les enseigner sous la forme de petites étapes bien précises. On offre à l'élève une rétroaction, on le laisse passer à l'application pratique en le guidant ou en lui laissant toute indépendance et on l'entraîne à transposer ses aptitudes dans d'autres situations.

L'**enseignement stratégique** consiste à montrer aux élèves comment apprendre. Ces derniers apprennent à aborder un problème et à utiliser leurs connaissances pour le résoudre. Les stratégies d'apprentissage, qu'on appelle souvent « stratégies cognitives », portent sur la planification, la réalisation et l'évaluation des réalisations. On met l'accent sur l'autosurveillance. Les élèves acquièrent une plus grande indépendance en tant qu'apprenants grâce à certaines stratégies. Certaines de ces stratégies peuvent être considérées comme étant « compensatoires », c'est-à-dire qu'elles permettent aux élèves de contourner une difficulté. L'enseignement efficace de stratégies visant à favoriser l'autonomie de l'apprenant nécessite un enseignement explicite pendant les étapes suivantes, développées par Schumaker et Deshler (1992, University of Kansas Center for Research on Learning Disabilities) :

- prétest
- description
- modèle
- exercice oral
- exercice contrôlé
- exercice adapté à l'année scolaire
- post-test

- généralisation

Dans ce modèle, les élèves apprennent la logique de chaque stratégie, font des exercices oraux, puis appliquent la stratégie pendant des tâches contrôlées avant de le faire dans des travaux correspondant à leur niveau. Cette méthode métacognitive, qui convient à tous les niveaux scolaires, est utilisée plus fréquemment au cours des dernières années pour la résolution de problèmes, l'organisation, l'écoute et la prise de notes, l'étude et les tests, en vue de favoriser l'autonomie des élèves. Parmi les stratégies métacognitives, on retrouve les organisateurs visuels, l'activation intentionnelle des connaissances préalables et leur rattachement à de nouvelles informations, ainsi que les stratégies de mémorisation.

Associer enseignement direct à enseignement stratégique constitue la méthode pédagogique la plus efficace pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Une méta-analyse des études portant sur les interventions pédagogiques, effectuée par Swanson, Hoskyn et Lee (1999), a fait ressortir l'importance d'un modèle combiné comportant les éléments suivants :

- séquençement – p. ex. décomposer les tâches, prévoir des activités courtes, présenter les choses étape par étape
- exercices de répétition et exercices de révision – p. ex. tester chaque jour des connaissances, permettre aux élèves de revoir fréquemment ce qu'ils ont appris et de faire des exercices, révision séquencée, rétroaction quotidienne ou hebdomadaire
- segmentation – décomposer l'aptitude visée en petites unités, puis synthétiser le tout
- questions et réponses dirigées – p. ex. l'enseignant pose des questions sur un processus ou un contenu; les élèves sont invités à répondre; l'enseignant et les élèves se mettent à discuter
- contrôle de la difficulté du traitement des exigences d'une tâche – la tâche ciblée est séquencée (du plus facile au plus complexe) et seuls les indices et les questions jugés nécessaires sont fournis
- technologie – p. ex. utilisation d'ordinateurs, texte structuré ou organigrammes pour faciliter les présentations, représentation en images, utilisation de ressources spécifiques ou structurées, utilisation de supports pour faciliter les présentations et la rétroaction
- illustration, par l'enseignant, des étapes relatives à la résolution d'un problème
- enseignement en petits groupes

- indices stratégiques, rappels liés à l'utilisation de certaines stratégies – p. ex. l'enseignant explique les étapes liées à la résolution d'un problème précis, en explicitant sa réflexion, puis présente les avantages d'une stratégie ou de certaines procédures.

L'enseignement de la lecture est un thème récurrent des études qui portent sur les différents modes d'intervention auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage, puisque 80 pour cent de ces derniers ont des problèmes de langage et d'écriture. Une enquête portant sur les caractéristiques des enseignants qui réussissent à motiver leurs élèves et qui font un enseignement précoce de la lecture a fait ressortir un certain nombre de pratiques exemplaires :

Qualité de l'enseignement – Pour être de qualité, l'enseignement se veut souple et axé sur les besoins de l'élève; cet enseignement est dispensé de façon intensive et cohésive. Tous les éléments présentés en classe sont liés entre eux et ont de la pertinence pour l'élève. Les stratégies utilisées sont systématiquement intégrées dans l'enseignement de façon explicite, pour que l'élève comprenne bien les avantages qu'elles comportent.

Répondre aux besoins des élèves – L'enseignant interagit de façon fréquente avec les élèves en classe et pendant les travaux individuels, vérifie avec tact et discrétion si les élèves font des erreurs et offre une rétroaction positive et constructive en temps voulu sur les problèmes de comportement, de façon à perturber le moins possible la leçon.

Climat socioculturel – Les enseignants créent un climat socioculturel positif: les cours sont caractérisés par l'ouverture, l'attention, la solidarité et le positif. Les activités scolaires sont effectuées avec l'intention de créer un environnement stimulant; l'enseignant s'intéresse de façon évidente aux centres d'intérêt de l'élève, à sa vie de famille et à ce qu'il fait en dehors de l'école. L'enseignant corrige les erreurs de ses élèves avec respect et discrétion en leur expliquant que celles-ci font partie intégrante d'un apprentissage efficace. L'enseignant incite les élèves à interagir de façon positive et à s'entraider.

Maîtrise de soi – L'enseignant incite les élèves à se maîtriser. Il les incite également à s'affirmer en acceptant leurs contributions tout en maintenant une structure et des attentes claires. L'on s'attend à ce que les élèves fassent des choix pertinents vis-à-vis de leur apprentissage et on les encourage à prendre conscience de leur bonne utilisation des stratégies et à la surveiller (Seonjin, Brownwell, Bishop et Dingle, 2008).

Les thèmes ci-dessus confirment l'importance d'une bonne gestion de l'ambiance globale dans la classe et des comportements des élèves. Il est

essentiel que l'environnement soit optimal et que les élèves participent pleinement à leur apprentissage. Il est de plus important de mettre en place, à l'échelle de l'école tout entière, un programme pour soutenir les enseignants individuellement dans leur travail.

Intervention au cours des premières années

Il est essentiel d'intervenir auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage pendant les premières années de leur scolarisation. Au cours des deux dernières décennies, la recherche s'est concentrée sur la prévention de l'échec en lecture. Ces premières années sont en effet cruciales et les élèves qui connaissent des débuts difficiles ont rarement la possibilité de se rattraper (Lentz, 1988; Neuman et Dickinson, 2001; Snow, Burns et Griffin, 1998; Torgesen, 1998; Whitehurst et Lonigan, 2001). Pendant les premières années de scolarisation, l'acquisition des compétences linguistiques est le principal objectif de l'enseignement dispensé aux élèves ayant des troubles d'apprentissage ou à ceux qui sont des élèves à risque. Il est donc essentiel de dépister le plus tôt possible tout problème en lecture et d'intervenir en conséquence.

Dépistage des problèmes de lecture au cours des premières années de scolarisation

Le dépistage des problèmes de nature linguistique devrait se produire dès la maternelle et au cours des premières années de scolarisation, afin de pouvoir prendre de meilleures décisions sur les programmes à mettre en place. Il convient de prendre plusieurs mesures au cours de l'année scolaire pour suivre l'évolution de l'élève et dépister tout nouveau problème. Selon Schatschneider et Torgesen (2004), les façons les plus fiables de dépister rapidement les difficultés en lecture des mots sont les suivantes :

- connaissance des noms des lettres au début de la maternelle
- connaissance des sons des lettres à partir de la moitié de la scolarisation à la maternelle, jusqu'à la fin
- capacité de décoder des phonèmes pendant la lecture en première année (c'est-à-dire quand les élèves commencent à lire)

Stratégies d'intervention préventive

Aux États-Unis, l'on accorde de plus en plus d'importance à l'adoption d'une approche multiple pour agir préventivement par rapport aux problèmes de lecture. Cette approche est nommée « réponse à l'intervention » (*Response to*

Intervention, RTI). Le cadre de travail élaboré aux États-Unis constitue avant tout un modèle de prévention. Il a été créé suite à l'adoption d'une loi fédérale (*No Child Left Behind*) se rapportant à l'alphabétisation de tous les élèves. Ce cadre permet également de contribuer au repérage des élèves qui ont des problèmes en lecture : ceux qui ne s'améliorent pas grâce un enseignement progressivement plus intense sont acheminés vers des services d'enseignement spécialisé. Le processus RTI cible la réaction des élèves par rapport aux changements qui se produisent dans l'enseignement; il est conçu pour repérer de manière préventive les élèves à risque, intervenir auprès d'eux et repérer les élèves qui ont des déficiences. Les éléments centraux de ce processus sont les suivants : 1) utilisation d'interventions scientifiques dans l'enseignement général; 2) évaluation de la réponse de l'élève à l'intervention; et 3) utilisation des données obtenues pour modifier le type, la fréquence et l'intensité de l'intervention. Le processus RTI n'est pas un modèle, un test ou une procédure unique, mais comporte plusieurs niveaux :

- Niveau 1 – Soutien offert à tous les élèves, sur le plan de l'enseignement et sur le plan comportemental
- Niveau 2 – Prévention et rattrapage pour les élèves accusant un retard par rapport aux personnes du même âge. (Il s'agit en général de tutorat en petit groupe.)
- Niveau 3 – Enseignement intensif, systématique et spécialisé, et évaluation complète par une équipe multidisciplinaire, dans le but de déterminer s'il faut avoir recours à des services spéciaux pour certains élèves

Il y a actuellement aux États-Unis un débat très important au sujet de l'efficacité de la mise en œuvre, à grande échelle, du processus RTI. Les connaissances liées à ce processus se développent, mais à l'heure actuelle, on ne possède pas suffisamment de données fiables sur ce dernier; il faut donc faire plus de recherches. Le débat actuel porte sur ce qui constitue des interventions scientifiques fondées sur la recherche. Dans un exposé de position portant sur l'enseignement de la lecture à partir de données factuelles, l'IRA (International Reading Association) (2002) a fait valoir que les « pratiques » fondées sur des données objectives (mesures prises par les enseignants et pratiques auxquelles ils font régulièrement participer les élèves) liées à l'enseignement de la lecture peuvent être définies, mais que les « programmes » fondés sur des données objectives (ressources pédagogiques utilisées par les enseignants) n'ont pas été définis. Cette association souligne l'importance des connaissances et des pratiques de l'enseignant pour répondre aux besoins propres des élèves. Certains ont critiqué le côté « formule » des pratiques fondés sur des données objectives, qui risque de limiter la prise en compte par l'enseignant des différences individuelles dans sa classe. Plus important encore, l'intuition et les

connaissances professionnelles des enseignants sont cruciales pour personnaliser leur enseignement (Cook, Tankersley et Webb, 2008; Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes et Richardson, 1996).

Enseignement des compétences en littératie

Pendant les trois premières années d'école, l'enseignement devrait être équilibré et se concentrer sur le « sens » et le « code » des mots :

- maîtrise du principe alphabétique, relations entre lettre et sons, rimes, conscience phonémique (séparation et compréhension des sons) à l'école maternelle
- enseignement et renforcement d'aptitudes phonologiques plus complexes, comme la segmentation, l'association et la suppression de phonèmes (sons) en première année, à l'aide d'une méthode multisensorielle
- création d'un environnement propice à la lecture et à l'écriture, avec de nombreux exercices, en fonction de thèmes précis pour une meilleure organisation de l'enseignement
- utilisation de stratégies d'identification des mots, des éléments d'un texte, métacognition, développement du vocabulaire et stratégies de compréhension

En ce qui concerne l'acquisition des aptitudes à la lecture et à l'écriture, les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont des problèmes de conscience phonologique (association entre lettres et sons), de mémorisation globale des mots et de déchiffrement phonétique des mots qu'ils ne connaissent pas. Il leur faut donc un enseignement plus explicite et plus intense (individuellement ou en groupe); en outre, il faut consacrer plus de temps à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture. Il est possible de développer chez un élève ayant un TA la conscience phonologique grâce à un enseignement préparé avec soin. Ce type de développement a chez l'enfant une importance capitale pour l'acquisition des aptitudes en lecture et en orthographe (Ball et Blachman, 1991; Bradley et Bryant, 1985; Byrne et Fielding-Barnsley, 1989, 1991). Certains chercheurs indiquent qu'un enseignement intensif des aptitudes en lecture et en écriture (jusqu'à une heure par jour) peut être nécessaire pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage graves, à tous les niveaux.

Enseignement général

Alors que 80 pour cent des élèves ayant des troubles d'apprentissage ont des problèmes de langage et de lecture, leurs difficultés vont au-delà de la simple

capacité de lire et se retrouvent dans d'autres domaines. En outre, leurs problèmes liés au traitement cognitif ont des conséquences sur de nombreuses tâches d'apprentissage et sur les interactions sociales. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont donc besoin de stratégies pédagogiques adaptées à leurs difficultés dans le domaine métacognitif, c'est-à-dire dans la résolution de problèmes et l'organisation, ainsi que dans le domaine du traitement de l'information (langage, attention, mémoire, fonctionnement visuo-spatial, etc.). Voici quelques stratégies pour faire un enseignement efficace :

- établir une routine et des attentes claires en classe
- donner l'exemple de l'emploi des stratégies simples de réflexion à voix haute
- utiliser des référents visuels pour organiser la pensée
- utiliser des méthodes multisensorielles
- enseigner des stratégies de mémorisation des nouvelles informations
- enseigner de nouveaux mots
- faire participer les élèves en leur demandant de paraphraser et de reformuler pour vérifier s'ils comprennent bien

Domaine social

L'enseignement explicite et l'enseignement stratégique sont également efficaces pour développer les aptitudes sociales. Il est important de développer ces aptitudes grâce à la résolution de problèmes, de montrer les comportements acceptables et d'offrir une rétroaction explicite et précise pour renforcer les comportements positifs.

De la 3^e à la 12^e année

L'enseignement doit s'adapter à l'évolution des besoins des élèves, de la maternelle à la 12^e année. La présente partie aborde ce dont les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont besoin à mesure que les programmes scolaires (compétences linguistiques, mathématiques, etc.) deviennent plus complexes.

Le passage de la 2^e à la 3^e année est difficile pour la plupart des élèves, parce qu'ils font la transition entre l'enseignement de la lecture et son utilisation pour accéder aux informations. Ce nouveau contexte exige donc qu'ils possèdent de bonnes aptitudes en lecture, qu'ils puissent bien communiquer leurs idées, et qu'ils montrent qu'ils comprennent, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont souvent besoin d'un

enseignement de base intensif plus long pour acquérir les aptitudes de base liées au langage. Les aptitudes liées aux mathématiques deviennent également de plus en plus importantes, et celles se rapportant au langage ont une influence directe sur la compréhension des mathématiques et des autres matières.

Les adolescents ayant des troubles d'apprentissage méritent de pouvoir pleinement exploiter leur potentiel, mais ces troubles peuvent constituer un obstacle à leur réussite puisque le niveau de langue devient de plus en plus complexe dans toutes les matières enseignées au premier et au deuxième cycle du secondaire. En outre, le besoin d'autonomie, l'utilisation de stratégies organisationnelles efficaces et la capacité de mémorisation deviennent de plus en plus essentielles. Il est donc très important d'offrir aux élèves concernés des adaptations, de modifier les programmes et de dispenser un enseignement explicite et direct pour qu'ils puissent comprendre chaque matière. Deshler et coll. (2006) ont conclu, après avoir effectué une recherche sur les besoins des adolescents ayant des troubles d'apprentissage, que l'intensité de l'enseignement devait varier en fonction de la gravité des troubles, que cet enseignement devait être complet et qu'il devait être coordonné par tous les enseignants. Enfin, il faut une évaluation continue de l'élève pour déterminer s'il faut mettre en place des adaptations ou offrir un enseignement plus intense (ou les deux) pour que celui-ci ait les mêmes chances que les autres élèves dans son apprentissage et dans la manifestation de ses connaissances dans toutes les matières.

Enseignement de la lecture et de l'écriture

Selon les chercheurs et les intervenants, il devient de plus en plus important d'étudier les problèmes que connaissent les adolescents par rapport à la lecture et à l'écriture (Biancarosa et Snow, 2004; Graham et Perin, 2007; NJCTA, 2008; Torgesen et coll., 2007). Torgesen et coll. (2007) ont rédigé un guide à partir d'une méta-analyse des pratiques exemplaires liées au développement des aptitudes en lecture et en écriture chez les élèves de la 4^e à la 12^e année. Voici ce qu'ils proposent pour améliorer l'enseignement en question (dans toutes les matières et tous les élèves) :

- enseignement explicite et exercices liés aux stratégies de compréhension
- plus de discussions sur les lectures
- établissement de normes exigeantes pour les textes, les conversations, les questions et le vocabulaire
- renforcement de la motivation et de la mise à contribution des élèves en lecture

- enseignement du contenu de base pour que tous les élèves maîtrisent les concepts les plus importants

Au premier et au deuxième cycle du secondaire, il est essentiel que les élèves puissent communiquer et comprendre les idées et les informations par la lecture, l'écriture, en parlant et en écoutant, ainsi qu'en résumant et en évaluant ce qu'ils entendent et lisent. Les recherches montrent que, sans un enseignement ciblé et adéquat, les adolescents ayant des troubles d'apprentissage ne possèdent pas les connaissances correspondant à leur niveau, ont un niveau de frustration élevé et n'ont pas confiance en leurs capacités. Sans une aide adéquate, ces élèves peuvent donc se retrouver, au deuxième cycle du secondaire, dans des classes inadaptées, avec parfois pour conséquence un décrochage scolaire.

Lecture

L'acquisition des aptitudes liées à la lecture est un processus multiple et complexe pouvant prendre plus de temps pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Même si un élève ayant un TA peut avoir réagi de façon positive à une intervention préventive intensive et explicite sur le plan de la conscience phonologique, du principe alphabétique et des stratégies de reconnaissance des mots, il peut continuer à avoir des problèmes en lecture. Cela signifie qu'il n'est pas en mesure d'appliquer systématiquement ce qu'on lui a enseigné et que sa lecture est lente et difficile, entravant ainsi l'acquisition des connaissances et son rythme d'apprentissage. Il est donc primordial d'enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, de façon intensive, dès le niveau élémentaire et au cours des années qui suivent, des stratégies de compréhension. La prise en compte du sens de ce que l'on lit est un élément à part entière de la maîtrise de la lecture et permet d'indiquer s'il y a compréhension de la part du lecteur. Les enseignants doivent donc délibérément encourager les élèves à prendre en compte le sens de ce qu'ils lisent pour développer leur capacité de reconnaître les mots et par conséquent leur compréhension.

Torgesen et coll. (2007) offrent les conclusions suivantes pour leur méta-analyse des recherches pédagogiques portant sur les difficultés de lecture à l'élémentaire. Ces principes s'appliquent également au premier et au deuxième cycle du secondaire :

- Les écoles doivent dispenser un enseignement de qualité qui varie en fonction des problèmes des élèves au niveau de la reconnaissance des mots et de la compréhension. Il est important de faire appel, au deuxième cycle de l'élémentaire et au-delà, à des professionnels formés dans le

domaine de l'apprentissage de la lecture. Lire couramment et avec précision constitue par conséquent un sujet de préoccupation tout particulier.

- L'enseignement de la lecture est le même pour les élèves qui ont des TA que pour les autres. Il consiste à développer chez les élèves la capacité de comprendre ce qu'ils lisent, l'acquisition du vocabulaire, à donner des devoirs stimulants et à améliorer la connaissance de la matière.
- L'enseignement doit être coordonné avec soin entre les professionnels et les enseignants pour que les programmes scolaires de base permettent d'enseigner et de mettre en pratique les stratégies nécessaires.

Il est nécessaire de faire un enseignement équilibré de la lecture (c'est-à-dire axé à la fois sur la reconnaissance des mots et la compréhension) pour aider les élèves qui ont de la difficulté à franchir l'étape ardue que représente la quatrième année et leur permettre d'acquérir les stratégies de compréhension dont ils auront besoin pour obtenir un emploi. Le National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCTA, 2008) a rédigé un rapport pour décrire les problèmes, les conséquences et les facteurs liés à un faible niveau de compétence linguistique chez les adolescents. Ce rapport indique comment évaluer et aider les élèves en difficulté; il propose de plus un certain nombre de recommandations sur le perfectionnement des enseignants. Les stratégies indiquées plus haut se rapportent aux adolescents qui sont plus âgés. Ce qui suit est une synthèse des principaux éléments liés à l'enseignement explicite de la lecture chez les élèves ayant des troubles d'apprentissage de la 4^e à la 12^e année :

- ressources pédagogiques adéquates et stimulantes (sujet intéressant/vocabulaire plus simple), à la fois sur papier et à l'ordinateur
- stratégies de mémorisation des informations pertinentes grâce à des techniques d'analyse et de synthèse
- stratégies de compréhension des récits (fiction) (étude du titre, recherche d'indices dans le livre, recherche des mots difficiles et importants, réflexion sur l'histoire)
- stratégies de compréhension des textes descriptifs (faits/informations) (p. ex. 1. se familiariser/faire un survol des idées principales et de leur organisation 2. obtenir des informations précises en lisant les questions de réflexion, en y répondant puis en les vérifiant; 3. s'autoévaluer)
- stratégies de compréhension et d'utilisation des différents systèmes de symboles
- stratégies permettant d'utiliser Internet de façon efficace

- stratégies visant à améliorer la pensée critique et la réflexion

La lecture guidée est une stratégie pédagogique pouvant être utilisée à tous les niveaux. L'enseignement de la lecture à de petits groupes d'élèves, associé à des exercices encadrés portant sur différentes stratégies de lecture, permet à l'enseignant de suivre les progrès de chaque élève et d'utiliser ces stratégies pour faire des élèves des lecteurs autonomes. La lecture guidée consiste à utiliser des stratégies de préparation à un texte (p. ex. préparation au vocabulaire et au contenu) et des stratégies de lecture précises (p. ex. poser des questions, résumer et paraphraser), à offrir une rétroaction constructive sur l'utilisation des stratégies en question (p. ex. utiliser des indices contextuels, décoder) et à utiliser des techniques après la lecture (p. ex. revoir ce que les élèves viennent d'apprendre et leur demander de résumer dans leurs propres termes). La lecture guidée permet donc de répondre aux besoins des élèves qui ont de la difficulté en leur proposant des textes à leur niveau et de multiples façons d'accéder à ces textes et en leur donnant la possibilité, par diverses méthodes, de montrer ce qu'ils ont compris (p. ex. diorama basé sur le texte, exposé oral) (Lesesne, 2003).

À partir d'une étude faite sur les différents types d'intervention liés à l'enseignement de la lecture, Deshler et coll. (2006) concluent que les adolescents ayant de graves problèmes de lecture, c'est-à-dire ceux qui ne se sont pas suffisamment améliorés grâce à un enseignement intensif en petits groupes, devraient suivre un cours de lecture d'une heure par jour. Il faut que, dans ce cours, il n'y ait pas plus de 15 élèves et qu'on se concentre sur la « reconnaissance des mots, la fluidité verbale, le vocabulaire et les stratégies visant à inciter les élèves à lire » (p. 4), avec l'application de stratégies de compréhension si cela est jugé nécessaire.

Écriture

La méta-analyse faite par Graham and Perrin (2007) indique que l'enseignement efficace des techniques d'écriture, à partir de la 4^e année, comporte onze principaux éléments :

- stratégies de planification et de révision
- stratégies de synthèse (résumé) d'un texte
- écriture en collaboration : préparer, faire un brouillon et réviser
- utilisation de programmes de traitement de texte et d'ordinateurs
- construction de phrases complexes et sophistiquées grâce à la combinaison de phrases simples

- activités de préparation à l'écriture d'un texte et techniques de structuration
- activités d'enquête pour inciter à analyser les données concrètes en vue de développer des idées et un contenu
- traitement de l'écriture de façon à ce que les élèves écrivent pour de vraies personnes dans des contextes pertinents
- modèles d'écriture pour analyser ce qui constitue un texte bien rédigé
- utilisation de l'écriture en tant qu'outil d'apprentissage de la matière

Pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage des dernières années du niveau élémentaire et jusqu'au deuxième cycle du secondaire, les programmes scolaires ciblent davantage l'enseignement de stratégies visant à développer de bonnes aptitudes en écriture. Outre les recommandations indiquées ci-dessus, les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont besoin de ce qui suit :

- grilles et listes de vérification pour qu'ils disposent d'un guide externe / qu'ils s'organisent par rapport aux attentes
- stratégies de préparation et d'organisation pour faire face à la quantité de travail
- structures externes pour faciliter l'organisation des travaux écrits (p. ex. technique d'écriture d'une histoire en trois étapes : fixer des objectifs, définir des idées, organiser en séquence avec des supports graphiques)

Outre les stratégies liées à l'écriture, les adaptations deviennent de plus en plus nécessaires (pendant les dernières années). En voici des exemples :

- plus de temps pour les tâches et les examens nécessitant un travail d'écriture important
- scribe ou autres moyens pour que les élèves ayant des troubles d'apprentissage puissent réellement montrer ce qu'ils savent
- accès à un ordinateur pour s'exercer à dactylographier, surtout pour les élèves qui ont des problèmes de motricité fine les empêchant de bien former les lettres
- accès à un ordinateur pour le traitement de texte (dictionnaire, correction orthographique, programmes d'équivalences sémantiques)
- logiciel de reconnaissance vocale

Enseignement des mathématiques

Il existe de nombreuses définitions de ce qui constitue un « trouble d'apprentissage lié aux mathématiques »; de plus, ce type de trouble est moins répandu que les autres troubles d'apprentissage. L'acquisition des mathématiques toutefois peut être rendue difficile par un certain nombre de caractéristiques propres aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, même si ce type de difficulté n'a pas fait l'objet d'un diagnostic officiel. Les difficultés de traitement du langage entravent la capacité qu'a l'élève de comprendre et d'utiliser le vocabulaire, les concepts, les symboles, les signes ou les opérations se rapportant aux mathématiques. Les difficultés liées à la directionnalité, au séquençage et à l'organisation entravent également cette compréhension. Comme les difficultés de lecture empêchent l'élève de bien comprendre l'énoncé d'un problème, il devient difficile pour lui de saisir les notions nécessaires à la compréhension du problème mathématique. Les difficultés liées à la motricité fine posent également un problème et, malheureusement, la technologie fonctionnelle n'est pas actuellement en mesure d'aider les élèves dont les difficultés rendent l'apprentissage des mathématiques difficile. Les problèmes d'ouïe compliquent la compréhension des problèmes expliqués oralement (lesquels sont très fréquents dans les cours de mathématiques). En outre, pour un élève qui est lent dans le traitement des informations, il est difficile d'être efficace dans le traitement de grandes quantités de problèmes mathématiques. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage dépendent donc souvent de stratégies peu avancées et concrètes (p. ex. compter sur les doigts), parce qu'ils ont du mal à utiliser les stratégies plus abstraites; il ne faut donc pas décourager l'utilisation de ce type de stratégie si elle est nécessaire. Enfin, les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont souvent de la difficulté à résoudre les problèmes mathématiques (p. ex. choisir une méthode, décider comment résoudre un problème, puis essayer de comprendre si la méthode choisie fonctionne) (Wadlington et Wadlington, 2008).

Il est important de ne pas délaissé le domaine des mathématiques dans la formation des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Les stratégies suivantes sont donc recommandées pour les élèves de l'élémentaire :

- se concentrer sur l'automatisme des notions mathématiques avec l'augmentation de la fréquence de leur utilisation et un accent mis sur les stratégies de mémorisation
- cibler le développement, chez l'élève, de sa capacité de faire des calculs complexes, en lui offrant certaines adaptations (p. ex. une calculatrice : montrer comment s'en servir)
- utiliser une méthode pédagogique multisensorielle

- relier les mathématiques au monde réel et aux autres matières
- utiliser des stratégies permettant de mieux comprendre les mots utilisés, p. ex. méthode de résolution de problèmes, repérage des mots-clés, préparation sur le vocabulaire, utilisation de stratégies compensatoires comme les articles à manipuler. La stratégie « **STAR** » peut être utile pour résoudre un problème mathématique : « S » pour « search », c'est-à-dire rechercher les mots qui posent problème; « T » pour « translate », c'est-à-dire traduire le problème; « A » pour « answer », c'est-à-dire résoudre le problème; et « R » pour « review », c'est-à-dire vérifier la solution.
- adapter les programmes pour mieux répondre aux besoins des élèves qui ont des problèmes de langage (p. ex. utiliser divers niveaux de texte pour enseigner un concept); diviser les devoirs en plusieurs tâches; adapter/modifier le programme en fonction des besoins de l'élève (poser moins de questions, photocopier les pages d'un livre écrit plus simplement pour enseigner/renforcer un concept)
- aider les élèves qui ont des problèmes de mémoire fonctionnelle (p. ex. feuilles de référence, stratégies de mémorisation pour apprendre les séquences et l'ordre des opérations)
- utiliser un langage simple pour expliquer les symboles et les procédés mathématiques
- encourager l'utilisation de stratégies métacognitives, de lecture et de mémorisation
- permettre aux élèves de s'exercer à l'utilisation de différentes stratégies, à l'autosurveillance de leur travail sur les procédures et à l'analyse de leurs erreurs.

Outre ces stratégies, voici un certain nombre de suggestions pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage qui sont plus âgés, rassemblées dans les travaux de recherche portant spécifiquement sur cette catégorie d'élèves :

- se concentrer sur le vocabulaire des mathématiques – comment identifier, étudier et organiser (p. ex. avec des cartes-éclair); traduire les symboles mathématiques en langage facile à comprendre
- montrer comment utiliser une calculatrice
- enseigner les techniques d'analyse des erreurs et faire des exercices
- fournir à l'avance des documents pour préparer chaque leçon et revoir ces documents au début de la classe

- essayer de passer du concret à l'abstrait (même pour les élèves des années supérieures) et vice-versa; utiliser des méthodes multisensorielles
- utiliser le vocabulaire mathématique dans les discussions de classe
- permettre l'utilisation d'un scribe ou d'un lecteur pendant les examens, en fonction des besoins de l'élève

Enseignement des autres matières

La plupart des recherches liées aux troubles d'apprentissage se concentrent sur les problèmes de lecture et d'écriture. Toutefois, les recherches plus récentes insistent sur l'enseignement de certaines stratégies dans toutes les matières enseignées à l'école, comme l'enseignement explicite et l'illustration de méthodes de résolution de problèmes, les aptitudes liées à l'organisation et à l'étude et des stratégies comme la prise de notes, l'organisation des travaux scolaires, l'étude et les tests dans toutes les matières. Les mesures positives en réponse aux bons comportements et les discussions sont importantes pour encourager la participation et l'apprentissage actifs quand l'élève utilise des stratégies métacognitives, comme la surveillance pendant la lecture, ou utilise une stratégie de résolution de problèmes.

Au cours des dernières années de la scolarité d'un élève ayant des troubles d'apprentissage, il est important de se concentrer sur les stratégies d'écoute, les liens entre les nouvelles connaissances et celles qui ont déjà été acquises, l'autosurveillance et de demander des clarifications et des paraphrases. Les stratégies permettant « d'apprendre à apprendre » deviennent cruciales, notamment pour gérer et organiser l'emploi du temps et la quantité importante de devoirs. Les pratiques exemplaires sont, entre autres, les suivantes : collaboration des enseignants pour coordonner les devoirs et les stratégies à enseigner et pour veiller à ce que des adaptations soient systématiquement offertes aux élèves.

Domaine social

Il est important de continuellement enseigner, de façon explicite, les aptitudes sociales. Il faut favoriser la confiance d'un élève et sa responsabilité en tant qu'apprenant grâce à une rétroaction positive visant à renforcer les comportements souhaités et en permettant à l'élève de prendre part aux réunions liées à son PPI et de se fixer des objectifs personnels.

Nouvelles questions

Troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

L'examen des pratiques pédagogiques exemplaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage n'a permis d'obtenir que très peu d'informations sur les besoins des élèves ayant à la fois un TA et un TDA/H. Étant donné que 30 à 50 pour cent des élèves ayant des troubles d'apprentissage ont également un TDA/H, ce manque d'informations est surprenant. Ces jeunes ont cependant plus de problèmes d'attention, d'impulsivité, d'hyperactivité, de fonctionnement socioaffectif et de fonctionnement exécutif. En outre, certains problèmes d'organisation, de gestion du temps, d'autosurveillance et d'exécution des tâches viennent renforcer la complexité de leurs besoins. Les besoins comportementaux et scolaires de ces élèves justifient donc de faire des recherches plus approfondies.

Base de connaissances des enseignants

Pour répondre aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage, il existe tout un éventail d'options, depuis le recours à des programmes spécialisés séparés jusqu'à l'intégration des élèves dans la salle de classe ordinaire. L'intégration tend à se généraliser en Amérique du Nord, au Royaume-Uni, en Australie, en Nouvelle-Zélande et, plus récemment, en Afrique du Sud. Au Canada, ainsi que dans certains autres pays, l'on s'inquiète de plus en plus du fait que la formation des enseignants ne prépare pas suffisamment ces derniers à la diversité des besoins des élèves que l'on retrouve de nos jours dans les écoles. Les études effectuées au Canada au cours des dernières années sur l'éducation de l'enfance en difficulté ont révélé que les enseignants n'étaient pas formés pour pouvoir répondre à la diversité des besoins des élèves ayant des besoins spéciaux (p. ex. Mackay, 2006).

Quel que soit le milieu d'enseignement, la capacité qu'a l'enseignant de mettre en évidence les besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage, de les comprendre et d'y répondre efficacement est importante pour la réussite de ces derniers. De nombreuses études ont montré à quel point l'influence des enseignants était primordiale. En effet, les enseignants qui utilisent le même programme ou la même stratégie peuvent obtenir des résultats différents et les enseignants qui utilisent des méthodes différentes peuvent obtenir des résultats semblables. La différence réside donc dans les capacités de l'enseignant et dans le milieu d'apprentissage (Bond et Dyskstra, 1967/1997). Les enseignants qui connaissent les pratiques pédagogiques exemplaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage sont davantage en mesure d'adapter leurs

stratégies pour répondre aux besoins individuels de leurs élèves dans toute leur complexité. Une enquête effectuée récemment au Canada sur les pratiques pédagogiques a montré que les enseignants se lancent dans la profession avec très peu de connaissances sur les TA ou sur le rôle qu'ils doivent jouer auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage (Philpott et Cahill, 2008). Il existe actuellement peu de recherches empiriques sur les méthodes de formation les plus efficaces en ce qui a trait aux TA, et celles qui existent précisent seulement que ce type de formation est, jusqu'à un certain point, nécessaire pour préparer les enseignants à la réalité des écoles actuelles (Sharma et coll., 2008).

Outre la formation préalable des enseignants, il faut également assurer leur perfectionnement professionnel. Les enseignants manquent en effet souvent de confiance en eux et ne pensent pas posséder les connaissances qu'il leur faut pour répondre aux besoins d'élèves de différents niveaux. Le peu de correspondance qui existe entre les pratiques exemplaires définies dans les recherches et l'application pratique en classe influe sur la qualité de l'enseignement et du soutien prodigués aux élèves ayant des troubles d'apprentissage. Selon bon nombre d'enseignants, les méthodes proposées sont souvent inadaptées à la salle de classe ou ne sont pas assez concrètes. Si une méthode d'intervention est jugée utile, très peu de temps est consacré aux sessions « de perfectionnement professionnel pertinent » en vue d'encourager les enseignants à développer leurs compétences dans le domaine qui les intéresse (Fullan, Hill et Crevola, 2006; Greenwood et Abbot, 2005).

L'organisation d'ateliers de perfectionnement intensif, ancrés dans le contexte réel de l'enseignement, constitue une pratique prometteuse pour l'avenir. La collaboration et le travail d'équipe visant à répondre aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage pourraient inclure une formation continue sur certaines méthodes, avec par exemple l'observation d'un enseignant pendant son travail, le fait d'être soi-même observé par des personnes qui maîtrisent les pratiques pédagogiques exemplaires nécessaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, l'enseignement en équipe ou la réflexion en groupe sur les problèmes pédagogiques rencontrés au quotidien.

Base de connaissances des administrateurs

Il est essentiel, pour pouvoir répondre aux besoins divers des élèves actuels, que les administrateurs de l'école comprennent l'éducation spécialisée et fassent preuve de leadership en la matière. Aux États-Unis, la formation des futurs directeurs d'écoles néglige souvent l'administration des programmes d'éducation spécialisée et des salles de classe favorisant l'intégration (Torgeson, 2003). Une enquête effectuée auprès de directeurs d'écoles canadiennes pour obtenir leurs perceptions de leur propre rôle et responsabilités par rapport à l'éducation

spécialisée (Zaretsky, Moreau et Faircloth, 2008) a révélé que leur formation n'abordait que très peu ce type d'éducation. Il serait donc important que les formations des directeurs d'écoles ciblent davantage les programmes d'éducation spécialisée pour qu'ils soient mieux en mesure de comprendre et d'aider les enseignants qui travaillent auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage.

Différences culturelles

L'enseignement à des élèves ayant des troubles d'apprentissage issus de cultures différentes ou ayant une langue différente est un problème qui se pose de plus en plus dans les écoles nord-américaines. Le recensement canadien de 2006 a confirmé que la population canadienne était de plus en plus diverse; l'on prévoit que plus de 20 pour cent des Canadiens feront partie de minorités visibles d'ici 2017 (Statistique Canada, 2007a). Quelque 200 langues sont parlées au Canada, et 20 pour cent de la population déclare avoir une langue autre que l'anglais et le français (Statistique Canada, 2007b). La population autochtone augmente plus rapidement que la population non autochtone; elle est de plus beaucoup plus jeune, puisque presque la moitié des membres des Premières nations a moins de 24 ans (Statistiques Canada, 2007c).

Dans son rapport sur l'état actuel des compétences linguistiques des adolescents américains, le National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCTA, 2008) aborde les problèmes uniques des personnes qui apprennent l'anglais, c'est-à-dire des élèves dont la langue maternelle ou la culture n'est pas la même que la langue de l'enseignement. Au Canada, le terme d'« anglais langue seconde » est plus commun. Les élèves qui doivent apprendre l'anglais mais qui ont des troubles d'apprentissage sont particulièrement menacés par l'échec scolaire. En effet, en 4^e, 8^e et 12^e année, ces élèves sont deux fois plus susceptibles que leurs camarades de classe d'obtenir des résultats inférieurs au niveau de base requis en lecture et en écriture. Ces écarts sont d'ailleurs les mêmes depuis plus de dix ans (Grigg, Donahue et Dion, 2007, p. 3). Ces chercheurs prévoient que d'ici 2025, 25 pour cent de tous les élèves américains devront faire l'apprentissage de l'anglais. Il sera primordial de déterminer si « la maîtrise limitée de la langue résultera d'une différence de langue chez ceux qui ont un trouble d'apprentissage concomitant » (p. 3). Les recherches sont toutefois limitées en ce qui concerne l'évaluation des élèves qui font l'apprentissage de l'anglais, les interventions actuelles et les problèmes propres aux élèves ayant des troubles d'apprentissage issus de cultures différentes (Gersten et Baker, 2000, 2003). Les auteurs notent dans leurs recherches que « la plupart de nos connaissances restent théoriques et expérientielles, plutôt que fondées sur une recherche contrôlée » (p. 105).

Les techniques suivantes ont été proposées pour répondre aux besoins particuliers des élèves ayant des troubles d'apprentissage qui apprennent l'anglais ou pour qui l'anglais est une langue seconde :

- enseigner la langue seconde selon les conventions grammaticales et syntaxiques établies
- faire faire des exercices soit en anglais soit dans la langue maternelle, pour permettre d'acquérir les règles de grammaire et de syntaxe
- faire participer les autres élèves à l'enseignement et aux exercices de lecture stratégiques afin de favoriser le développement général de la langue
- enseigner un vocabulaire utile et les concepts clés des différentes matières
- utiliser des ressources visuelles, comme des organisateurs graphiques ou des banques de mots, pour favoriser l'acquisition du vocabulaire
- trouver un équilibre entre « les exigences cognitives et celles liées à la langue » (p. 106) pour que les ressources pédagogiques nécessitant un niveau de raisonnement et de réflexion élevé puissent être présentées à l'aide d'un langage plus simple (Gersten et Baker, 2003)

En ce qui concerne les apprenants autochtones, le ministère de l'Éducation de l'Alberta (2005) a créé un manuel qui leur est destiné, intitulé *Our Words, Our Ways*. Ce manuel, qui cible l'éducation des élèves autochtones, comprend un chapitre sur les troubles d'apprentissage. Selon les auteurs, « les cultures autochtones traditionnelles et contemporaines, bien que diverses et uniques, partagent toutes le même point de vue, selon lequel chaque individu a la capacité de contribuer pleinement à la vie en société »; la notion de trouble d'apprentissage « ne correspond donc pas au cadre holistique de l'éducation autochtone » (p. 123). Être sensible aux valeurs culturelles est donc important pour dispenser un enseignement adéquat aux élèves autochtones.

Enseignement différencié (ED) et conception universelle de l'apprentissage (CUA)

La tendance à adopter un enseignement favorisant l'intégration exige des enseignants qu'ils répondent à des besoins variés. Pour ce faire, l'on privilégie les deux méthodes suivantes : l'enseignement différencié et la conception universelle de l'apprentissage. Avec ces deux approches, les enseignants essaient de réduire ou de supprimer les obstacles à l'apprentissage en adaptant leur enseignement à des besoins variés.

L'ED consiste à offrir des choix liés au contenu (contenu général avec les mêmes concepts, adapté selon le degré de difficulté), au processus (procédures pédagogiques, regroupements flexibles et échafaudages) et au produit (façon pour l'élève de montrer ce qu'il a appris, p. ex. par écrit, à l'aide d'une vidéo, d'un exposé, etc.) (Tomlinson, 2001). L'enseignant effectue des choix en fonction de ce qu'il comprend du niveau de préparation de l'élève, de ses centres d'intérêt et de son profil d'apprentissage. Il est crucial, en ce qui concerne l'ED, d'utiliser des stratégies d'évaluation pour connaître l'apprenant et d'effectuer une évaluation continue de ses besoins pour adapter l'enseignement.

La conception universelle de l'apprentissage, telle qu'elle est présentée par le Center for Applied Special Technology (CAST), fait appel à la technologie et aux technologies fonctionnelles pour permettre aux élèves d'apprendre grâce à des méthodes convenant à leurs forces et à leurs besoins. Cette conception consiste donc à dispenser un enseignement selon de multiples méthodes et de permettre aux élèves de montrer ce qu'ils ont appris de différentes façons. Elle permet de plus la nouveauté et incite les élèves à participer activement à leur propre apprentissage. L'enseignement de stratégies fait alors partie intégrante des classes. Du coup, le besoin d'offrir aux élèves ayant des troubles d'apprentissage des adaptations se fait moindre. Par exemple, les enseignants peuvent choisir, en guise de méthode d'évaluation traditionnelle en classe, de donner des tests de fin de chapitre, créés par les auteurs du texte eux-mêmes, et de fournir aux élèves ayant des troubles d'apprentissage un lecteur/scribe, d'accorder davantage de temps ou d'autres adaptations. Selon la conception universelle de l'apprentissage, tous les élèves ont la possibilité de montrer d'une façon différente ce qu'ils ont appris (p. ex. examen oral sans limite de temps).

L'on s'attend à ce que l'enseignement différencié et la conception universelle de l'apprentissage deviennent de plus en plus importants dans l'application des pratiques exemplaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. La souplesse, l'importance de l'évaluation continue pour orienter l'enseignement, la réceptivité aux besoins individuels et le recours à la technologie pour faire participer et aider les élèves constituent des orientations éventuellement positives pour l'avenir.

Résumé

Nous venons de présenter en détail les pratiques pédagogiques exemplaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Voici un résumé de ces dernières :

- Il est essentiel d'utiliser une méthode explicite et intensive associant enseignement direct et enseignement stratégique, afin que les élèves ayant des troubles d'apprentissage puissent acquérir les stratégies métacognitives et les aptitudes scolaires dont ils ont besoin pour réussir.
- L'intensité de l'enseignement constitue un élément clé de la réussite de ces élèves. Ils doivent en effet pleinement participer à leur propre apprentissage et avoir la possibilité d'apprendre de façon optimale en fonction de leurs besoins.
- Les interventions préventives en lecture et en écriture au cours des trois premières années de scolarisation sont les formes d'intervention les plus bénéfiques pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage.
- L'aide dont bénéficient les élèves ayant des troubles d'apprentissage doit prendre en compte l'interaction entre les exigences scolaires et leurs propres besoins à mesure qu'ils progressent dans leur scolarité.
- L'enseignement doit aller au-delà des compétences linguistiques pour prendre en compte les besoins métacognitifs, le traitement des informations et le domaine social.
- L'enseignement dispensé doit répondre aux besoins propres de chaque élève ayant des troubles d'apprentissage. Il n'existe aucune méthode pédagogique particulière qui permette de répondre aux besoins de tous les élèves ayant des troubles d'apprentissage.
- Les prises de décisions et l'élaboration des programmes doivent dépendre de l'évaluation continue des progrès des élèves ayant des troubles d'apprentissage.
- Les adaptations, notamment les technologies fonctionnelles, doivent être choisies avec soin, en fonction des besoins de l'élève et de son milieu. Il faut aider les élèves à utiliser ces adaptations et évaluer leur efficacité.
- Le développement explicite des aptitudes liées à l'autonomie doit commencer tôt et l'élève doit être soutenu sur ce plan pendant tout son parcours scolaire.
- La planification des transitions doit également commencer très tôt afin que l'élève ait la possibilité d'acquérir les aptitudes et les stratégies dont il aura besoin dans son prochain milieu ou sa prochaine année. Pour que la transition réussisse, il faut la participation et la collaboration de l'élève lui-même.

Nous avons également mis en évidence les facteurs facilitant la mise en œuvre des pratiques pédagogiques exemplaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage :

- La collaboration est nécessaire à de nombreux niveaux : avec l'élève et ses parents (participation active des parents), avec le personnel de l'école et avec les agences extérieures au cadre scolaire. Le travail d'équipe favorise le recours au savoir-faire permettant d'aider les élèves ayant des troubles d'apprentissage.
- La planification d'un programme individualisé fournit un support pour résoudre les problèmes, planifier l'enseignement (y compris les transitions), mettre en œuvre le programme et assurer une évaluation continue des progrès de l'élève.
- L'application des pratiques exemplaires dont il est question dans ce document dépend également de la base de connaissances que possèdent les enseignants. Ces derniers pourront en effet réussir à adapter leur enseignement aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage s'ils maîtrisent diverses méthodes pédagogiques et disposent du soutien et des structures organisationnelles nécessaires pour mettre en œuvre de bonnes pratiques. Leur efficacité dépend donc de leur niveau de confiance et de leur sentiment de compétence dans l'enseignement aux élèves ayant des troubles d'apprentissage.
- L'aide dont bénéficient les enseignants de la part des administrateurs de l'école dépend de la base de connaissances que possèdent ces derniers. Les aspects les plus importants sont les suivants : souplesse des horaires et dans la façon dont l'enseignement est dispensé, temps suffisant accordé à la planification de l'enseignement et au travail de collaboration au sein de l'équipe d'enseignement, soutien de l'administration pour offrir une gamme complète de services et mise en œuvre d'un plan de gestion du comportement à l'échelle de l'école tout entière.
- Le perfectionnement professionnel est également important, avec des activités de formation intégrées dans le contexte réel et reliées à la pratique quotidienne de l'enseignement.

Nous avons mis en évidence un certain nombre de « problèmes nouveaux ». La recherche et la pratique dans les domaines suivants devraient, à l'avenir, avoir un impact sur l'enseignement aux élèves ayant des TA :

- trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)
- base de connaissances des enseignants
- base de connaissances des administrateurs

- différences culturelles et linguistiques (dont les questions liées aux Autochtones)
- méthodes favorisant l'intégration, comme l'apprentissage différencié et la conception universelle de l'apprentissage

Partie 3 – Modèles de prestation de services

Cela fait plusieurs décennies qu'on est à la recherche d'un modèle efficace de prestation de services pédagogiques visant à répondre aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Les pratiques exemplaires dans le domaine (décrites dans la deuxième partie du présent document) ont servi de base à l'exploration des différents modèles de prestation afin de déterminer dans quelle mesure ils correspondent à ces pratiques. Nous avons donc effectué une recherche documentaire, examiné les pratiques actuelles en enquêtant auprès des enseignants, puis passé en revue les sites Web portant sur les services destinés aux élèves ayant des troubles d'apprentissage. L'enquête (annexe 2) que nous avons effectuée comportait dix-sept questions et visait à obtenir des informations sur la prestation de services aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, leur niveau de réussite et les questions relatives aux transitions. Ces questions ont également orienté l'examen des différents sites Web.

Le Canada a depuis longtemps des programmes spécialisés pour les élèves qui ont des besoins spéciaux (écoles spécialisées, cours spécialisés, intégration à divers degrés dans les classes ordinaires avec programmes en dehors de la classe). Depuis 1999, plusieurs provinces canadiennes ont revu leurs services en matière d'éducation spécialisée. Ce travail a été résumé dans un document appelé le *Rapport MacKay* (2006), rédigé par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. Les tendances actuelles liées à l'éducation spécialisée correspondent à ce qui existe au plan international. MacKay et Burt-Garrows (2004) définissent le terme « intégration » de la façon suivante : « Nous ne visons pas un programme ou une politique en particulier. Un système d'intégration scolaire est un système qui, de par sa conception et ses incidences, s'efforce continuellement de garantir que chaque élève ait accès à la communauté scolaire et puisse y prendre part. Un tel système scolaire permettrait à tous les élèves de faire partie de la communauté de manière positive et constructive et de garantir que la communauté fonctionne selon un mode qui reflète l'identité de ces élèves » (p. 14). Au Canada, plusieurs provinces sont en train d'examiner un certain nombre de politiques et de pratiques pour faire en sorte que les objectifs se rapportant au concept d'intégration puissent être atteints. À l'heure actuelle, la plupart des modèles de prestation de services correspondent au modèle dit « en cascade » (Bunch, 2005). Ces modèles sont les suivants : placement dans un milieu spécial (milieu d'apprentissage différent); classe à temps plein pour enfants en difficulté dans une école ordinaire (classe séparée ou autonome); alternance entre classe ordinaire à temps partiel et classe pour enfants en difficulté (classe spéciale ou rassemblée); intégration totale (classe ordinaire avec soutien direct ou indirect; et classe ordinaire sans soutien).

Dans quelle mesure ces modèles correspondent-ils aux pratiques pédagogiques exemplaires en matière d'enseignement spécialisé pour élèves ayant des troubles d'apprentissage?

Le consensus dans les recherches actuelles est que l'application des éléments des pratiques exemplaires est importante et ne dépend pas d'un modèle particulier de prestation de services. L'examen des recherches abondantes effectuées sur divers modèles depuis la fin des années 70 (Zigmond, 2003) a permis de faire les observations suivantes :

- L'efficacité de l'enseignement est plus importante que le lieu où cet enseignement est dispensé.
- Les connaissances qu'un individu possède sont celles qu'il a apprises et les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont besoin de plus de temps pour acquérir les compétences de base.
- L'enseignement explicite et intensif est essentiel.
- La facilité avec laquelle certaines méthodes pédagogiques s'appliquent peut dépendre du milieu.
- Il faut faire plus de recherches pour comprendre les conditions optimales d'acquisition des compétences de base par les élèves ayant des troubles d'apprentissage (p. 120).
- Il faut créer de nouveaux types de recherche pour contribuer à établir une meilleure correspondance entre les résultats des différentes recherches et les décisions liées au placement des élèves ayant des troubles d'apprentissage.

La partie qui suit décrit un certain nombre de modèles, allant des classes entièrement séparées aux classes favorisant le plus l'intégration.

Placements en milieu spécial et classes à plein temps pour enfants en difficulté

Selon les recherches actuelles, les placements en milieu spécial et les classes pour enfants en difficulté concordent avec les pratiques exemplaires sur les points suivants :

- Le nombre moins élevé d'élèves par enseignant permet un enseignement plus intensif.

- Les enseignants ont suffisamment de temps pour planifier et mettre en œuvre un enseignement direct et intensif et pour élaborer et mettre en œuvre les PPI.
- Il est possible d'effectuer un contrôle régulier et fréquent des progrès de l'élève.
- L'enseignement est directement lié aux besoins de chaque élève.
- Les enseignants ont parfois reçu une formation spécialisée.

Les placements en milieu spécial et les classes pour enfants en difficulté comportent un certain nombre d'inconvénients :

- Les élèves sont souvent isolés des classes ordinaires.
- L'utilité des stratégies apprises peut être limitée pour les situations en dehors de la classe spéciale.
- Les élèves peuvent avoir de la difficulté à faire la transition vers d'autres milieux d'apprentissage.
- Les regroupements homogènes peuvent favoriser l'apparition de problèmes comportementaux et sociaux, selon que les élèves ont ou non 'accès à des modèles sociaux appropriés.
- L'aspect stigmatisant du trouble d'apprentissage peut se perpétuer.
- Les activités parascolaires liées aux forces et aux centres d'intérêt des élèves peuvent être limitées.

Programme combinant l'enseignement en classe ordinaire à temps partiel et l'enseignement en classe spéciale

Les séances de tutorat et d'étude et les cours portant sur les capacités fonctionnelles sont des exemples de programmes spécialisés associés à la fréquentation d'une classe ordinaire à temps partiel. Pour des élèves ayant des troubles d'apprentissage, le soutien à temps partiel offert en dehors de la classe ordinaire permet d'offrir :

- un lieu d'apprentissage où ils se sentent à l'aise ou un lien direct avec une personne chargée de les surveiller et de répondre à leurs besoins
- un enseignement intensif avec soutien dans la mise en pratique des compétences parallèlement à l'enseignement dans la classe ordinaire
- un enseignement adapté à leur rythme

Plusieurs critiques ont été formulées à propos de ce modèle :

- Les enseignants risquent de devoir enseigner un programme qu'ils ne maîtrisent pas ou jouer le rôle de tuteur.
- Le tutorat ou le travail de renforcement et les exercices de mise en pratique des aptitudes scolaires peuvent ne prévoient pas nécessairement l'enseignement de stratégies d'apprentissage.
- Il risque d'y avoir un décalage entre les aptitudes et le contenu ciblés par le programme spécialisé et ce qui est enseigné dans la classe ordinaire à temps partiel.
- Les programmes spécialisés risquent de perpétuer l'aspect stigmatisant du trouble d'apprentissage.
- Le temps consacré au programme spécialisé peut entraîner un désavantage pour l'élève s'il n'acquiert pas les connaissances dont il a besoin pour poursuivre ses études au postsecondaire.

Intégration

Dans le modèle d'intégration totale, tous les élèves ayant des troubles d'apprentissage sont placés dans des classes ordinaires. L'enseignant peut être pleinement responsable du soutien dont ces élèves ont besoin ou ce soutien peut être assuré à l'aide de structures supplémentaires. Dans le modèle des stratégies d'apprentissage, l'enseignant de classe ordinaire est chargé d'enseigner à la fois des stratégies métacognitives et le programme scolaire normal à l'ensemble de la classe. Bien que ce modèle corresponde aux pratiques pédagogiques exemplaires pour ce qui est des stratégies d'enseignement et au concept d'intégration, on a mis en évidence plusieurs problèmes. En effet, il manque souvent aux enseignants les connaissances, la formation ou le temps nécessaires pour pouvoir bien préparer et enseigner à la fois le programme normal et les stratégies d'apprentissage. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage peuvent nécessiter un enseignement plus intensif pour apprendre les stratégies d'apprentissage dont ils ont besoin, le contenu du programme scolaire ou les deux.

La tendance la plus récente dans la prestation de services est une approche non catégorisée ou transcategorielle, dans laquelle on offre un enseignement différencié et des ressources supplémentaires pour répondre aux besoins de tous les élèves au sein de la classe ordinaire, en combinant les structures de soutien dans la classe et les structures de soutien en dehors de la classe. Par exemple, dans le modèle d'enseignement des stratégies d'apprentissage en équipe tel qu'il est décrit par Deshler (2006), les enseignants qui offrent un

soutien dans la salle de classe, comme les enseignants-ressources, participent à la fois au travail de préparation et à l'enseignement des stratégies. Deshler décrit le rôle de l'enseignant de la façon suivante :

- L'enseignant principal choisit, organise et enseigne avec rigueur le contenu se rapportant à sa matière, tout en faisant participer les élèves.
- L'enseignant-ressource enseigne des stratégies précises visant à améliorer l'efficacité des élèves en tant qu'apprenants dans les matières principales.

L'enseignant principal et l'enseignant-ressource peuvent enseigner en équipe ou l'un d'eux peut dispenser un enseignement à des petits groupes, soit directement dans la salle de classe soit dans une classe à part. Cela permet aux élèves de participer davantage et à l'enseignant de personnaliser l'enseignement en fonction de leurs besoins. L'objectif est de faire en sorte que l'enseignement des stratégies concorde avec le programme scolaire central afin de favoriser la généralisation et l'utilisation systématique et utile de ces stratégies. Pour être efficace, cette méthode dépend de l'accès à un personnel spécialisé qui connaît les troubles d'apprentissage et nécessite du temps (de préparation), un travail de collaboration, une coordination des services et une description claire du rôle de chacun.

Le concept d'intégration et ses nombreuses interprétations ont suscité une foule de controverses. La question qui domine dans les travaux publiés à ce sujet est la suivante : l'intégration permet-elle de répondre aux besoins de tous les élèves ayant des troubles d'apprentissage? Si c'est le cas, comment cela peut-il être fait de façon raisonnable et réaliste au sein de la classe ordinaire? Pour que l'intégration en éducation soit efficace, plusieurs conditions doivent être remplies :

- Il faut que toutes les activités de formation préalable et de formation continue des enseignants prennent en compte les différences de capacité et il convient de dissuader les enseignants ne s'appuyer sur le concept d'« élève normal » et d'envisager plutôt les élèves sur un spectre continu de capacités.
- Tous les enseignants doivent suivre des cours de perfectionnement et se faire aider pour être en mesure d'enseigner à un ensemble varié d'élèves, quelles que soient les capacités de ces derniers.
- Les enseignants doivent avoir la possibilité de consulter des professionnels et des collègues expérimentés pour acquérir les stratégies dont ils ont besoin pour répondre aux besoins des élèves dans toute leur diversité (Florian, 2008).

Certaines écoles et certains conseils scolaires ont réorganisé l'enseignement en fonction des besoins individuels des élèves. Bien que ces changements ne soient pas réservés aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, ils correspondent aux pratiques exemplaires décrites dans la deuxième partie de ce document. L'Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA) (2005) et le National Joint Commission on Learning Disabilities (2003) des États-Unis ont exprimé un avis précis sur le concept d'« intégration totale », selon lequel les élèves ayant des troubles d'apprentissage doivent poursuivre leur scolarité seulement dans des salles de classe ordinaires. Ces deux organismes préconisent fermement le recours à un éventail de services et rejettent le placement arbitraire de tous les élèves dans un seul et même milieu. Plus précisément, la politique de l'ACTA (2005) en la matière est la suivante :

« L'ACTA est en désaccord avec le concept d'intégration scolaire totale ou avec les politiques stipulant que tous les élèves ayant des troubles d'apprentissage doivent être traités de la même façon ou recevoir le même enseignement, ou encore avec la notion selon laquelle ces élèves doivent être placés uniquement dans des salles de classe ordinaires, en excluant par là même toutes les autres options d'enseignement spécialisé. »

Gamme complète de services

À l'heure actuelle, la plupart des provinces et des territoires qualifient d'« intégration » toutes les mesures prises pour répondre aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage; dans ce contexte, ce terme ne fait donc pas référence à un milieu d'apprentissage particulier. Par rapport aux pratiques exemplaires que nous avons présentées dans le présent document, offrir une gamme complète de services va dans le sens de la notion selon laquelle aucune méthode donnée ne permet de répondre aux besoins de tous les élèves qui ont des TA et selon laquelle il faut donc faire preuve de souplesse. Grâce à une gamme complète de services, il est possible de mettre en œuvre diverses pratiques exemplaires pour répondre aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage dans toute leur diversité et pendant tout leur parcours scolaire.

Certaines écoles et certains conseils scolaires ont revu leur enseignement en fonction des besoins de certains élèves. Ces changements, qui ne ciblent pas seulement les élèves ayant des troubles d'apprentissage, illustrent très bien l'utilisation de méthodes pédagogiques pratiques visant à répondre à des besoins très variés. En 2007, le National Center for Learning Disabilities a publié le document intitulé *Challenging Change : How schools and districts are improving the performance of special education students*. L'étude en question porte sur cinq conseils scolaires américains responsables d'écoles qui, en

modifiant leurs pratiques pédagogiques, ont permis aux élèves ayant des besoins spéciaux d'obtenir de meilleurs résultats scolaires. L'objectif visé était le suivant : améliorer les résultats de ces élèves aux examens généraux (équivalent des examens provinciaux au Canada). Nombre des résultats obtenus concordent avec les pratiques pédagogiques exemplaires pour élèves ayant des troubles d'apprentissage. Les écoles en question avaient en commun un certain nombre de caractéristiques :

- Tous les élèves ayant des troubles d'apprentissage étaient présents dans les classes d'enseignement général.
- Certaines informations précises ont été utilisées pour adapter l'enseignement aux besoins propres à chaque élève.
- La façon dont les enseignants travaillaient en équipe a été modifiée pour favoriser une meilleure collaboration.
- Des changements ont été apportés aux procédures administratives.

Les aspects suivants méritent également d'être signalés :

- enseignement principalement relié au programme scolaire avec des normes claires
- mise en œuvre à l'échelle de l'école tout entière d'un programme de gestion comportementale
- souplesse dans l'établissement des horaires et dans le travail de préparation
- participation des administrateurs à un programme de 3 ans pour créer des liens entre théorie et pratique dans le domaine de l'éducation spécialisée
- possibilités d'enseignement en équipe, soit entre enseignants ordinaires soit entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés
- évaluation continue des progrès des élèves
- classes spécialisées données par des enseignants-ressources, en fonction des besoins des élèves, pour enseigner certaines stratégies; associées à un développement des aptitudes scolaires (les élèves concernés ont cependant passé la plupart de leur temps dans des classes ordinaires)
- perfectionnement continu pour les enseignants et les auxiliaires
- communication fréquente avec les parents et programmes intensifs donnés avant et après l'école
- une des écoles concernées s'était engagée à offrir un programme de soutien d'une année aux élèves ayant des résultats faibles, c'est-à-dire

des cours de mathématiques et de lecture plus intensifs, du tutorat et un enseignement différencié.

Quelles sont les méthodes pédagogiques actuellement utilisées pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage? Correspondent-elles aux pratiques exemplaires dans le domaine?

Les méthodes pédagogiques actuellement utilisées au Canada pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage sont très diverses. La plupart des ministères de l'Éducation du pays accordent à leurs conseils scolaires un financement général pour les TA, c'est-à-dire un financement qui ne vise aucune méthode en particulier. Ces conseils déterminent ensuite la façon dont ces fonds sont utilisés pour offrir des services correspondant aux politiques gouvernementales. Certains ministères de l'Éducation accordent cependant des fonds supplémentaires aux services spécialisés offerts en dehors des écoles ou des classes ordinaires. Par exemple, l'Alberta accorde directement des fonds aux écoles privées pour élèves ayant des besoins spéciaux et les parents financent la portion non subventionnée des frais de scolarité. La Nouvelle-Écosse possède un programme d'aide pour les frais de scolarité pour les élèves qui fréquentent des écoles privées spécialisées dans l'éducation des élèves qui ont des TA. L'Ontario a créé quatre internats pour élèves ayant des troubles d'apprentissage, dont l'un est francophone.

Dans la pratique, la majorité des élèves qui ont des TA sont placés dans des classes ordinaires et bénéficient en parallèle d'un soutien adapté à leurs besoins, soit dans la classe même soit dans une classe séparée. Il existe cependant des écoles spécialisées au niveau provincial ou au sein du système des écoles publiques, ainsi que de nombreuses écoles privées pour élèves ayant des troubles d'apprentissage. Les paragraphes qui suivent présentent un certain nombre d'exemples. Les données qui ont servi à rédiger ce document ont été obtenues grâce à une enquête effectuée auprès des enseignants (par téléphone et en ligne) et en faisant une recherche sur les sites Web qui présentent les services offerts aux élèves ayant des troubles d'apprentissage. Précisons que notre but n'est pas de dresser une liste complète des modèles pédagogiques actuels, mais seulement de donner des exemples pour illustrer la diversité des pratiques visant à répondre aux besoins des élèves concernés. Les descriptions suivantes illustrent l'utilisation que fait chaque modèle des pratiques exemplaires dans le domaine pour répondre aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage.

Internat spécialisé

L'établissement Trillium School, situé à Milton, en Ontario, est l'une des quatre écoles provinciales ontariennes qui se spécialisent dans l'éducation des élèves ayant des troubles d'apprentissage graves. Les demandes d'inscription sont faites par les conseils scolaires, au nom des élèves, avec le consentement parental. Le comité provincial de sélection des élèves ayant des troubles d'apprentissage est chargé de déterminer si l'élève répond aux critères d'inscription. La Trillium School va de la 7^e à la 12^e année. Les trois autres écoles vont de la 4^e à la 8/9^e année (Sagonaska School, à Belleville) ou de la 7^e à la 10^e année (Amethyst School, à London, et Centre Jules-Léger, à Ottawa, pour les élèves francophones).

Les élèves qui fréquentent la Trillium School ont des difficultés d'apprentissage graves ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. Il s'agit d'un programme d'une année offert en internat, pouvant être prolongé si cela est jugé nécessaire ou utile. Cette école dispense un enseignement intensif de façon individuelle ou à des groupes de deux à six élèves, ce qui permet une meilleure participation de ces derniers. Tous les élèves suivent le système de lecture Wilson ou le programme de conscience phonologique Fast ForWord, ainsi que le programme ordinaire. Tous les élèves ont de plus accès à des technologies fonctionnelles.

Les enseignants font des suivis auprès des élèves dans les cours ordinaires. Les élèves ont accès aux services d'un travailleur auprès des enfants et des jeunes et peuvent consulter un psychiatre s'ils éprouvent de l'anxiété ou ont d'autres problèmes.

En ce qui concerne les résultats scolaires, les élèves de cette école améliorent généralement leurs aptitudes en lecture de 2,5 niveaux sans aide technologique et plus encore avec une aide technologique. Tous les élèves de cette école réussissent au test provincial de compétences linguistiques correspondant à leur niveau. Aucun suivi structuré à long terme n'a été mis en place, mais parmi les jeunes qui fréquentent la Trillium School, beaucoup se dirigent vers un programme postsecondaire.

Tous les enseignants de cette école doivent suivre des cours de perfectionnement. Les nouveaux enseignants sont formés aux programmes d'intervention en lecture. La Trillium School organise chaque automne un atelier pour les nouveaux enseignants et les enseignants déjà en poste, ainsi que des ateliers internes tous les vendredis.

École spécialisée dans un conseil scolaire public

La Dr. Oakley School, du Calgary Board of Education, à Calgary, en Alberta, est une école spécialisée qui dispense un enseignement intensif visant à améliorer les compétences linguistiques d'élèves ayant des troubles d'apprentissage qui ont peu progressé avec les programmes d'aide offerts dans les écoles publiques. Les programmes d'intervention ne durent pas plus de deux ans et le personnel spécialisé est chargé de suivre les élèves pendant un an, c'est-à-dire pendant leur transition vers le programme ordinaire. Le nombre maximal d'inscriptions est de 135, avec des élèves allant de la 3^e à la 9^e année.

Le nombre d'élèves par enseignant est très faible et l'enseignement dispensé se concentre toute la journée sur les compétences linguistiques, lesquelles sont directement liées au programme scolaire ordinaire. L'enseignement direct des compétences linguistiques est associé à un enseignement des stratégies d'apprentissage. Un enseignement intensif des compétences linguistiques est dispensé une heure par jour. Les matières comme les sciences et certaines options, comme la musique, ne sont pas offertes. Tous les enseignants travaillent en équipe. Les progrès des élèves sont régulièrement évalués afin d'ajuster les interventions et d'offrir des adaptations, qui comprennent entre autres des technologies fonctionnelles. Les parents participent à l'élaboration des PPI et s'engagent à faire de la lecture à la maison chaque jour pendant au moins 20 minutes.

La transition vers le programme scolaire ordinaire se prépare dès que l'élève commence le programme de la Dr. Oakley School. Cette transition est généralement caractérisée comme « réussie à condition que l'élève puisse continuer à bénéficier d'une aide ». Pour faciliter cette transition, les enseignants de la Dr. Oakley School et ceux de l'école publique se rencontrent en juin ou en septembre. Des équipes de deux enseignants se chargent chacune de 14 transitions. Ce service est offert pour les élèves qui souhaitent bénéficier d'un soutien hebdomadaire au sein de l'école spécialisée, ainsi que pour les élèves qui se trouvent au premier ou au deuxième cycle du secondaire. Les enseignants en question rencontrent les élèves et expliquent leurs devoirs, aident les enseignants ordinaires en ce qui concerne les adaptations et les modifications à apporter et communiquent chaque semaine avec les parents des élèves. Ce soutien est offert pendant une année.

La formation des enseignants sur les troubles d'apprentissage varie en fonction de chaque personne, mais les enseignants s'engagent à se perfectionner de façon régulière pour acquérir une meilleure compréhension des TA et des différents types d'interventions. Les enseignants se rencontrent deux

fois par semaine pour discuter du programme sur les compétences linguistiques, lire des documents et poser des questions.

En ce qui concerne les résultats des élèves, beaucoup améliorent leurs aptitudes en lecture de 4 niveaux et leurs aptitudes en écriture de 2 niveaux. Le personnel de la Dr. Oakley School considère qu'une intervention particulière a porté ses fruits quand les élèves ont confiance en eux-mêmes en tant qu'apprenants et se sentent compétents.

Cours ordinaires avec aide spécialisée

Le Toronto Catholic School District a conclu une entente avec la Arrowsmith School (école privée pour élèves ayant des troubles d'apprentissage) en vue d'offrir un programme de rattrapage informatisé visant à améliorer la mémoire, la capacité de concentration, le séquençage et l'automatisme de la lecture. Le programme Arrowsmith est offert gratuitement dans sept écoles élémentaires de ce conseil scolaire. Très peu d'informations existent sur ce programme et les résultats des études portant sur le programme n'ont pas encore été publiés. Cette initiative est un exemple de partenariat entre le public et le privé.

Classes ordinaires avec soutien direct/indirect (niveaux 4 à 9)

Les programmes Learning and Literacy (L&L) (programmes d'apprentissage et de compétences linguistiques) du Calgary Board of Education, à Calgary, en Alberta, permettent d'offrir des aides variées aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, de la 4^e à la 9^e année. Ce programme, initialement offert dans six écoles, est maintenant en place dans onze établissements scolaires. Les élèves qui sont admis ont d'abord fait l'objet d'une recommandation. Les programmes L&L ont pour objectif d'aider chaque enfant à acquérir les aptitudes, les connaissances et les compétences dont il a besoin pour réaliser son potentiel scolaire, social et affectif. L'enseignement en question cible l'amélioration des compétences linguistiques (lecture et écriture) au sein même des classes ordinaires. Le personnel se compose, pour chaque classe, d'un enseignant ordinaire et d'un enseignant-ressource spécialisé dans le programme L&L, ce qui permet d'enseigner à des groupes restreints. Les élèves qui suivent ce programme bénéficient d'un enseignement intensif individualisé visant à répondre à leurs besoins propres. Selon le nombre d'élèves qui suivent le programme dans chaque école et selon la souplesse des horaires, on peut consacrer une partie du temps aux technologies fonctionnelles ou à des cours supplémentaires en petits groupes.

Le programme L&L a été conçu pour dispenser un enseignement explicite intensif, en parallèle à un enseignement assuré par les enseignants ordinaires.

Ce programme intègre la conception universelle de l'apprentissage, les technologies fonctionnelles, les adaptations pédagogiques et la planification stratégique. Chaque élève suit un PPI et la collaboration entre la maison et l'école est fortement encouragée. La planification des transitions, les évaluations continues et l'acquisition d'aptitudes en autonomie font partie des programmes L&L.

Étant donné qu'il n'existe pour l'instant aucun rapport d'évaluation, nous ne disposons pas d'informations précises sur l'efficacité de ce programme.

Classes ordinaires avec soutien direct/indirect (école secondaire de deuxième cycle)

Le Cochrane High School Learning Centre, de la Rockyview School Division, à Cochrane, en Alberta, offre un soutien aux élèves ayant des troubles d'apprentissage de la 9^e à la 12^e année. Dans cette école, les élèves en question sont dans des classes ordinaires mais bénéficient de certaines adaptations. Ils peuvent de plus bénéficier d'une aide complémentaire dans un « centre d'apprentissage ». Les élèves fréquentent ce centre chaque semaine pendant trois ou six périodes de 76 minutes chacune. Ces périodes sont des cours d'enseignement des stratégies d'apprentissage pour lesquels les élèves reçoivent des crédits. Chaque élève se fixe des objectifs pour chaque période et se fait évaluer en fonction de son comportement, de son organisation et de l'utilisation qu'il fait de son temps. Les élèves peuvent également étudier dans le centre d'apprentissage en dehors des périodes obligatoires, par exemple pour faire des devoirs particuliers si l'enseignant le leur demande. Il y a toujours, dans ce centre, entre quatre et quinze élèves. Chacun d'eux apporte du travail avec lui et bénéficie de l'aide d'un enseignant ou d'un auxiliaire, en fonction de ses besoins.

L'administration de la Cochrane High School facilite le déroulement du programme du centre d'apprentissage. Par exemple, les élèves ont des horaires plus souples pour qu'ils puissent bénéficier de l'aide dont ils ont besoin pendant la journée. Le personnel du centre d'apprentissage se compose de deux enseignants à temps plein et d'un enseignant à temps partiel qui a suivi une formation sur les technologies fonctionnelles. Ces enseignants ont tous suivi une formation sur les troubles d'apprentissage.

Les élèves participent à l'élaboration de leur PPI et leur autonomie est favorisée à l'occasion de conversations avec les enseignants sur les objectifs de ce plan, les stratégies d'apprentissage, les adaptations et les technologies fonctionnelles. La planification des transitions fait chaque année l'objet d'un

travail structuré et les élèves doivent se fixer des objectifs précis et apprendre à résoudre eux-mêmes certains problèmes.

Les résultats scolaires des élèves ciblés permettent d'évaluer l'efficacité de ce programme. En effet, 95 pour cent des élèves ayant des troubles d'apprentissage qui fréquentent le centre d'apprentissage réussissent à finir leurs études secondaires. L'efficacité de ce programme est également évaluée grâce aux indicateurs suivants : connaissance que possède l'élève de lui-même en tant qu'apprenant, utilisation qu'il fait des différentes adaptations et des technologies fonctionnelles et capacité de s'affirmer.

Écoles privées spécialisées pour élèves ayant des troubles d'apprentissage

Il existe en Amérique du Nord de nombreuses écoles privées pour les élèves qui ont des troubles d'apprentissage. Les questions de notre enquête ont permis de faire une analyse des informations données sur les sites Web de dix écoles privées. Plusieurs caractéristiques communes ont été relevées :

- groupes d'élèves restreints (peu d'élèves par enseignant)
- enseignement des stratégies d'apprentissage avec enseignement ordinaire du programme scolaire, visant à favoriser l'autonomie des élèves en tant qu'apprenants
- obtention du diplôme avec possibilité de poursuivre des études postsecondaires (mesure du niveau de réussite de l'élève)
- enseignement spécialisé offert à partir de la 4^e année (deux écoles commencent cet enseignement plus tôt, la première à partir de la 1^{re} année, et la deuxième à partir de la 2^e année)
- conseils offerts aux élèves ayant des problèmes sociaux ou affectifs, en plus de leur trouble d'apprentissage
- technologies fonctionnelles offertes dans le cadre des programmes
- enseignement dispensé par l'intermédiaire d'une méthode pédagogique plurimodale

La durée des programmes offerts dans ces écoles varie. Certains établissements prévoient deux années d'éducation spécialisée avec une planification intense de la transition vers l'enseignement ordinaire. Certaines écoles possèdent une structure plus souple, puisque la présence de chaque élève dépend de ses besoins propres. Certaines différences concernent le niveau de formation spécialisée des enseignants, le perfectionnement de ces

derniers, l'accès à des aides complémentaires (p. ex. à un orthophoniste), l'utilisation de programmes ou de méthodes d'intervention particulières ou l'existence d'un enseignement dans le domaine des arts et d'une filière professionnelle.

Résumé

Il ressort de l'étude des publications actuelles portant sur l'éducation des élèves ayant des troubles d'apprentissage que l'utilisation d'un certain nombre d'éléments relevant des pratiques exemplaires en la matière est important et que cette éducation ne requiert pas la mise en place d'un modèle particulier. En ce qui concerne les pratiques exemplaires abordées dans le présent document, la diversité des services possibles exclut toute méthode unique et fait ressortir le besoin de dispenser un enseignement varié pour répondre aux besoins propres à chaque élève. Il existe actuellement au Canada de nombreux modèles de prestation de services, chacun possédant des avantages et des inconvénients qui doivent être pris en compte pour offrir à chaque élève un enseignement adapté à ses besoins pendant tout son parcours scolaire.

Annexe 1

Aménagements scolaires/pédagogiques

Nom	École	Niveau	Date	Formulaire rempli par
<p>Difficultés en lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> o Utiliser des textes à lire moins difficiles / de substitution dans la matière o Réduire la quantité de textes à lire o Permettre à l'élève d'enregistrer les présentations et les discussions en classe sur bande magnétique o Permettre d'autres modes de rassemblement des informations (enregistreur de bande magnétique, système de dictée, entrevues, fiches d'information) o Fixer des limites de temps pour la réalisation de tâches spécifiques o Agrandir le texte dans les feuilles à distribuer et les textes à lire o Accorder plus de temps pour faire les tests et les devoirs o Utiliser des versions des tests en gros caractères d'imprimerie o Lire les instructions à haute voix à l'élève o Lire les questions des tests à haute voix à l'élève o Lire les instructions standard plusieurs fois au début de l'examen o Enregistrer les instructions sur cassette audio o Fournir des instructions par écrit pour l'examen à l'avance o Utiliser des appareils de technologie fonctionnelle (reconnaissance optique de caractères, livres sur cassette / disque compact, système de lecture d'écran) 	<p>Difficultés en expression écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> o Permettre à l'élève d'enregistrer les présentations et les discussions en classe sur bande magnétique o Fournir un plan par écrit o Personnaliser les devoirs (réduire la quantité de travail, diviser les devoirs à long terme en tâches plus faciles à gérer, accorder plus de temps pour faire les devoirs, offrir des devoirs de substitution, permettre à l'élève de travailler sur les devoirs faire à la maison quand il est à l'école) o Permettre d'autres modes de rassemblement des informations (enregistreur de bande magnétique, système de dictée, entrevues, fiches d'information, etc.) o Tolérer les fautes d'orthographe dans les devoirs écrits o Accorder plus de temps pour faire les tests et les devoirs o Autoriser l'élève à utiliser un secrétaire ou un enregistreur de bande magnétique pour les réponses. (Il faut que l'élève inclue des instructions spécifiques concernant l'orthographe et la division en paragraphes) o Dispenser l'élève des exigences en matière d'orthographe, de ponctuation et de division en paragraphes o Accepter les réponses consistant en des mots-clés au lieu de phrases complètes o Utiliser des appareils de technologie fonctionnelle (traitement de texte, logiciel de vérification d'orthographe, logiciel de vérification de grammaire, logiciel de synthèse vocale) 	<p>Difficultés sur le plan de l'attention</p> <ul style="list-style-type: none"> o Assoir l'élève à une autre place (près de l'enseignant, en face de l'enseignant, à l'avant de la classe, entre deux élèves qui sont bien concentrés, à l'écart des distractions) o Fournir un espace de travail supplémentaire/personnel (endroit calme pour étudier, siège ou table supplémentaire, endroit pour les « temps morts », box pour étudier) o Autoriser l'élève à bouger pendant les activités en classe et les sessions de test o Permettre à l'élève d'enregistrer les présentations et les discussions en classe sur bande magnétique o Fournir des instructions par écrit (au tableau, sur des feuilles, copiées dans le cahier de devoirs par l'élève) o Fixer des limites de temps pour la réalisation de tâches spécifiques o Accorder plus de temps pour faire les tests et les devoirs o Permettre à l'élève de prendre autant de temps qu'il veut pour les tests o Utiliser de multiples sessions de tests pour les tests approfondis o Permettre à l'élève de prendre des pauses pendant les tests o Utiliser des systèmes pour marquer les endroits, du papier spécial, du papier quadrillé ou des modèles afin d'aider l'élève de ne pas perdre sa position ou à rester concentré o Fournir des indices — flèches, symboles « STOP », etc. — sur les formulaires pour les réponses aux tests o Offrir un endroit calme sans distractions pour les tests o Permettre à l'élève de porter un appareil bloquant le bruit afin d'éliminer les distractions o Fournir des listes de vérification pour les devoirs longs et détaillés o Fournir une procédure ou un processus spécifique pour rendre les devoirs quand ils sont terminés 	<p>Difficultés de mémoire</p> <ul style="list-style-type: none"> o Fournir un plan par écrit o Fournir des instructions par écrit (au tableau, sur des feuilles, copiées dans le cahier de devoirs par l'élève) o Fournir une procédure ou un processus spécifique pour rendre les devoirs quand ils sont terminés o Autoriser l'élève à vérifier pour les devoirs longs et détaillés o Lire les instructions standard plusieurs fois au début de l'examen o Fournir des indices — flèches, symboles « STOP », etc. — sur les formulaires pour les réponses aux tests o Permettre à l'élève d'utiliser des aides pour les réponses (tableaux d'arithmétique, dictionnaire, calculatrice, traitement de texte, logiciel de vérification d'orthographe, logiciel de vérification de grammaire) 	<p>Difficultés en motricité globale/motricité fine</p> <ul style="list-style-type: none"> o Utiliser des appareils d'adaptation ou de technologie fonctionnelle (pupitre/chevalet incliné pour présenter les travaux écrits ou les textes à lire, stylo/crayon de taille et de forme adaptées, claviers différents pour le traitement de texte) o Fixer des attentes réalistes pour le soin avec lesquelles l'élève est d'accord o Réduire/éliminer la nécessité de copier des phrases d'un texte ou du tableau (fournir une copie des notes, permettre à l'élève de photocopier les notes d'un camarade, fournir du papier carbone/autocopiant à un camarade pour qu'il produise deux exemplaires de ses notes) o Accorder plus de temps pour faire les tests et les devoirs o Modifier la taille, la forme ou la localisation de l'espace fourni pour les réponses o Accepter les réponses consistant en des mots-clés au lieu de phrases complètes o Permettre à l'élève de dactylographier ses réponses ou de répondre à l'oral au lieu d'avoir à les écrire

Source : Calgary Learning Centre (2002).

Annexe 2

Questions de l'enquête

Programme ou école

Où offrez-vous vos programmes?

- National Provincial Local

Comment offrez-vous les services fournis?

- Public Privé Collaboration

Comment financez-vous les programmes destinés aux élèves ayant des troubles d'apprentissage?

S'il s'agit d'un programme particulier, est-il offert :

- dans une école privée?
 dans une école spécialisée faisant partie d'un conseil scolaire?
 dans une école ordinaire, mais dans un lieu séparé au sein de cette école?

Quels sont les critères d'admissibilité?

Combien de temps dure le programme?

La transition vers les cours ordinaires se déroule-t-elle bien?

Que faites-vous pour que les transitions se passent bien?

Modèle de prestation

Intensité :

- Nombre d'heures
- Taille des groupes
- Participation des élèves

Quels sont les liens avec le programme scolaire?

En quoi l'enseignement spécialisé diffère-t-il de l'enseignement général ordinaire?

Quel est le niveau de participation des élèves?

Quel est le niveau de participation des parents?

Niveau de réussite

Quel niveau de réussite avez-vous obtenu avec les élèves ayant des troubles d'apprentissage?

Que signifie « réussir » pour vous?

Comment mesurez-vous le niveau de réussite des élèves concernés?

Quelle formation vos enseignants ont-ils suivie et quelles sont vos attentes par rapport à ces derniers?

Bibliographie

- Alberta Education, *Our words, our ways : teaching First Nations, Métis and Inuit learners*, AB: Learning and Teaching Resources Branch, 2005.
- Alberta Education, *The learning team : a handbook for parents of children with special needs*, AB: Learning and Teaching Resources Branch, 2003.
- Alberta Education, *Unlocking potential: Key components of programming for students with LD*, AB: Learning and Teaching Resources Branch, 2002.
- Bender, W.N. , *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best practices for general and special educators*, Thousand Oaks, CA, Corwin, 2002.
- Bender, W., *Learning disabilities: Characteristics, Identification, and teaching strategies* (5^e édition), NY: Pearson, 2004.
- Biancarosa, G. et Snow, C., *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy – Rapport pour Carnegie Corporation of New York, Washington DC, Alliance for Excellent Education*, 2004.
- Bond, G. L. et Dykstra, R., *The cooperative research program in first-grade reading instruction*. Reading Research Quarterly (32), pp. 348-427 (Original work published 1967), 1997.
- Brown-Chidsey, R., *No more “waiting to fail”*, Educational Leadership 65(2), pp. 40-46, 2007.
- Brown, K.S., Welsh, L.A., Haegele Hills, K. et Cipko, J.P., *The efficacy of embedding special education instruction in teacher preparation programs in the United States* [version électronique], Teaching and Teacher Education, (24)8, pp. 2087-2094, 2008.
- Bryan, T., Burstein, K., *Improving homework completion and academic performance: Lesson from special education, Theory Into Practice*, (43)3, pp. 213-219, 2004.
- Bunch, G., *Crucial terms for inclusion and special education: confusion in education for learners with disabilities*, Inclusive and Supportive Education Congress International Special Education Conference Inclusion: Celebrating Diversity, 2005. Consulté le 2 janvier 2009 sur http://www.isec2005.org/isec/abstracts/papers_b/bunch_g.shtml.

- Burke, K. et Sutherland, C., *Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. Experience*, Education 125(2), pp. 163-172, 2004.
- Byrne, B. et Fielding-Barnsley, R., *Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principles*, Journal of Educational Psychology. (81)33, pp. 313-321, 1989.
- Cardinali, R. et Gordon, Z., *Technology: Making things easier for all of us - for the disabled, making things possible*, Equal Opportunities International, 21(1), pp. 65-79, 2002.
- Carnegie Mellon University (12 juin 2008), *Remedial instruction can make strong readers out of poor readers, brain imaging study reveals*, ScienceDaily. Consulté le 8 décembre 2008 sur <http://www.sciencedaily.com/releases/2008/06/080611103900.htm>
- Carter, E.W., Lane, K.L., Pierson, M.R. et Stang, K.K., *Promoting self-determination for transition-age youth : views of high school general and special educators* (rapport), Exceptional Children, (75)1, pp. 55-71, 2008.
- Case, S., *Learning to partner, disabling conflict: Early indications of an improving relationship between parents and professionals with regard to service provision for children with learning disabilities*, Disability & Society, (16)6, pp. 837-854, 2001.
- Chard, David J. & Dickson, Shirley V., *Phonological awareness : instructional and assessment guidelines*, 1999, LD OnLine, consulté le 4 janvier 2009, sur <http://www.LDonline.org/article/6254>.
- Hudson, R.F., Pullen, P.C., Lane, H.B., & Torgersen, J.K. (2009). *The complex nature of reading fluency : a multidimensional view*. Florida State University, Tallahassee, Florida, USA. Publication en ligne, janvier 2009.
- Cook, B.G. (2002). *Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program*. Teacher Education and Special Education, (25)3, pp. 262-277.
- Cook, B.G., Tankersley, M., & Harjusola-Webb, S. (2008). *Evidence-based special education and professional wisdom: Putting it all together*. Intervention in School and Clinic, 44(2), pp. 105-111.
- Council for Learning Disabilities (2003). *Learning disabilities roundtable : seeking common ground priority issues responses - response to the President's Commission of Excellence in Special Education*. Consulté le 10 décembre 2008 sur <http://www.cldinternational.org>.

- Deshler, D. (2006). *Adolescents with learning disabilities : unique challenges and reasons for hope* [Electronic Version]. LD Online. Consulté le 31 janvier 2009 sur <http://www.ldonline.org/article/11334>.
- Deshler, D.D. & Hock, M. F. (2006). *Adolescent literacy : where we are – where we need to go*. LD Online. Consulté le 31 janvier 2009 sur <http://www.LDonline.org/article/12288>.
- Deshler, D.D., Hock, M.F., & Catts, H.W. (2006). *Enhancing outcomes for struggling adolescent readers* [version électronique]. LD OnLine. Consulté le 31 janvier 2009 sur <http://www.ldonline.org/article/11768>.
- Deshler, D.D., Schumaker, J.B., & Lenz, B.K. (1984). *Academic and cognitive interventions for LD adolescents : Part I*, Journal of Learning Disabilities, 17, pp. 108-117.
- Deshler, D.D., Schumaker, J.B., Lenz, B.K. et Ellis, E. (1984). *Academic and cognitive interventions for LD adolescents: Part II*. Journal of Learning Disabilities, 17, pp. 170-179.
- Dyson, L. (2003). *Children with learning disabilities within the family context : a comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence*. Learning Disabilities Research & Practice, 19(1), pp. 1-9.
- Education in Canada. *Councils of Ministers in Education* (2008). Consulté le 6 janvier 2009 sur http://www.cmec.ca/Pages/Default_fr.aspx.
- Elliot, S.N., McKeivitt, B.C. et Kettler, R.J. (2002). *Testing accommodations research and decision making: The case of “good” scores being highly valued but difficult to achieve for all students*. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35, pp. 153-166.
- ERIC (2005). *Intervention research and bridging the gap between research and practice*. The RIRC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education (ERIC EC Digest E512 – ED352747).
- Fiedler, C.R. et Danneker, J.E. (2008). *Self-advocacy instruction : bridging the research-to-practice gap. Focus on Exceptional Children*, 39(8), pp. 1-20.
- Feifer, S.G. (2008). *Integrating response to intervention (RTI) with neuropsychology: A scientific approach to reading*. Psychology in the Schools, 45(9), pp. 812-825.
- Fletcher, J.M., Foorman, B. R., Boudousquie, A, Barnes, M., Schatschneider, C. et Francis, D. (2002). *Assessment of reading and learning disabilities: a research-based intervention-oriented approach*. Journal of School Psychology, 48(1), pp. 27-63.

- Fletcher, J.M., Lyon, G. R., Barnes, M., Stuebing, K.K., Francis, D.J., Olson, R. K.,
 Shaywitz, S.E. et Shaywitz, B.A. (2002). *Classification of learning disabilities: An evidenced-based evaluation*. Dans R. Bradley, L. Danielson et Hallahan, D. (Eds). *Identification of Learning disabilities: Research to Practice*,. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Florian, L. (2008). *Special or inclusive education: Future trends*. *British Journal of Special Education*, (35)4, pp. 202-208.
- Freeman, J.R. (2004). *Learning strategies* [version électronique]. LD OnLine. Consulté le 20 décembre 2008 sur <http://www.LDonline.org/article/5627>.
- Fullan, M., Hill, P. et Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- Geary, D.C. (2000). *Mathematical disorders: an overview for educators*. *Perspectives*, 26, pp. 6-9.
- Geltner, J.A. et Leibforth, T.N. (2008). *Advocacy in the IEP process: Strengths-based school counseling in action*. *Professional School Counseling*, 12(2), pp. 162-166.
- Gersten, R. et Baker, S. (2000). *What we know about effective instructional practices for English- language learners*. *Exceptional Children*, 66, pp. 454-470.
- Gersten, R. et Baker, S. (2003). *English-Language learners with learning disabilities*. Dans L. Swanson, K. Harris et S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 94-109). NY: Guilford.
- Gersten, R., Irvin, L. et Keating, T. (2002). *Critical issues on research in families : Introduction to the special issue*. *The Journal of Special Education*, 36(3), pp. 122-123.
- Goddard, J.T. et Foster, R.Y. (2002). *Adapting to diversity : where cultures collide – educational issues in northern Alberta*. *Revue canadienne de l'éducation*, 27(1), pp. 1-20.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). *Writing next : effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*. Rapport destiné à Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Goodman, R.J. (2000). *Alberta careers beyond 2000 : Update*. Edmonton, AB: Alberta Human Resources and Employment.
- Greenwood, C. R. et Abbot, M. (2001). *The research to practice gap in special education*. *Teacher Education and Special Education*, 24(4), pp. 276-289.

- Grigg, W., Donahue, P. et Dion, G. (2007). *The nation's report card : 12th-Grade reading and mathematics 2005 (NCES 2007-468)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Harris, C. A., Miller, S.P. et Mercer, C.D. (1995). *Teaching initial multiplication skills to students with disabilities in general education classrooms*. Learning Disabilities Research & Practice, 10(3), pp. 180-195.
- Hastings, R.P., Hewes, A., Lock, S. et Witting, A. (1996). *Do special educational need courses have any impact on student teachers' perceptions of children with severe learning difficulties?* British Journal of Special Education, 23, pp. 139-144.
- Higher Education Consortium for Special Education (2002). *A policy statement regarding research in special education and the Individuals with Disabilities Education Act*.
- Hitchcock, C.; prater, M.; Dowrick, P. (2004). *Reading comprehension and fluency : examining the effects of tutoring and video self-modeling on first grade students with learning difficulties*. Learning Disability Quarterly. 27, pp. 89-103.
- Commission ontarienne des droits de la personne. Directives. Consulté en décembre 2008 sur <http://www.ohrc.on.ca/en/resources/Guides/AccessibleEducation/pdf>.
- Iaquinta, A. (2006). *Guided reading: A research-based response to the challenges of early reading instruction*. Early Childhood Education Journal, 33(6), pp. 413-418.
- International Reading Association (2002). *What is evidenced-based reading instruction. A position paper of the International Reading Association*. Newark, Delaware: International Reading Association. Consulté le 28 janvier 2009 sur http://www.reading.org/downloads/positions/ps1055_evidence_based.pdf.
- Kavale, K.A. & Spaulding, L.S. (2008). *Is response to intervention good policy for specific learning disability?* Learning Disabilities Research & Practice, 23(4), pp. 169-179.
- Kavale, K.A. (2000). *History, rhetoric, and reality*. Remedial and Special Education, 21(5), 279-297.
- Klassen, B. (2002). *The changing landscape of learning disabilities in Canada : definitions and practice from 1989-2000*. School Psychology International, 23(2), pp. 199-219.

- Klingner, J.K. et Vaughn, S. (2000). *The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes*. TESOL Quarterly, 34(1), pp. 69-98.
- Kozey, M. & Siegel, L.S. (2008). *Definitions of learning disabilities in Canadian provinces and territories*. Canadian Psychology, 49(2), pp. 162-171.
- Association canadienne des troubles d'apprentissage (2007). *Putting a Canadian face on learning disabilities*. Consulté le 11 décembre 2008 sur http://www.pacfold.ca/what_is/index.shtml.
- Association canadienne des troubles d'apprentissage (2005). *Policy statement on educational inclusion for students with LD*. National 62(3), pp. 9-12.
- Learning Disabilities Association of Ontario (2001). *Operationalizing the new definition of learning disabilities for utilization within Ontario's educational system, LDAO*. Consulté en septembre 2007 sur <http://www.ldao.ca>.
- Learning Disabilities Association of Ontario (2001). *Recommended practices for assessment, diagnosis and documentation of learning disabilities*. Consulté en septembre 2007 sur <http://www.ldao.ca>.
- Lentz, F.E. (1988). *Effective reading interventions in the regular classroom*. Dans J. L. Graden, Je.E. Zins et M. J. Curtis (Eds.). *Alternative educational delivery systems : enhancing instructional options for all students*. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Lesesne, Teri S. (2003). *Making the match: The right book for the right reader right time, grades 4-12*. Portland, ME : Stenhouse.
- Lentz, F.E. (1988). *Effective reading interventions in the regular classroom*. Dans J.L. Graden , J.E. Zins et M.J. Curtis (Eds.). *Alternative educational delivery systems: enhancing instructional options for all students*. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Lovitt, Thomas C. (2000). *Preventing school failure: tactics for teaching adolescents*. 2^e édition. Austin, TX: Pro-Ed.
- Lynch, S.A., Swicegood, P.R., Prices, D.P. et Davis, E.S. (2006). *Examining school experiences of youthful offenders : where were the positive behavioral and academic supports?* The Journal of At-Risk Issues, 12(1), pp. 27-35.
- MacArthur, C. (2003). *What have we learned about learning disabilities from qualitative research? A review of studies*. Dans L. Swanson, K. Harris et S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 532-549). NY: Guilford.

- Maccini, P. et Gagnon, J. (2006). *Mathematics strategy instruction (SI) for middle school students with LD*. LD OnLine.
- MacKay, Wayne. (2006). Rapport sur l'inclusion scolaire (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, Province du Nouveau-Brunswick). Consulté en décembre 2008 sur <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-f.asp>
- Mason, C.Y., McGahee-Kovac, M. et Johnson, L. (2004). *How to help students lead their IEP meetings*. Teaching Exceptional Children, 36, pp. 18-25.
- Mastropieri, M.A., Sweda et J., Scruggs, T.E. (2002). *Putting mnemonic strategies to work in an inclusive classroom* [version électronique]. Learning Disabilities Research & Practice, 15(2), pp. 69-74.
- Miller, J. et Schwanenflugel, P. J. (2006). *Prosody of syntactically complex sentences in the reciprocal reading of young children*. Journal of Educational Psychology, 98, pp. 839-853.
- Moore, D., Bean, T., Birdyshaw, D. et Rycik, J. (1999). *Adolescent literacy: a position statement for the Commission on Adolescent Literacy of the International Reading Association*.
- National Association of School Psychologists (2007). *NASP Position Statement on Identification of Students with Specific Learning Disabilities*. Consulté le 10 juillet 2007 sur www.nasponline.ca.
- National Centre for LD. (2007). *Challenging change: how schools and districts are improving the performance of special education students*. Consulté le 6 janvier 2009 sur <http://www.ncld.org/images/stories/downloads/advocacy/challengingchange.pdf>.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (publication NIH, n° 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Neuman, S.B. et Dickinson, D.K. (Eds.). (2001). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2008). *Adolescent literacy and other students with LD* [version électronique]. Learning Disability Quarterly 31(4), pp. 211-219.
- Norwich, B. (2007). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives*. London: Routledge.

- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement*. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), pp. 287-304.
- Norwicky, E.A., and Sandieson, R. (2002). *A meta-analysis of school age children's attitudes towards persons physical or intellectual disabilities*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), pp. 243-265.
- O'Connor, R.E., Jenkins, J.R., Leicester, N. et Slocam, T.A. (1993). *Teaching phonological awareness to young children with learning disabilities*. *Exceptional children*, 59(6), pp. 532-546.
- Ontario, éducation de l'enfance en difficulté. Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
Consulté le 10 janvier 2009 sur
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/abcs/acse/acse-gae.html>.
- Palinscar, A.S. et Brown, A.L. (1986). *Interactive teaching to promote independent learning from text*. *Reading Teacher*, 39, pp. 771-777.
- Perry, B. *Models of parent professional partnership in special education*.
Consulté le 2 janvier 2009 sur
<http://www.aare.edu.au/03pap/per03409.pdf>.
- Philpott, D.F. et Cahill, M. (2008). *A Pan-Canadian perspective on the professional knowledge base of learning disabilities*. *International Journal of Disability, Community & Rehabilitation*, 7(2). Consulté le 12 novembre 2008 sur http://www.ijdcr.ca/VOL07_02_CAN/articles/philpott.shtml/
- Porter, G. (2008). *Making Canadian schools inclusive: A call to action*. Education Canada: Association canadienne d'éducation.
- Powers, P.J. (1992). *The effect of special education coursework upon the preparation of pre-service teachers*. Document présenté à la réunion annuelle des Northern Rocky Mountain Educational Research Associations (Eric Document Reproduction Service n° ED, pp. 377 183).
- Raskind, M. (2008). *Research trends : risk and resilience in people with learning disabilities* [version électronique]. Consulté sur <http://www.greatschools.net/cgi-bin/showarticle/3113>.
- Rohrbeck, C.A., Ginsburg-Block, M.D., Fantuzzo, J.W. et Miller, T.R. (2003). *Peer-assisted learning interventions with elementary school studies: A meta-analytic review*. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), pp. 240-257.
- Rousse, M. (2008). *Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education?* *Education in the North*, 16, pp. 6-11.

- Sackett, D.L., Rosenberg, W.M.C., Gray, J.A.M., Haynes, R.B. et Richardson, S. (1996). *Evidence-based medicine: What it is and what it isn't*. British Medical Journal, 31(2), pp. 71-72.
- Sayeski, K. L. (2008). *5 ways to teach strategically* [version électronique], pp. 6-7.
 Consulté le 27 décembre 2008 sur
<http://www.cldinternational.org/Articles/LDF200809.pdf>
- Schatschneider, C., Buck, J., Torgesen, J., Wagner, R., Hassler, L., Hecht, S., et coll. (2004). *A multivariate study of individual differences in performance on the reading portion of the Florida comprehensive assessment test: A brief report*. Tallahassee, Fla.: Florida State University, Florida Center for Reading Research.
- Schatschneider, C., Torgesen, J.K. (2004). *Using our current understanding of dyslexia to support early identification and intervention*. Journal of Child Neurology 19(10), pp. 759-765.
- Schumaker, J. B. et Deshler, D. D. (1992). *Validation of learning strategy interventions for students with LD: Results of a programmatic research effort*. In Y. L. Wong (Ed.), *Contemporary intervention research in learning disabilities: An international perspective*. New York: Springer-Verlag.
- Seonjin, S., Brownwell, M.T., Bishop, A.G. et Dingle, M. (2008). *Beginning special education classroom teachers' reading instruction: Practices that engage elementary students with LD*. *Exceptional Children* 75(1), pp. 97-122.
- Sharma, U., Forlin, C. et Loreman, T. (2008). *Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities* [Electronic Version]. *Disability & Society*, 23(7), pp. 773-785.
- Shrum, H. (2004). *No longer theory : correctional practices that work*. *Journal of Correctional Education*, 55(5), pp. 225-254.
- Snow, C.E., Burns, S. et Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Research Council. WA: National Academy.
- Spillane, J.P., Reiser, B.J. et Reimer, T. (2002). *Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research*. *Review of Educational Research*, 72, pp. 387-431.
- Statistique Canada, (2007a). *Le quotidien*. Consulté le 3 mars 2008 sur
http://www41.statcan.ca/2007/30000/ceb30000_000_f.htm.

- Statistique Canada, (2007b). *Le quotidien*. Consulté le 3 mars 2008 sur <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/p1-fra.cfm>.
- Statistique Canada, (2007c). *Le Quotidien*. Consulté le 3 mars 2008 sur <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-558/index-fra.cfm?CFID=3579815&CFTOKEN=37767111>.
- Swanson, C.B., (2008). *Special education in America: the state of students with disabilities in the nation's high schools*. Editorial projects in Education Research Center, Bethesda, MD: Editorial Projects in Education. Consulté sur <http://www.edweek.org/rc>.
- Swanson, H.L. et Saez, L. (2003). *Memory difficulties in children and adults with learning disabilities*. Dans L. Swanson, K. Harris et S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 182-198). NY: Guilford.
- Swanson, H. L. et Sachse-Lee, C. (2000). *A meta-analysis of single-subject -design intervention research for students with LD*. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), pp. 114-136.
- Test, D.W., Fowler, C.H., Wood, W.M., Brewer, D.M. et Eddy, S. (2005). *A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities*. *Remedial and Special Education*, 26(1), pp. 43-54.
- Tomlinson, Carol Ann. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2^e édition. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Torgerson, C.W., Miner, C.A. et Shen, H. (2004). *Developing student competence in self-directed IEPs*. *Intervention in School and Clinic*, 39, pp. 162-167.
- Torgerson, T. (2003). *Leadership crisis in special education: What can we learn from our current leaders*. *Education Leadership Review* (4)1, pp. 18-24. Nations unies. Convention relative aux droits des personnes handicapées, 2006. Consulté en décembre 2008 sur <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- Torgesen, J. et coll. (2007). *Academic literacy instruction for adolescents: A guidance document from center on instruction*. Portsmouth, NH: RMC.
- Torgeson, J. K., (1998). *Catch them before they fall: identification and assessment to prevent reading failure in young children*. *American Educator*, 22(1-2), pp. 32-39.
- Uppal, S., Kohen, D. & Khan, S. (2006). *Pour les enfants handicapés, quels services éducatifs*. Statistique Canada. Consulté le 26 février sur <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2006005/9588-fra.htm>.

- Vostal, B.R., Hughes, C.A., Ruhl, K.L, Benedek-Wood, E. (2008). *A content analysis of learning disabilities research and practice: 1991-2007*. Learning Disabilities Research & Practice, 23(4), pp. 184-193.
- Wadlington, E. et Wadlington, P.L. (2008). *Helping students with mathematical disabilities to succeed* [Electronic Version]. Preventing School Failure, 53(1), pp. 2-7.
- West, L. L., Corbey, S., Boyer-Stephens, A. et Jones, B. (1999). *Transition and self-advocacy*. Ldonline. Consulté le 1^{er} janvier 2009 sur <http://www.lonline.org/article/7757>.
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Agran, M., Mithaug, D.E. et Martin, J.E. (2000). *Promoting causal agency : the self-determined learning model of instruction*. Exceptional Children, 66(4), p. 439.
- Whitehurst, G.J. et Lonigan, C.J. (2001). *Emergent literacy: development from prereaders to readers*. Dans S.B. Neuman et D.K. Dickensen (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford.
- Wiener, Judith, (2004). *Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities?* Learning Disability Quarterly, 27.1 (Wntr 2004): 21(10). AcademicOneFile. Gale. University of Calgary. Consulté le 3 février 2009 sur <http://find.galegroup.com.ezproxy.lib.ucalgary.ca/itx/start.do?prodId=AONE>.
- Williams, S.C. (2002). *How speech feedback and word prediction software can help students write*. Teaching Exceptional Children, 34(3), pp. 72-78.
- Wissick, C.A. et Gardner, J.E. (2000). *Multimedia or not to multimedia? That is the question for students with LD*. Teaching Exceptional Children, 32(4), pp. 34-43.
- Worrell, J.L. (2008). *How secondary schools can avoid the seven deadly school "sins" of inclusion*. American Secondary Education 36(2), pp. 43-56.
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M-M., Eloff, I. et Swart, E. (2007). *Views of Inclusion : A comparative study of parents' perceptions in South Africa and the United States*. Remedial and Special Education 28(6), pp. 356-365.
- Ysseldyke, J. (2001). *Reflections on a research career : generalizations sfrom 25 Years of research on assessment and instructional decision making*. Exceptional Children,67(3), pp. 295-331.
- Zaretsky, L., Moreau, L. et Faircloth, S. (2008). *Voices from the field: school leadership in special education*. Alberta Journal of Educational Research, 54(2), pp. 161-177.

Zigmond, N. (2003). *Searching for the most effective service delivery model for students with LD*. Dans L. Swanson, K. Harris et S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 110-122). NY: Guilford.

Annexe B – Résumé des données rassemblées

Efficacité à long terme

Thèmes communs

- Les élèves bénéficiant à l'heure actuelle du Programme d'aide pour les frais de scolarité (PAFS) indiquent qu'ils ont le sentiment que leur apprentissage s'est amélioré et qu'ils comprennent mieux leur profil d'apprenant.
- Les parents sont presque tous d'accord pour dire que la fréquentation d'une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux a amélioré la façon dont leur enfant vit ses études et que, sans cela, leur enfant n'aurait pas pu envisager de finir sa 12^e année ou de poursuivre ses études au postsecondaire.
- Les parents indiquent que le niveau de stress et les problèmes de comportement à la maison ont diminué depuis que leur enfant a commencé à fréquenter une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux.
- Les parents indiquent qu'ils se soucient de l'efficacité des activités visant à apprendre à leur enfant à défendre ses propres intérêts et des options de transition vers les études postsecondaire pour leur enfant.
- Sur le plan scolaire, le personnel enseignant des trois écoles privées réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux indique que les élèves ont amélioré leurs résultats et leurs compétences en organisation de façon relativement rapide, de sorte qu'ils ont acquis une plus grande assurance et que les comportements négatifs sont en diminution.
- Les parents répondent de façon positive lorsqu'on leur demande s'ils ont été tenus au courant des progrès de leur enfant, s'ils sont satisfait de l'expérience que vit leur enfant et si la communication entre l'école et la famille est bonne.

Durée de la scolarisation

Thèmes communs

- Les parents expriment de diverses manières leur forte conviction que « le trouble d'apprentissage sous-jacent qui exige de l'élève qu'il fréquente une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux ne change pas. L'exigence d'un financement spécial pour ses études ne change donc pas non plus et le financement devrait donc être maintenu aussi longtemps qu'il est nécessaire ».
- Deux des écoles privées réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux disent que, en dernière analyse, leur but est de s'assurer que l'élève puisse bien réintégrer le système scolaire public et indiquent qu'elles font régulièrement un suivi en contrôlant et en réexaminant la durée recommandée du placement de l'élève en établissement spécialisé.

Interventions fondées sur la recherche et méthodes pédagogiques utilisées

Thèmes communs

- La majorité des élèves, des enseignants et des parents concernés par le programme et interrogés dans le cadre de l'enquête indiquent qu'ils sont satisfaits des méthodes pédagogiques utilisées et fournissent des exemples d'enseignement différencié et de méthodes formalisées d'évaluation dont ils ont le sentiment qu'elles ont eu un impact positif sur la capacité qu'ont les élèves d'apprendre et de montrer leurs connaissances.
- Les élèves bénéficiant du PAFS n'ont pas eu accès de façon universelle au recours à des appareils de technologie fonctionnelle.
- Les enseignants indiquent que les élèves apprennent à défendre leurs propres intérêts en commençant par bien comprendre leur propre incapacité et en acquérant ensuite des compétences et des adaptations appropriées les aidant à mieux gérer leurs propres difficultés. On met l'accent, dans les écoles privées réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux, sur les compétences en relations interpersonnelles et on encourage les élèves à acquérir des stratégies en matière de résolution de conflits et d'interactions sociales.
- Les possibilités de perfectionnement professionnel varient d'une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux à l'autre mais, dans les trois écoles, les enseignants indiquent qu'ils souhaitent avoir plus de perfectionnement professionnel sur les travaux de recherche actuels, pour compléter leur travail d'enseignement, ainsi que des sessions de perfectionnement professionnel sur les politiques provinciales et le processus de planification de programme. Les gens soulignent cependant que le coût de la participation à de telles formations et du recours à des enseignants remplaçants qualifiés est un obstacle à la participation à de telles activités de perfectionnement professionnel.
- L'accès aux structures de soutien professionnelles comme les services des psychologues scolaires, d'orthophonistes et de conseillers d'orientation varie d'une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux à l'autre et dans tous les cas, ces professionnels sont des consultants et non des membres à temps plein du corps professionnel de l'établissement.

Résultats sur le plan des transitions

Thèmes communs

- Les parents dont l'enfant fréquente à l'heure actuelle une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux déclarent qu'elle prépare leur enfant à la transition vers une école publique ou vers l'enseignement postsecondaire.
- Bon nombre de parents dont l'enfant fréquente à l'heure actuelle une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux pensent que leur enfant ne sera jamais en mesure de retourner dans le système scolaire public.

- Les élèves bénéficiant du Programme d'aide pour les frais de scolarité actuel ont le sentiment qu'ils apprennent les compétences dont ils ont besoin pour faire une bonne transition vers les études postsecondaires ou le monde du travail.
- Les trois écoles réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux indiquent qu'elles ont dans leur personnel des membres chargés de participer aux réunions de planification des transitions, tant à l'interne qu'auprès des conseils scolaires régionaux.

Les anciens élèves ont réussi à faire une bonne transition; mais les résultats d'apprentissage de chaque niveau présentent des difficultés, de même que la grande taille des classes et les autres exigences scolaires et sociales.

Accessibilité régionale et critères d'admissibilité

Thèmes communs

- Les parents disent que le processus de demande et d'appel est très stressant et qu'il faut le simplifier pour faciliter l'accès.
- Le critère exigeant de l'élève qu'il ait fréquenté une école publique en Nouvelle-Écosse dans l'année précédant la demande a un impact négatif sur l'accès au Programme d'aide pour les frais de scolarité.
- Les parents disent qu'il y a un manque de sensibilisation au Programme d'aide pour les frais de scolarité, dont l'existence ne leur a pas été communiquée durant le processus de planification de programme.
- Le critère exigeant de l'élève qu'il suive un plan de programme individualisé représente un obstacle à l'accès au Programme d'aide pour les frais de scolarité et devrait être supprimé dans le processus de demande.
- Les familles sont reconnaissantes de l'aide financière du Programme d'aide pour les frais de scolarité. Mais les frais du programme représentent malgré tout un fardeau financier pour les familles.

Annexe C – Enquête auprès des élèves

Résumé des réponses des élèves

Dans l'ensemble, les réponses des élèves fréquentant à l'heure actuelle les établissements Landmark East, Churchill Academy et Bridgeway Academy sont positives.

Pour 17 des 19 questions posées, le pourcentage d'élèves ayant répondu « tout à fait d'accord » ou « d'accord » va de 85 pour cent à 94 pour cent. Seules les questions 3 et 17 ont un pourcentage d'élèves ayant répondu « tout à fait d'accord » ou « d'accord » inférieur à 84 pour cent. Environ 77 pour cent des élèves ont répondu « tout à fait d'accord » ou « d'accord » à l'énoncé 3 (« J'utilise la technologie fonctionnelle pour faciliter mon apprentissage »). Soixante-quatre pour cent des élèves sont d'accord avec l'énoncé 17 (« J'ai accès à des activités parascolaires dans cette école »). Il convient de noter, cependant, que 80 pour cent des réponses de l'école Landmark East sont d'accord avec cet énoncé.

Parmi les énoncés pour lesquels le niveau d'accord (« tout à fait d'accord » ou « d'accord ») est le plus élevé, on trouve les énoncés suivants, avec lesquels entre 90 et 94 pour cent des élèves disent qu'ils sont d'accord :

1. L'enseignant utilise de nombreux exemples lorsqu'il explique les choses.
2. J'ai des occasions de remettre en question ma propre réflexion.
4. J'ai des occasions de travailler de façon indépendante, avec un partenaire et en groupe.
6. Mon enseignant sait ce que je sais bien faire.
10. Je travaille fort et fais de mon mieux dans cette école.
11. Mon apprentissage s'est amélioré dans cette école.
15. J'ai noué des liens d'amitié avec des personnes qui me soutiennent dans cette école.
19. Les compétences que je suis en train d'apprendre me préparent à l'avenir.

Les réponses aux énoncés 5, 7, 8, 9, 12, 13, 16 et 18 indiquent également un niveau d'accord élevé, avec entre 84 et 89 pour cent des élèves qui sont soit tout à fait d'accord soit d'accord avec les énoncés suivants :

5. J'ai des occasions de montrer ce que j'ai appris de diverses manières.
7. Mon enseignant sait ce pour quoi j'ai besoin d'aide.
8. Je sais ce que mon enseignant attend de moi.
9. J'ai le temps dont j'ai besoin pour terminer mon travail.
12. Je comprends mieux ce qui constitue la meilleure approche pour apprendre pour moi.
13. J'aime fréquenter cette école et j'ai le sentiment de faire partie d'une communauté.
16. Je me défends pour obtenir ce dont j'ai besoin pour connaître la réussite scolaire.
18. J'ai acquis des compétences en travail scolaire dans cette école.

Sept pour cent des élèves interrogés ne sont pas du tout d'accord avec l'énoncé 11 (« Mon apprentissage s'est amélioré dans cette école. »)

Résultats de l'enquête auprès des élèves

La colonne intitulée « Total » fait référence au nombre total de réponses de l'école concernée à la question ou à l'énoncé ou au nombre total de réponses à l'enquête.

Le tableau de chaque école montre dans quelle mesure les élèves sont d'accord avec les énoncés, en pourcentage des réponses reçues de l'école et non en pourcentage de l'ensemble des réponses à l'enquête.

À titre d'exemple, pour le premier énoncé ci-dessous, à l'école Churchill Academy, il y a eu au total 51 réponses. Vingt-et-un de ces 51 réponses (soit 41,2 pour cent) indiquent que l'élève est tout à fait d'accord avec l'énoncé 1 (« L'enseignant utilise de nombreux exemples lorsqu'il explique les choses »). Pour cette question, il y a eu au total 107 réponses si on combine les résultats des trois écoles réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux ayant participé à l'enquête. Sur ce total, 41 réponses (soit 38,3 pour cent) indiquent que l'élève est tout à fait d'accord avec l'énoncé.

1. L'enseignant utilise de nombreux exemples lorsqu'il explique les choses.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	51	21 41,2 %	26 51,0 %	2 3,9 %	2 3,9 %
Bridgeway Academy	41	12 29,3 %	26 63,4 %	3 7,3 %	0 0,0 %
Landmark East	15	8 53,3 %	6 40,0 %	1 6,7 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	107	41 38,3 %	58 54,2 %	6 5,6 %	2 1,9 %

2. J'ai des occasions de remettre en question ma propre réflexion.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	51	26 51,0 %	18 35,3 %	6 11,8 %	1 2,0 %
Bridgeway Academy	41	14 34,1 %	24 58,5 %	3 7,3 %	0 0,0 %
Landmark East	14	5 35,7 %	8 57,1 %	1 7,1 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	106	45 42,5 %	50 47,2 %	10 9,4 %	1 0,9 %

3. J'utilise la technologie fonctionnelle pour faciliter mon apprentissage.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	50	21 42,0 %	19 38,0 %	9 18,0 %	1 2,0 %
Bridgeway Academy	40	9 22,5 %	19 47,5 %	8 20,0 %	4 10,0 %
Landmark East	14	4 28,6 %	8 57,1 %	2 14,3 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	104	34 32,7 %	46 44,2 %	19 18,3 %	5 4,8 %

4. J'ai des occasions de travailler de façon indépendante, avec un partenaire et en groupe.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	50	21 42,0 %	24 48,0 %	4 8,0 %	1 2,0 %
Bridgeway Academy	40	19 47,5 %	17 42,5 %	4 10,0 %	0 0,0 %
Landmark East	13	4 30,8 %	7 53,8 %	2 15,4 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	103	44 42,7 %	48 46,6 %	10 9,7 %	1 1,0 %

5. J'ai des occasions de montrer ce que j'ai appris de diverses manières.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	51	17 33,3 %	26 51,0 %	6 11,8 %	2 3,9 %
Bridgeway Academy	40	10 25,0 %	28 70,0 %	2 5,0 %	0 0,0 %
Landmark East	14	7 50,0 %	6 42,9 %	1 7,1 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	105	34 32,4 %	60 57,1 %	9 8,6 %	2 1,9 %

6. Mon enseignant sait ce que je sais bien faire.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	51	31 60,8 %	17 33,3 %	1 2,0 %	2 3,9 %
Bridgeway Academy	41	20 48,8 %	17 41,5 %	4 9,8 %	0 0,0 %
Landmark East	15	7 46,7 %	5 33,3 %	2 13,3 %	1 6,7 %
Total pour l'enquête	107	58 54,2 %	39 36,4 %	7 6,5 %	3 2,8 %

7. Mon enseignant sait ce pour quoi j'ai besoin d'aide.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	51	27 52,9 %	17 33,3 %	4 7,8 %	3 5,9 %
Bridgeway Academy	40	18 45,0 %	19 47,5 %	1 2,5 %	2 5,0 %
Landmark East	15	5 33,3 %	7 46,7 %	2 13,3 %	1 6,7 %
Total pour l'enquête	106	50 47,2 %	43 40,6 %	7 6,6 %	6 5,7 %

8. Je sais ce que mon enseignant attend de moi.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	50	23 46,0 %	17 34,0 %	6 12,0 %	4 8,0 %
Bridgeway Academy	39	19 48,7 %	19 48,7 %	1 2,6 %	0 0,0 %
Landmark East	14	5 35,7 %	6 42,9 %	2 14,3 %	1 7,1 %
Total pour l'enquête	103	47 45,6 %	42 40,8 %	9 8,7 %	5 4,9 %

9. J'ai le temps dont j'ai besoin pour terminer mon travail.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	51	20 39,2 %	24 47,1 %	5 9,8 %	2 3,9 %
Bridgeway Academy	40	15 37,5 %	19 47,5 %	6 15,0 %	0 0,0 %
Landmark East	15	3 20,0 %	10 66,7 %	1 6,7 %	1 6,7 %
Total pour l'enquête	106	38 35,8 %	53 50,0 %	12 11,3 %	3 2,8 %

10. Je travaille fort et fais de mon mieux dans cette école.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	51	28 54,9 %	19 37,3 %	3 5,9 %	1 2,0 %
Bridgeway Academy	37	19 51,4 %	15 40,5 %	3 8,1 %	0 0,0 %
Landmark East	15	10 66,7 %	4 26,7 %	0 0,0 %	1 6,7 %
Total pour l'enquête	103	57 55,3 %	38 36,9 %	6 5,8 %	2 1,9 %

11. Mon apprentissage s'est amélioré dans cette école.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	51	29 56,9 %	16 31,4 %	1 2,0 %	5 9,8 %
Bridgeway Academy	40	23 57,5 %	14 35,0 %	1 2,5 %	2 5,0 %
Landmark East	13	8 61,5 %	4 30,8 %	1 7,7 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	104	60 57,7 %	34 32,7 %	3 2,9 %	7 6,7 %

12. Je comprends mieux ce qui constitue la meilleure approche pour apprendre pour moi.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	51	23 45,1 %	18 35,3 %	5 9,8 %	5 9,8 %
Bridgeway Academy	41	19 46,3 %	19 46,3 %	1 2,4 %	2 4,9 %
Landmark East	13	5 38,5 %	5 38,5 %	2 15,4 %	1 7,7 %
Total pour l'enquête	105	47 44,8 %	42 40,0 %	8 7,6 %	8 7,6 %

13. J'aime fréquenter cette école et j'ai le sentiment de faire partie d'une communauté.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	51	26 51,0 %	18 35,3 %	4 7,8 %	3 5,9 %
Bridgeway Academy	38	14 36,8 %	20 52,6 %	2 5,3 %	2 5,3 %
Landmark East	14	5 35,7 %	4 28,6 %	4 28,6 %	1 7,1 %
Total pour l'enquête	103	45 43,7 %	42 40,8 %	10 9,7 %	6 5,8 %

14. Mes enseignants font des commentaires qui me sont utiles sur mon travail.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	51	24 47,1 %	23 45,1 %	1 7,8 %	3 5,9 %
Bridgeway Academy	40	16 40,0 %	19 47,5 %	4 2,5 %	1 2,5 %
Landmark East	14	7 50,0 %	6 42,9 %	1 42,9 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	105	47 44,8 %	48 45,7 %	6 0,0 %	4 3,8 %

15. J'ai noué des liens d'amitié avec des personnes qui me soutiennent dans cette école.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	51	25 49,0 %	24 47,1 %	2 3,9 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	41	16 39,0 %	22 53,7 %	3 7,3 %	0 0,0 %
Landmark East	14	6 42,9 %	7 50,0 %	1 7,1 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	106	47 44,3 %	53 50,0 %	6 5,7 %	0 0,0 %

16. Je me défends pour obtenir ce dont j'ai besoin pour connaître la réussite scolaire.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	51	19 37,3 %	24 47,1 %	5 9,8 %	3 5,9 %
Bridgeway Academy	41	13 31,7 %	24 58,5 %	3 7,3 %	1 2,4 %
Landmark East	14	7 50,0 %	6 42,9 %	1 7,1 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	106	39 36,8 %	54 50,9 %	9 8,5 %	4 3,8 %

17. J'ai accès à des activités parascolaires dans cette école.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	50	11 22,0 %	9 18,0 %	14 28,0 %	16 32,0 %
Bridgeway Academy	41	15 36,6 %	18 43,9 %	5 12,2 %	3 7,3 %
Landmark East	14	7 50,0 %	7 50,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	105	33 31,4 %	34 32,4 %	19 18,1 %	19 18,1 %

18. J'ai acquis des compétences en travail scolaire dans cette école.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	50	22 44,0 %	21 42,0 %	2 4,0 %	5 10,0 %
Bridgeway Academy	41	18 43,9 %	18 43,9 %	4 9,8 %	1 2,4 %
Landmark East	13	7 53,8 %	5 38,5 %	1 7,7 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	104	47 45,2 %	44 42,3 %	7 6,7 %	6 5,8 %

19. Les compétences que je suis en train d'apprendre me préparent à l'avenir.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	51	24 47,1 %	19 37,3 %	4 7,8 %	4 7,8 %
Bridgeway Academy	40	23 57,5 %	15 37,5 %	2 5,0 %	0 0,0 %
Landmark East	14	5 35,7 %	8 57,1 %	1 7,1 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	105	52 49,5 %	42 40,0 %	7 6,7 %	4 3,8 %

Enquête auprès des élèves – Commentaires des élèves

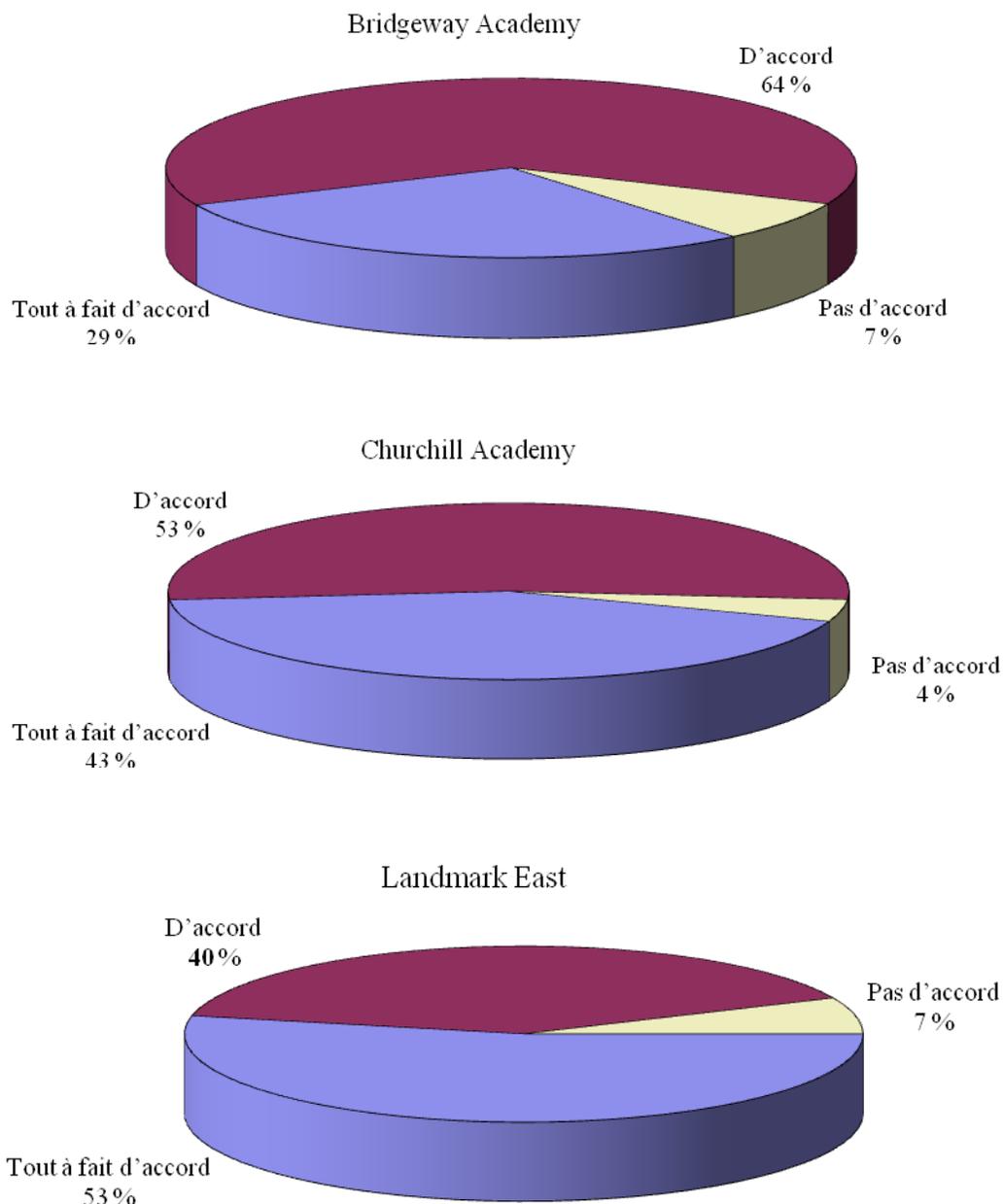
École	Commentaires
Bridgeway Academy	J'ai atteint une plus grande maturité ici, je suis devenu fort et je suis parvenu à un meilleur niveau de compréhension dans cette école.
Bridgeway Academy	J'aime tous mes enseignants. Il me faut plus d'aide pour l'orthographe.
Bridgeway Academy	Je crois que je gâche les choses.
Bridgeway Academy	Je ne vis pas bien ma scolarité ici parce que je suis victime d'intimidations.
Bridgeway Academy	Les enseignants nous aident beaucoup.
Bridgeway Academy	Cette école est l'école idéale (pour cet élève).
Churchill Academy	J'aime cette école à cause des enseignants.
Churchill Academy	Je pense que cette école est extraordinaire.
Churchill Academy	Je pense qu'il faudrait avoir quelques activités dans notre école, comme du basket-ball, du soccer, du volley-ball.
Churchill Academy	Je veux plus de cours d'éducation artistique, un par semaine par exemple.
Churchill Academy	Je veux qu'il y ait plus d'équipes sportives.
Churchill Academy	J'aimerais qu'il y ait plus d'équipes sportives.
Churchill Academy	J'aimerais des activités parascolaires.
Churchill Academy	Cela ne tuerait personne d'avoir un cours d'éducation artistique, de danse ou de musique rock de temps à autre.
Churchill Academy	Certaines tables de l'école secondaire sont... dégueulasses. Le papier colle aux tables, les tables tombent en morceaux et elles sont... laides.
Churchill Academy	Ils devraient pouvoir laisser certains jeunes sortir à midi, les élèves du premier cycle du secondaire et de l'élémentaire. Pour être juste, parce que les élèves du deuxième cycle du secondaire peuvent sortir tous les midis.
Churchill Academy	Cette école est super.
Churchill Academy	Je suis nouveau ici et j'ai le sentiment d'être bien accepté, mais il faudrait une équipe de sport (soccer, basket-ball, autres sports...).
Landmark East	J'ai de meilleurs résultats.

Landmark East	J'adore venir à Landmark East. Je ne voudrais aller dans aucune autre école secondaire. La taille des classes est parfaite. L'aide est plus facile à obtenir. Quand ma sœur entend ça, elle dit parfois qu'elle aimerait avoir une incapacité pour pouvoir me rejoindre!
Landmark East	J'adore cette école. Elle a complètement changé ma vie. J'espère pouvoir rester à Landmark East jusqu'à ma 12 ^e année, en 2012.
Landmark East	Landmark est une excellente école pour les élèves qui ont des troubles d'apprentissage. Les gens vous donnent le sentiment de faire partie de quelque chose.

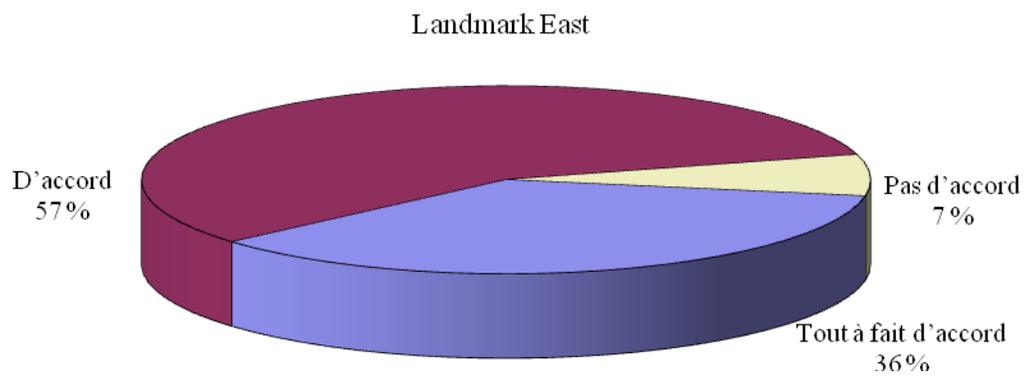
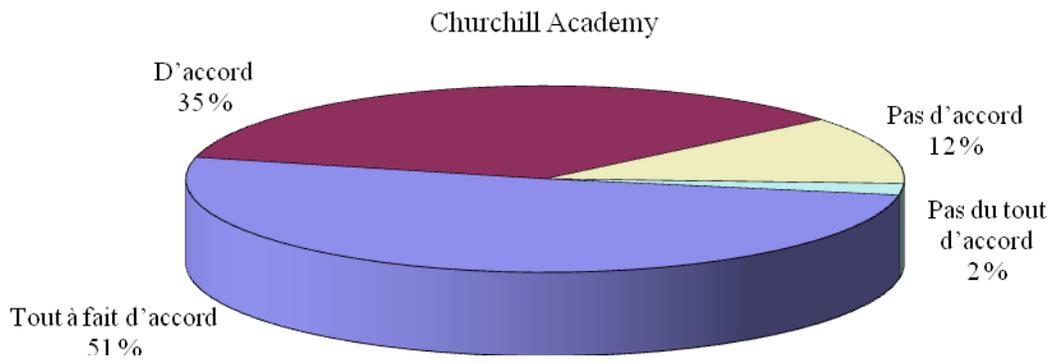
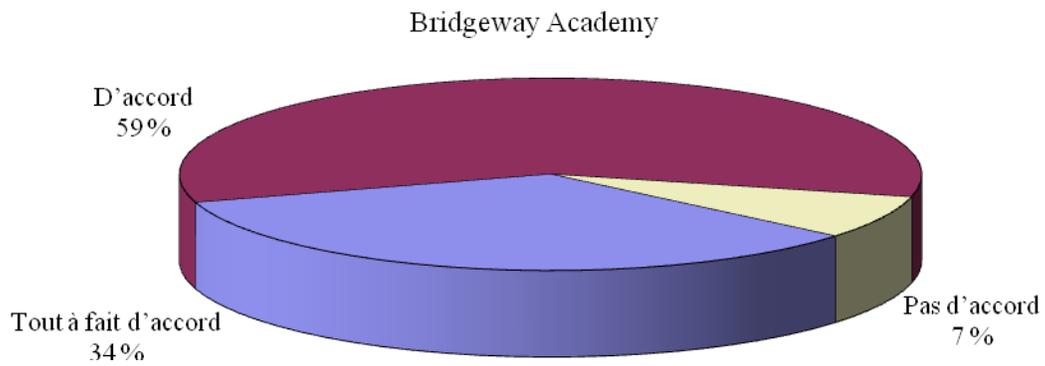
Étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité – Graphiques des résultats de l'enquête auprès des élèves

Pour chaque école, le graphique montre dans quelle mesure les élèves sont d'accord avec les énoncés, en pourcentage du total des réponses de l'école et non en pourcentage du total des réponses de l'enquête.

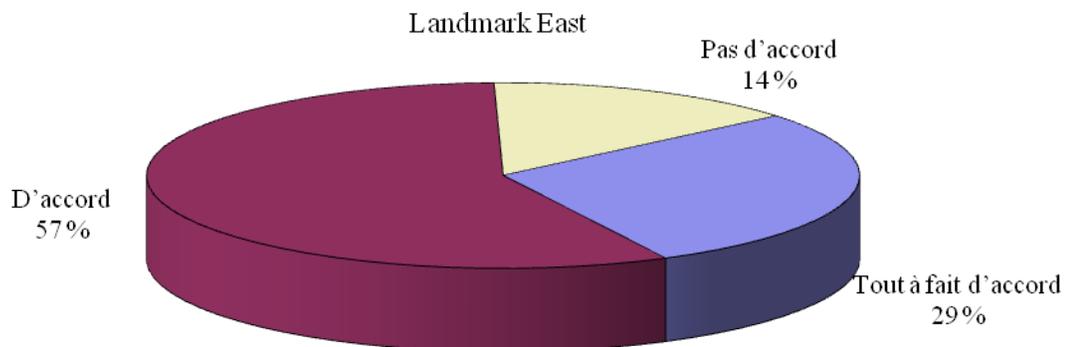
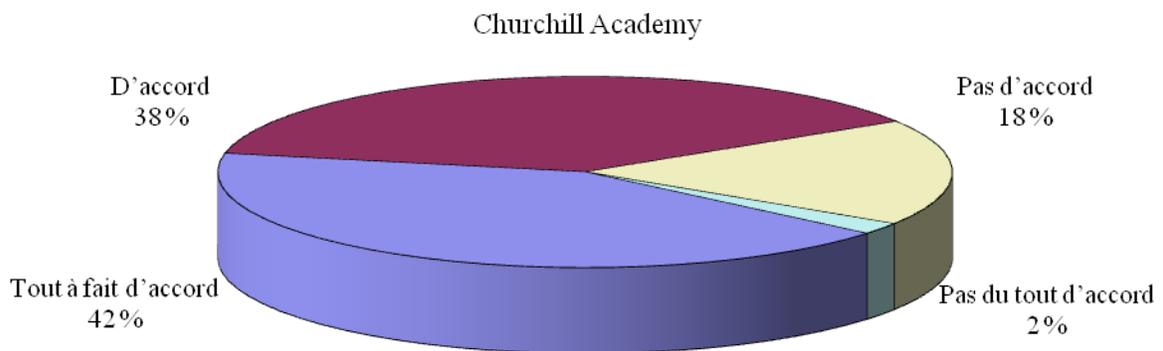
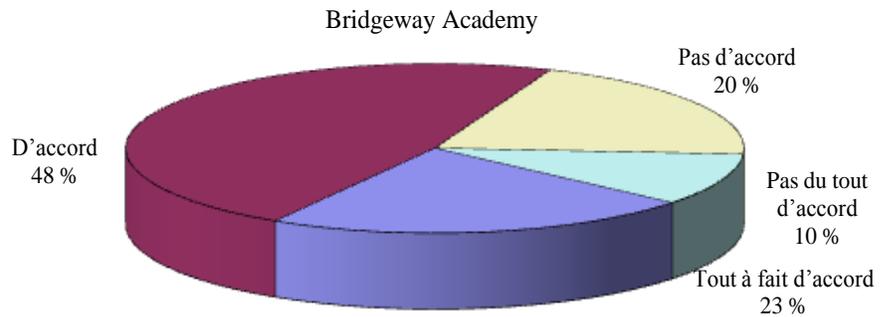
Question de l'enquête n° 1 – L'enseignant utilise de nombreux exemples lorsqu'il explique les choses.



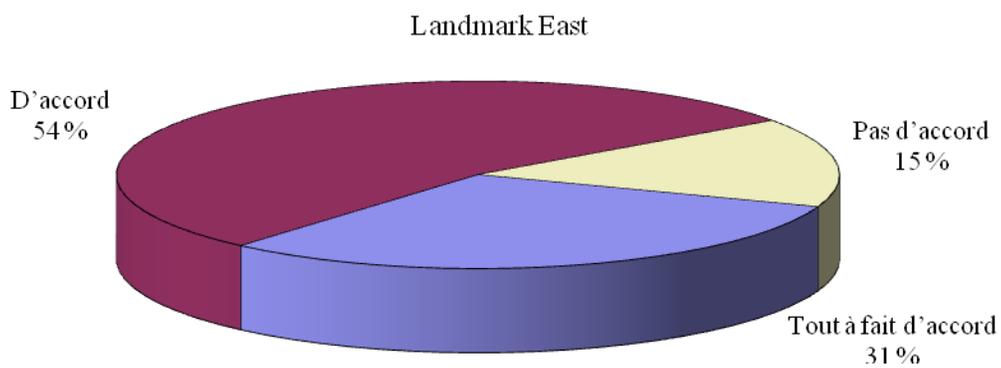
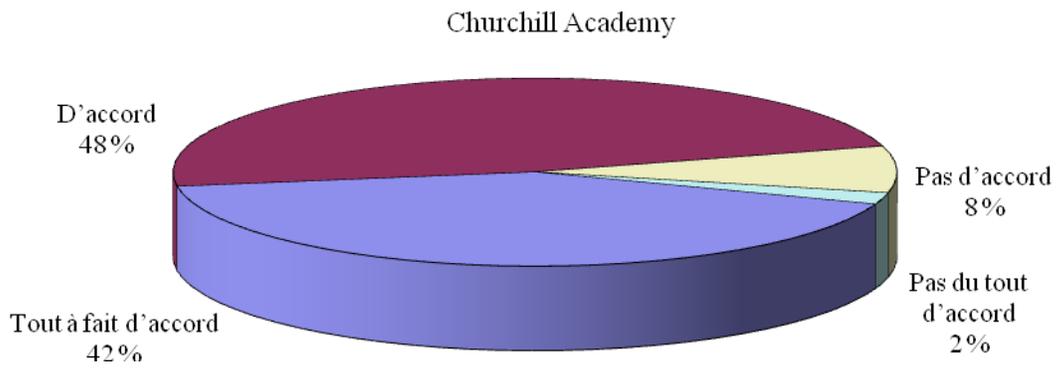
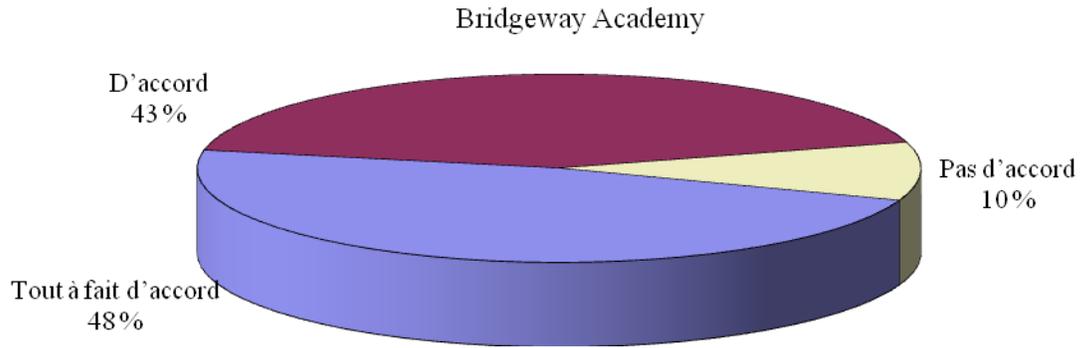
Question de l'enquête n° 2 – J'ai des occasions de remettre en question ma propre réflexion.



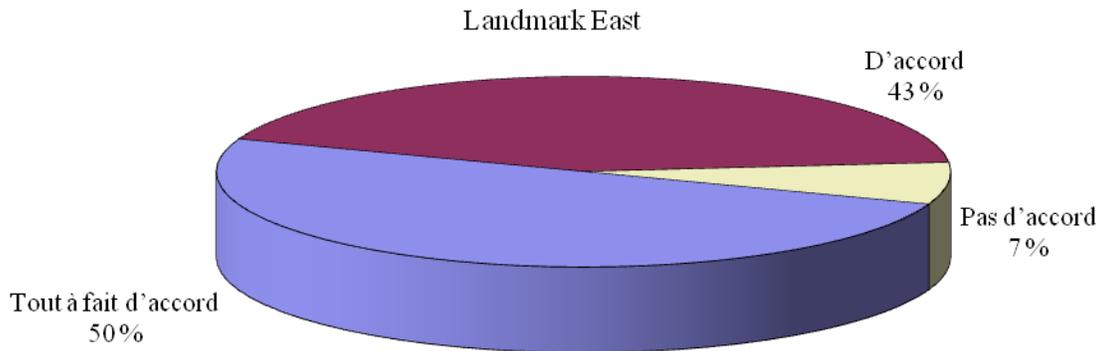
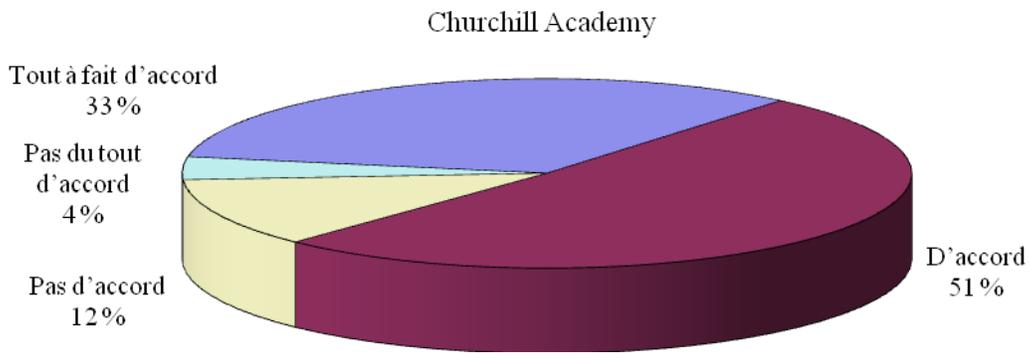
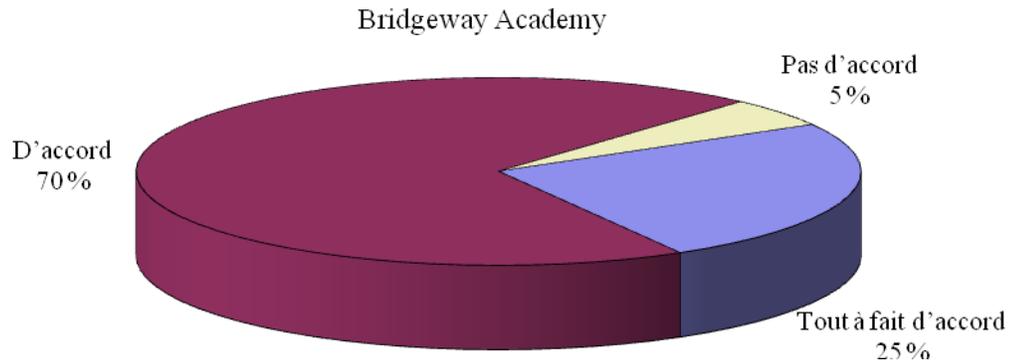
Question de l'enquête n° 3 – J'utilise la technologie fonctionnelle pour faciliter mon apprentissage.



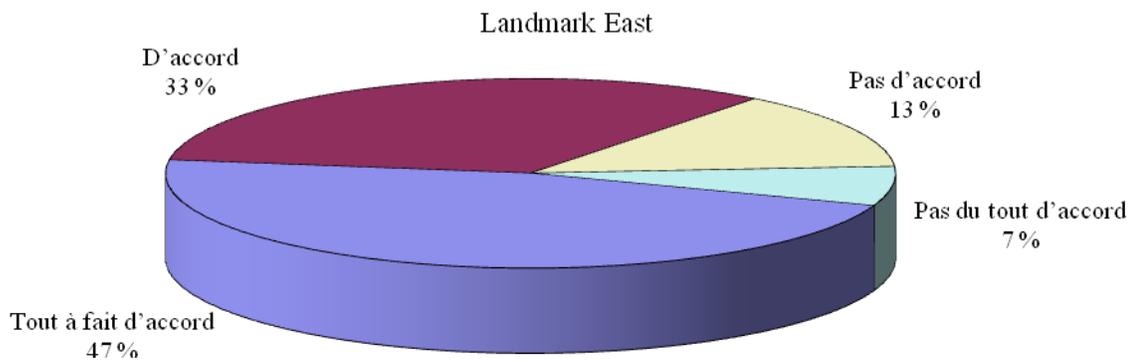
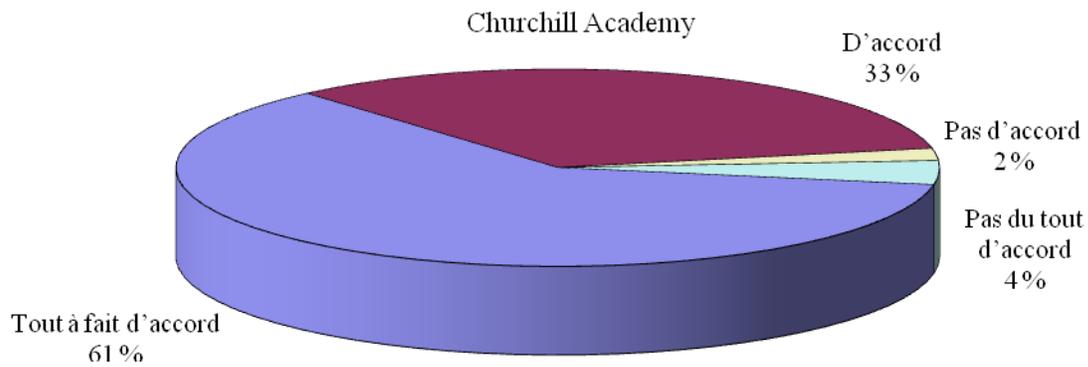
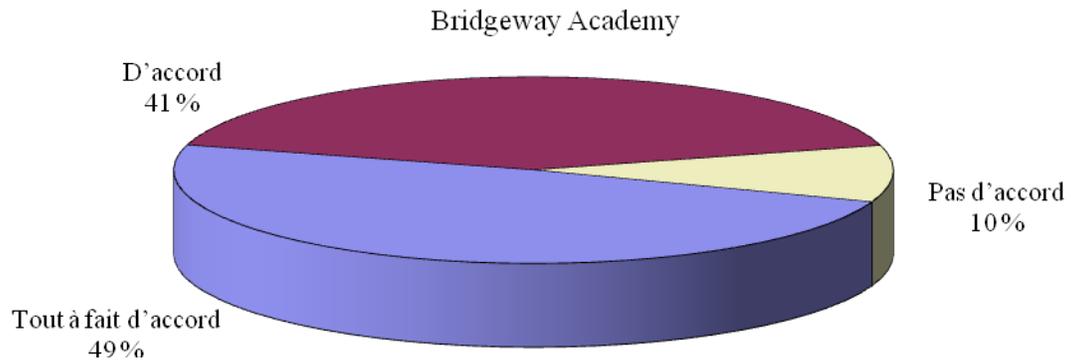
Question de l'enquête n° 4 – J'ai des occasions de travailler de façon indépendante, avec un partenaire et en groupe.



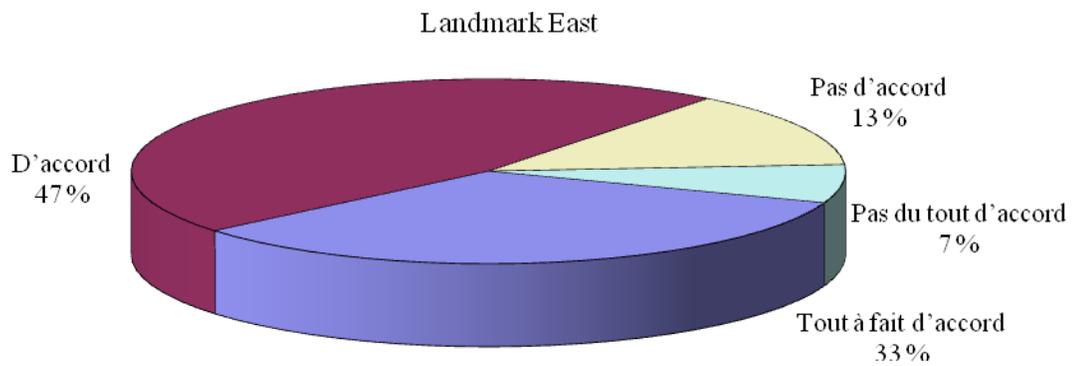
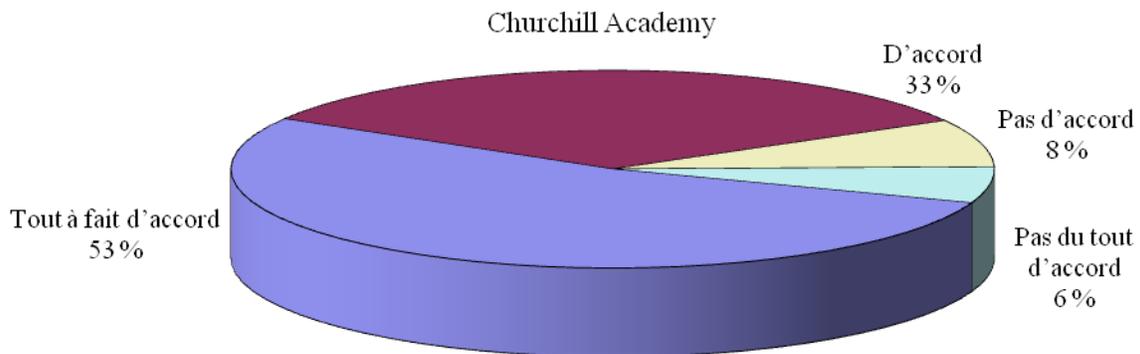
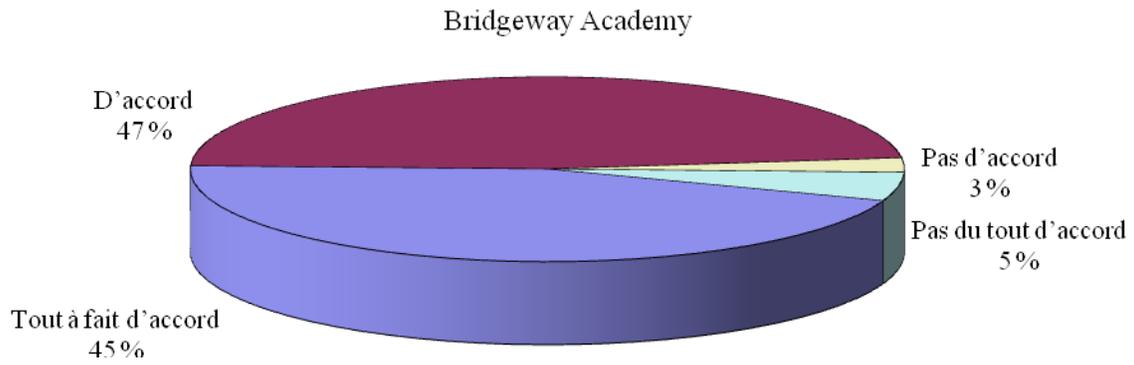
Question de l'enquête n° 5 – J'ai des occasions de montrer ce que j'ai appris de diverses manières.



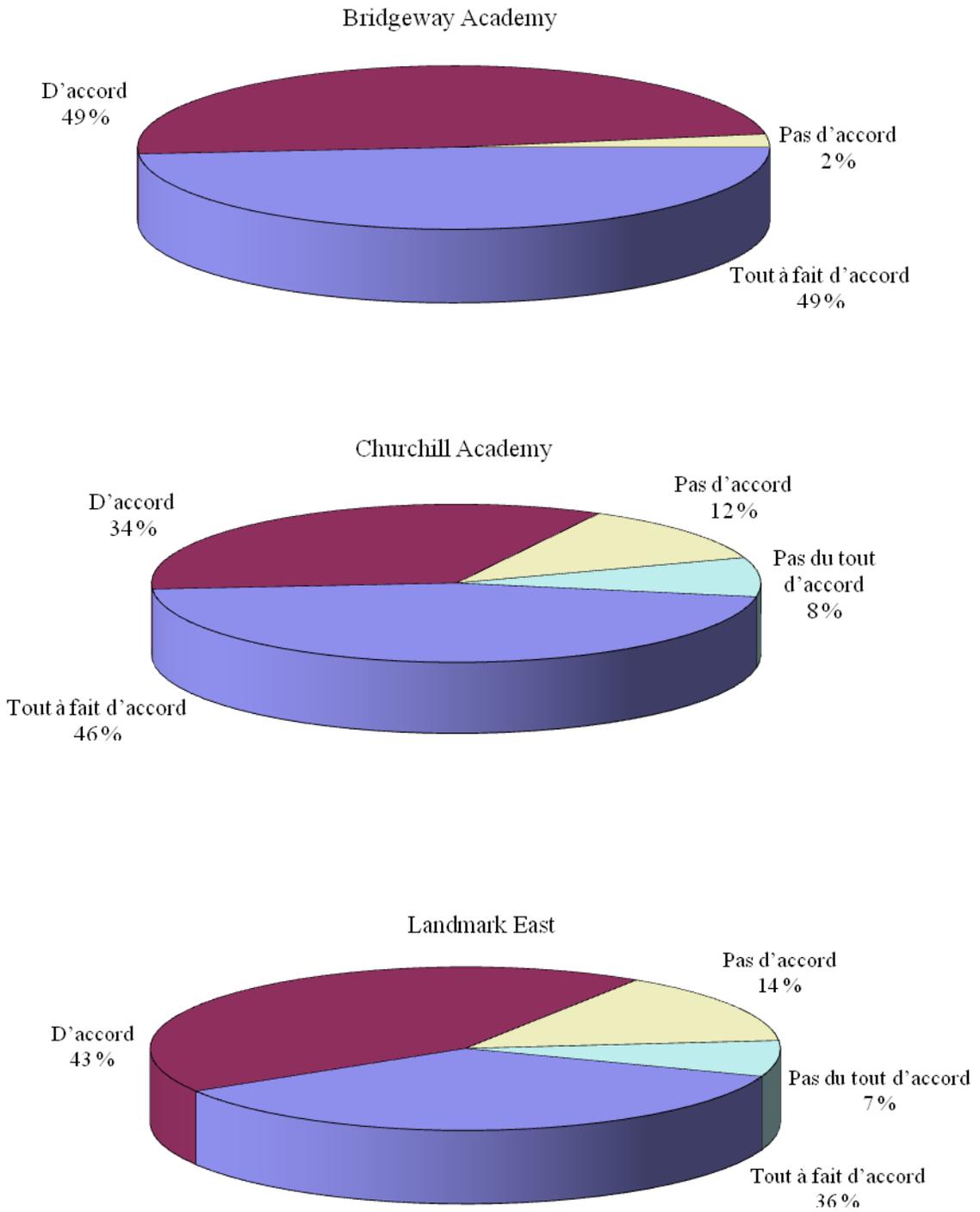
Question de l'enquête n° 6 – Mon enseignant sait ce que je sais bien faire.



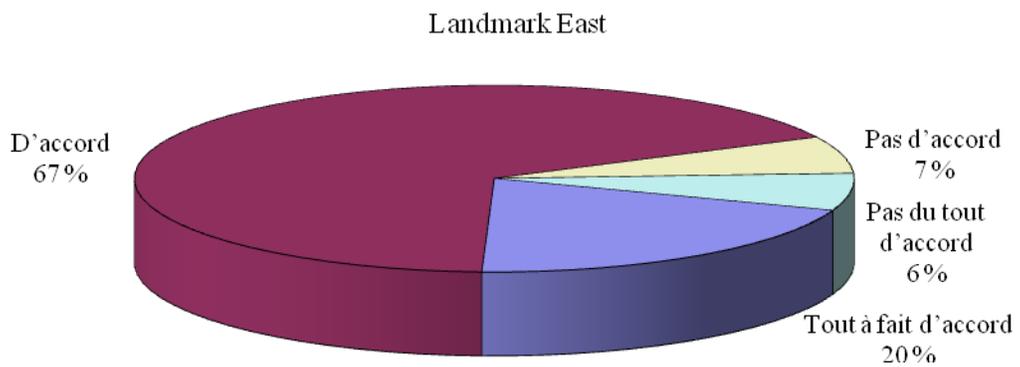
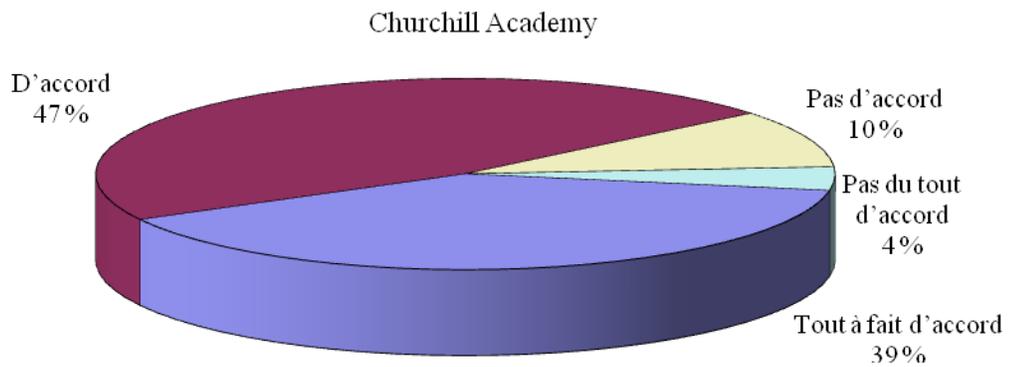
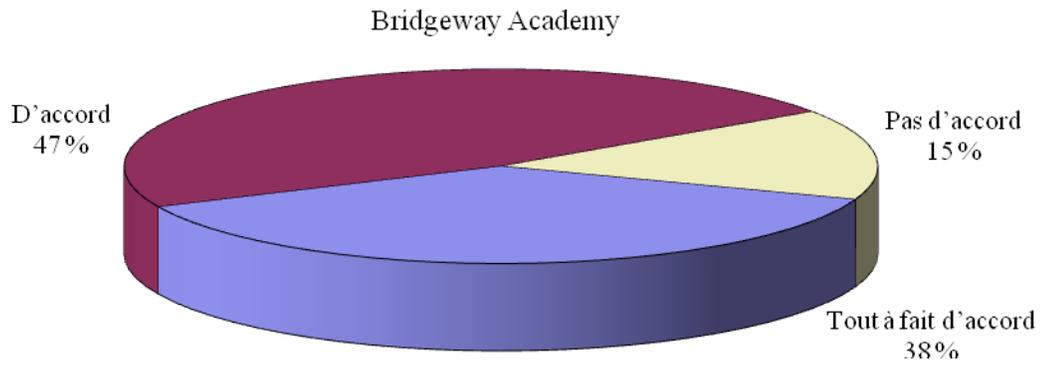
Question de l'enquête n° 7 – Mon enseignant sait ce pour quoi j'ai besoin d'aide.



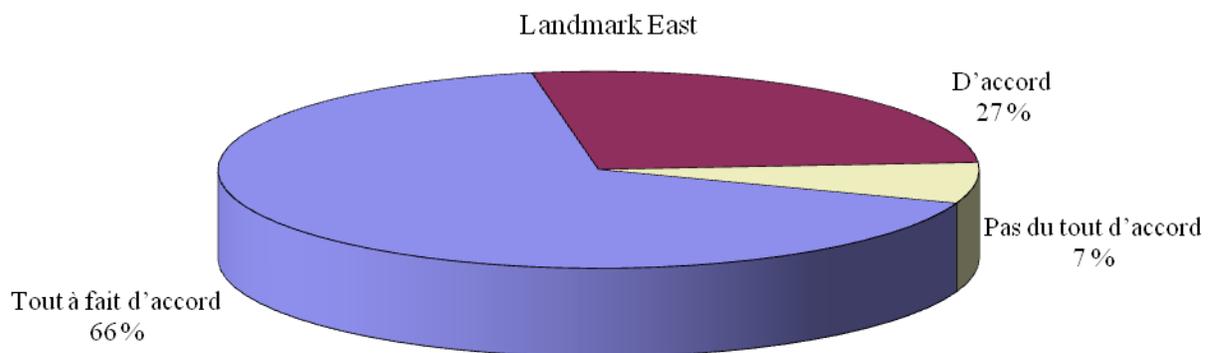
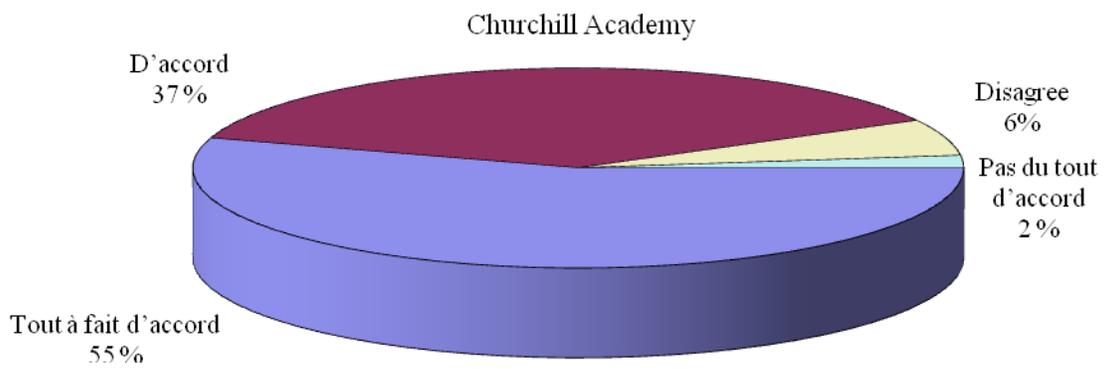
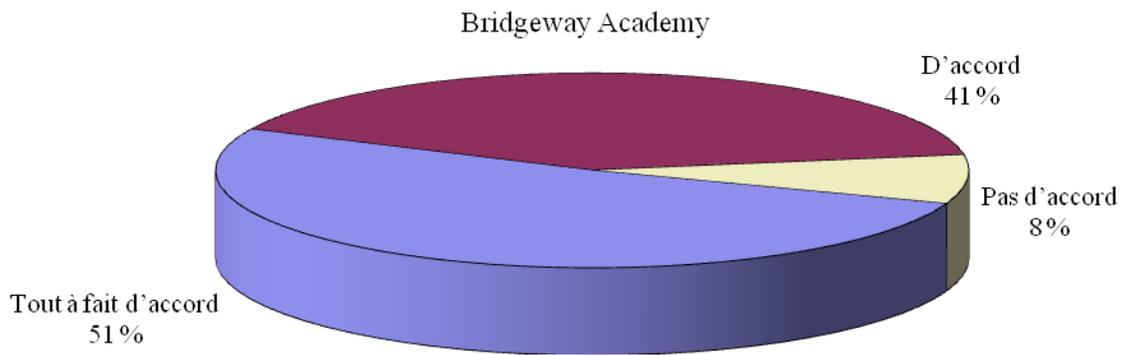
Question de l'enquête n° 8 – Je sais ce que mon enseignant attend de moi.



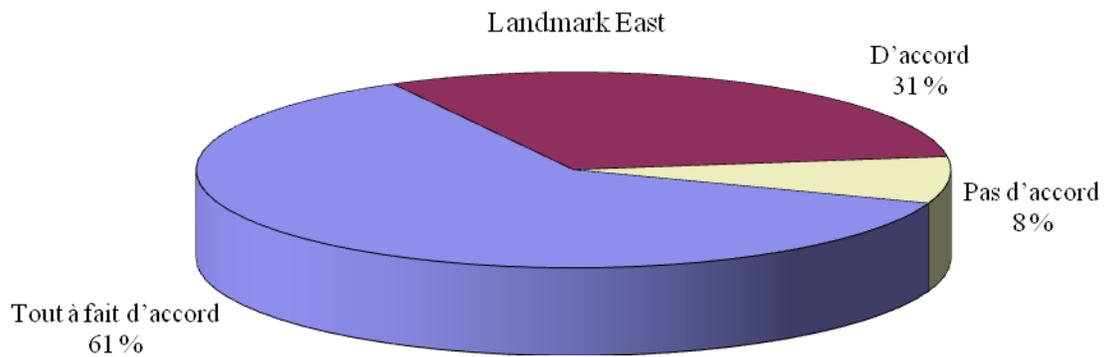
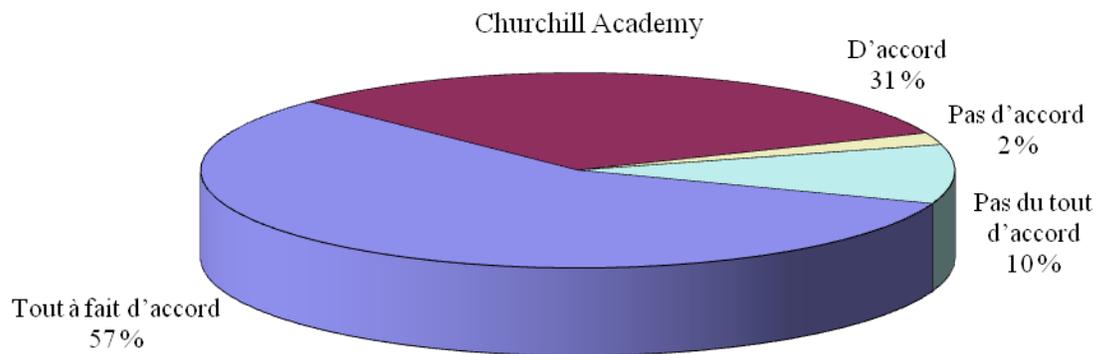
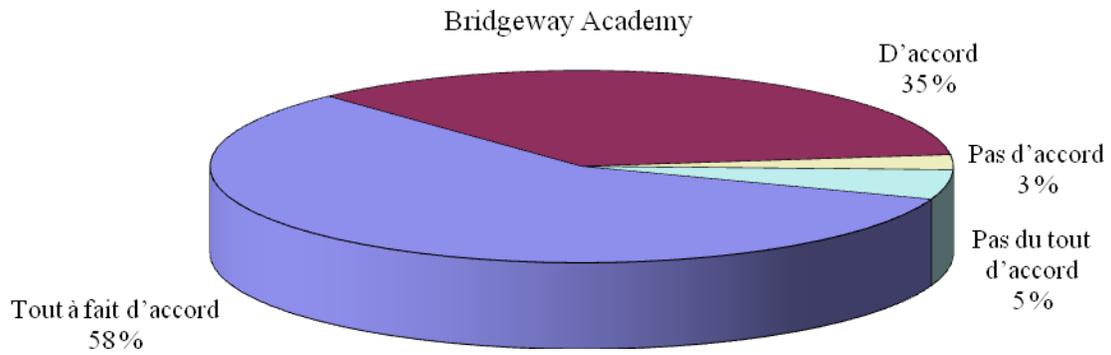
Question de l'enquête n° 9 – J'ai le temps dont j'ai besoin pour terminer mon travail.



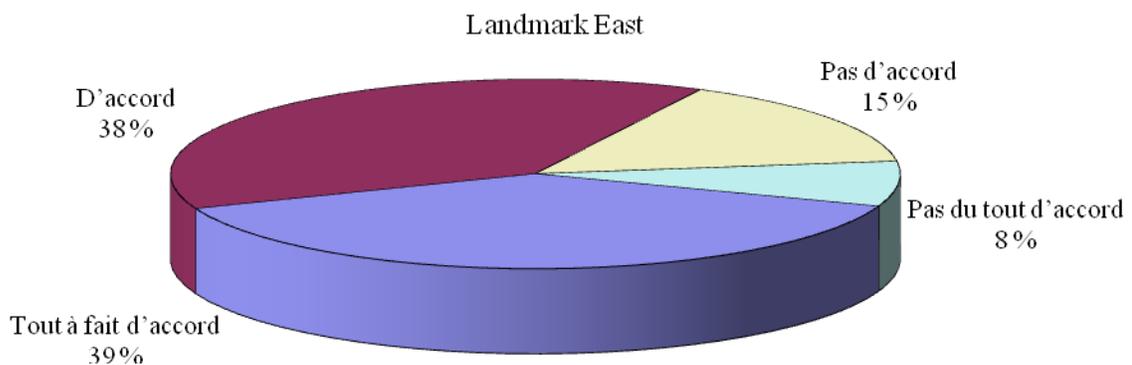
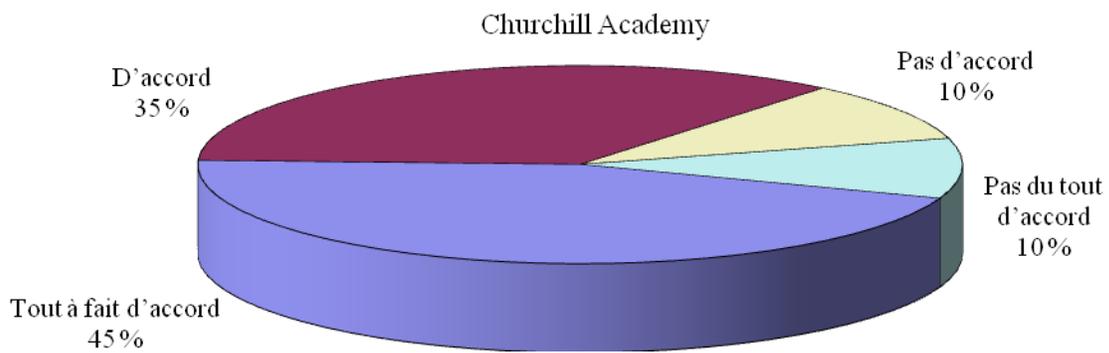
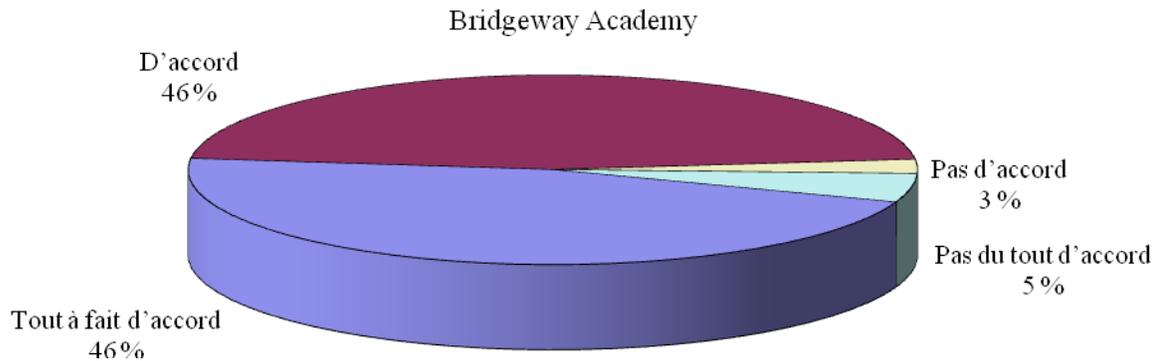
Question de l'enquête n° 10 – Je travaille fort et fais de mon mieux dans cette école.



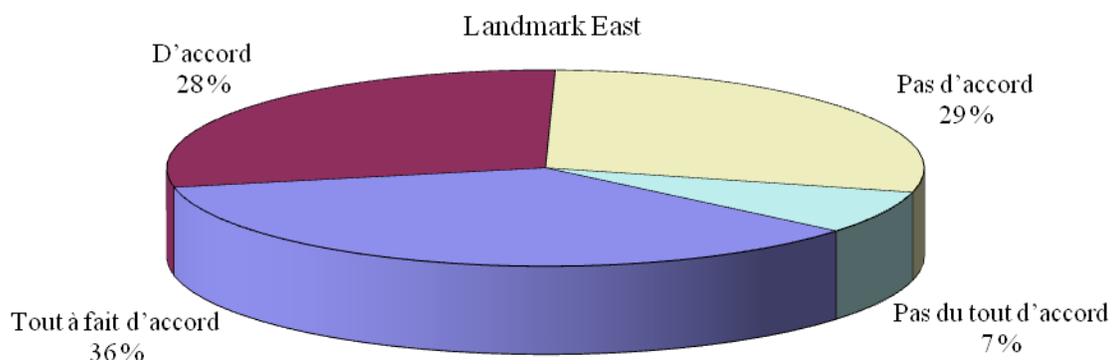
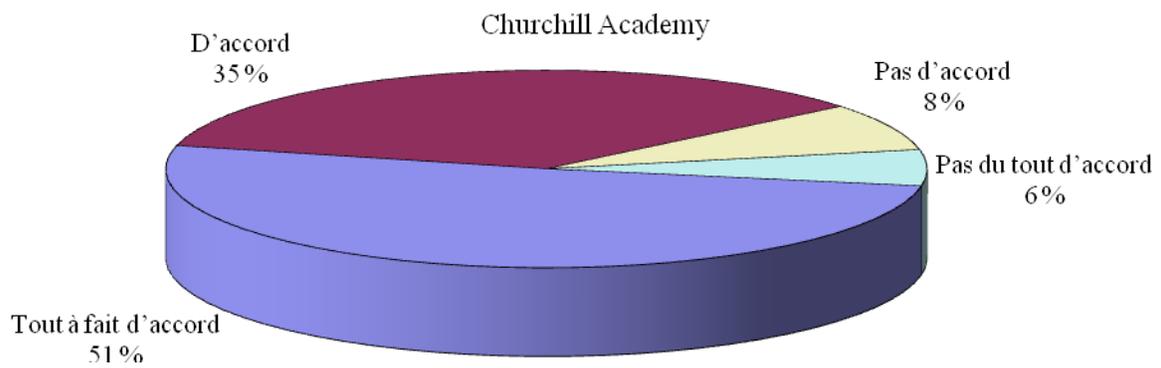
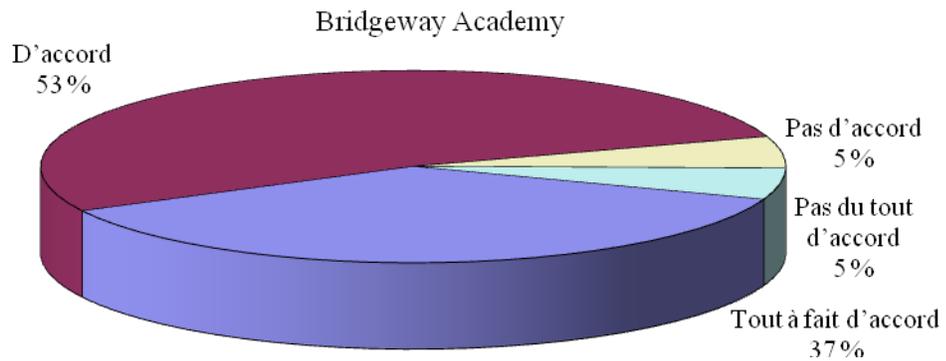
Question de l'enquête n° 11 – Mon apprentissage s'est amélioré dans cette école.



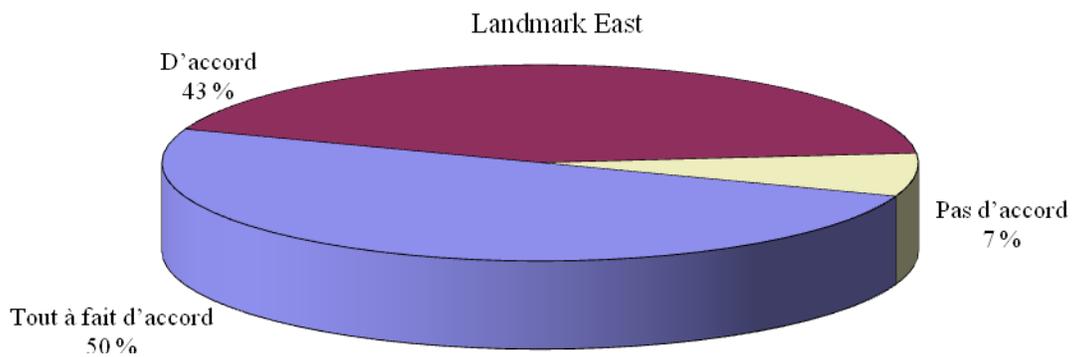
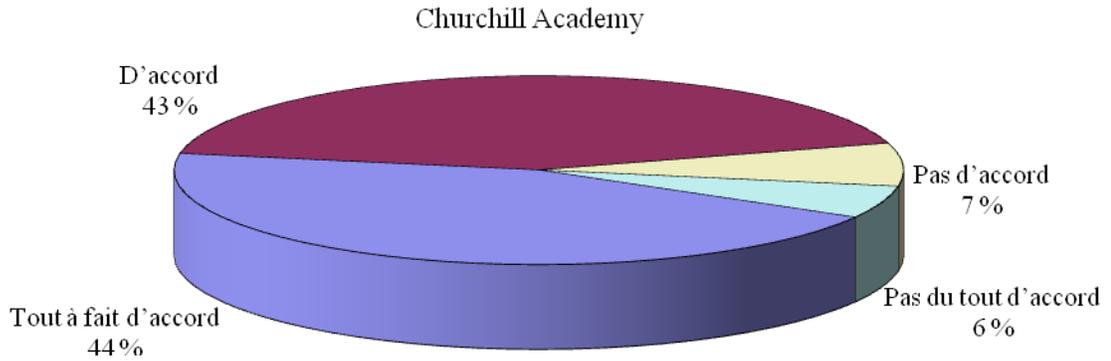
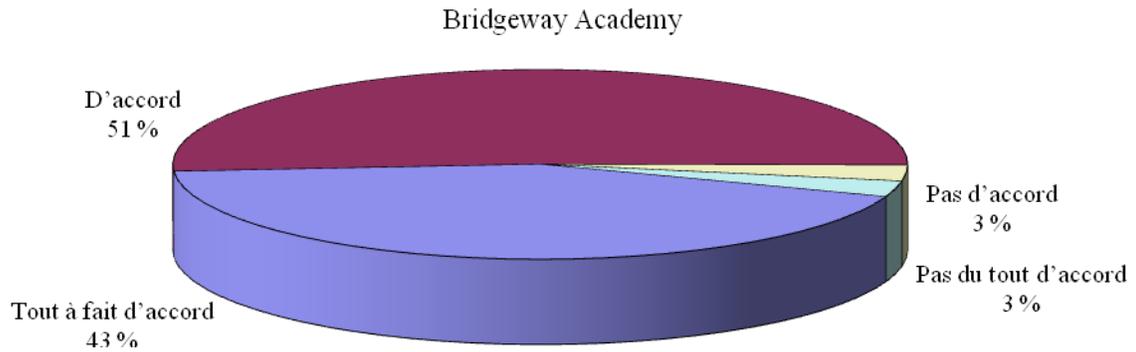
Question de l'enquête n° 12 – Je comprends mieux ce qui constitue la meilleure approche pour apprendre pour moi..



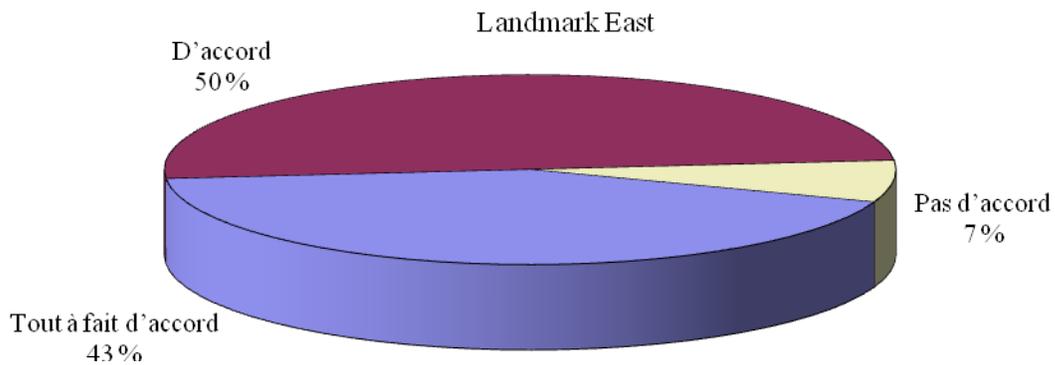
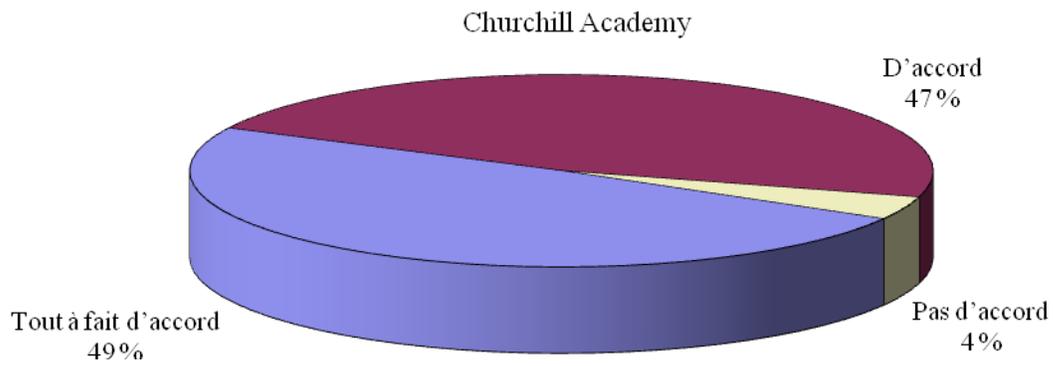
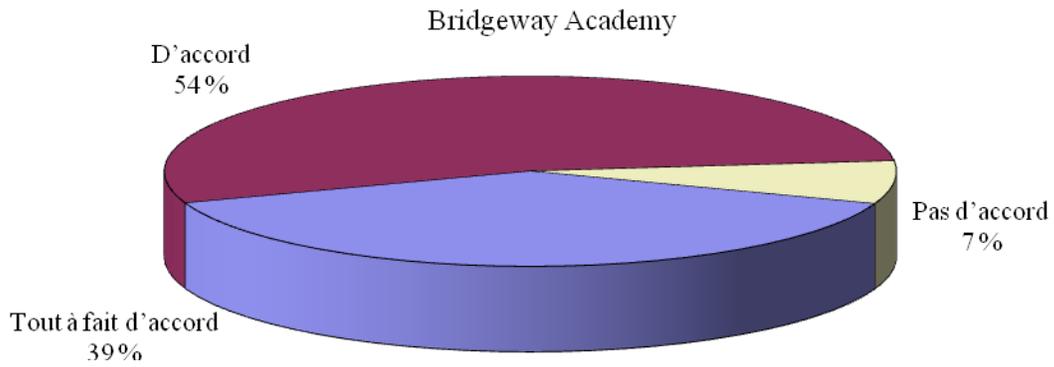
Question de l'enquête n° 13 – J'aime fréquenter cette école et j'ai le sentiment de faire partie d'une communauté.



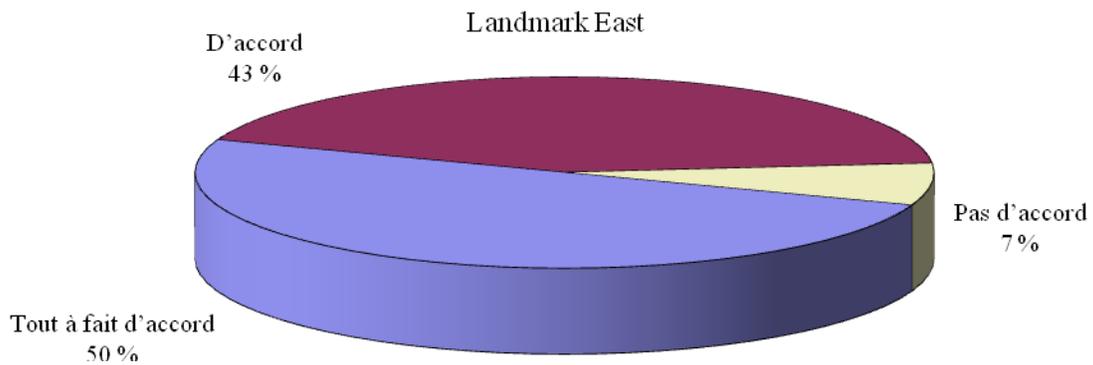
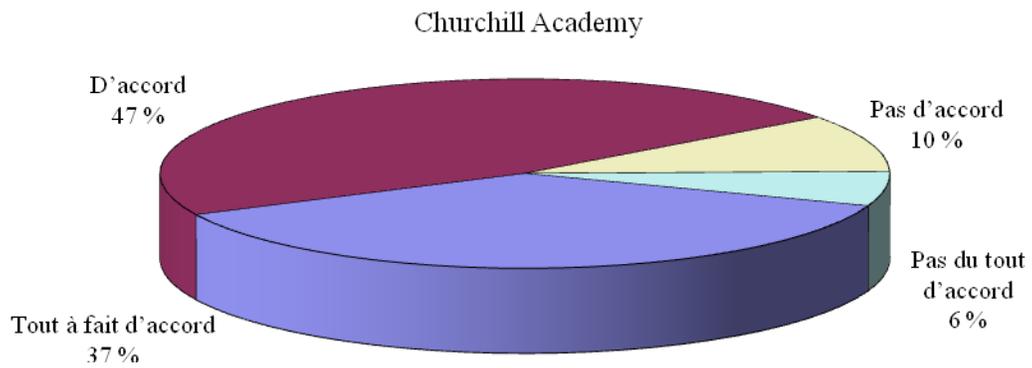
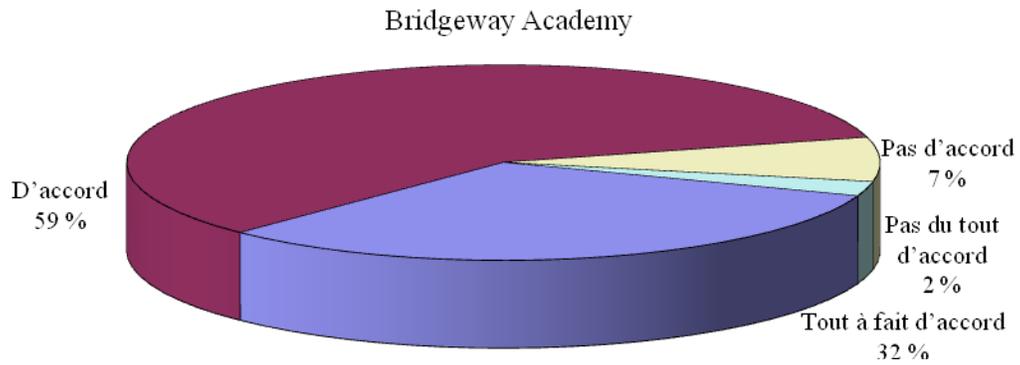
Question de l'enquête n° 14 – Mes enseignants font des commentaires qui me sont utiles sur mon travail.



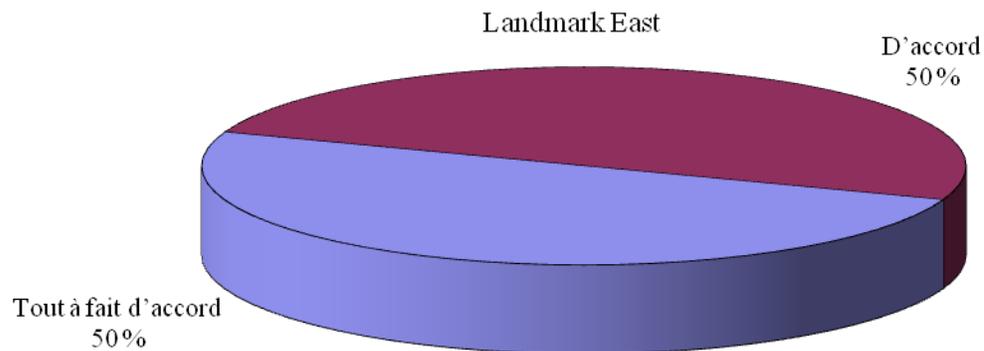
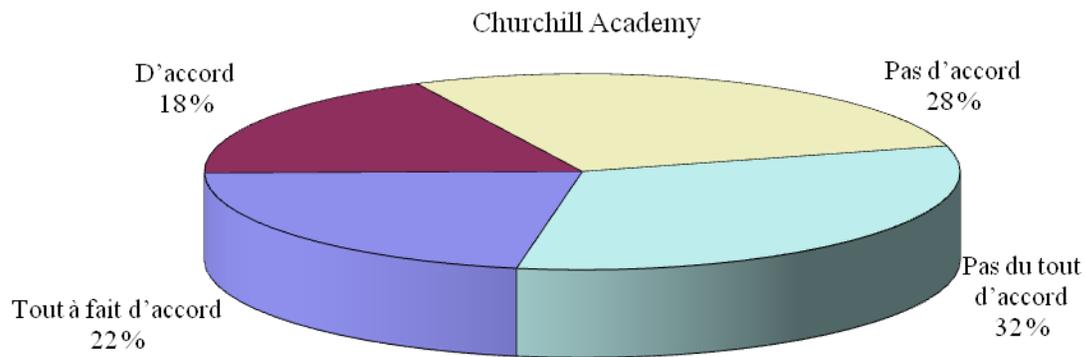
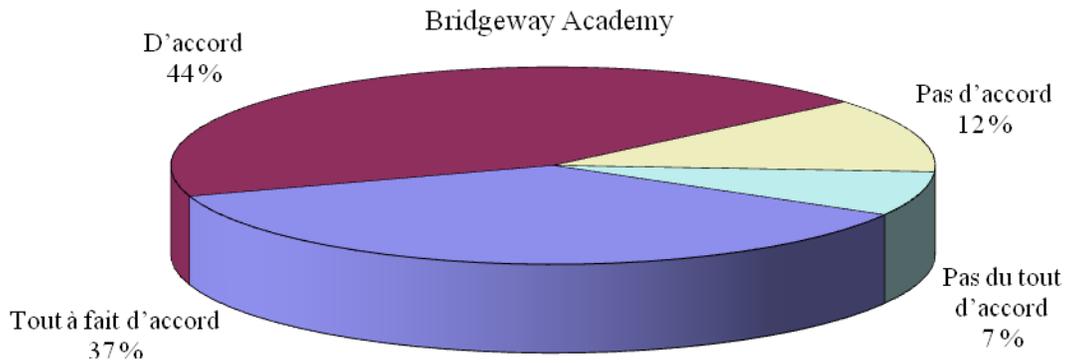
Question de l'enquête n° 15 – J'ai noué des liens d'amitié avec des personnes qui me soutiennent dans cette école.



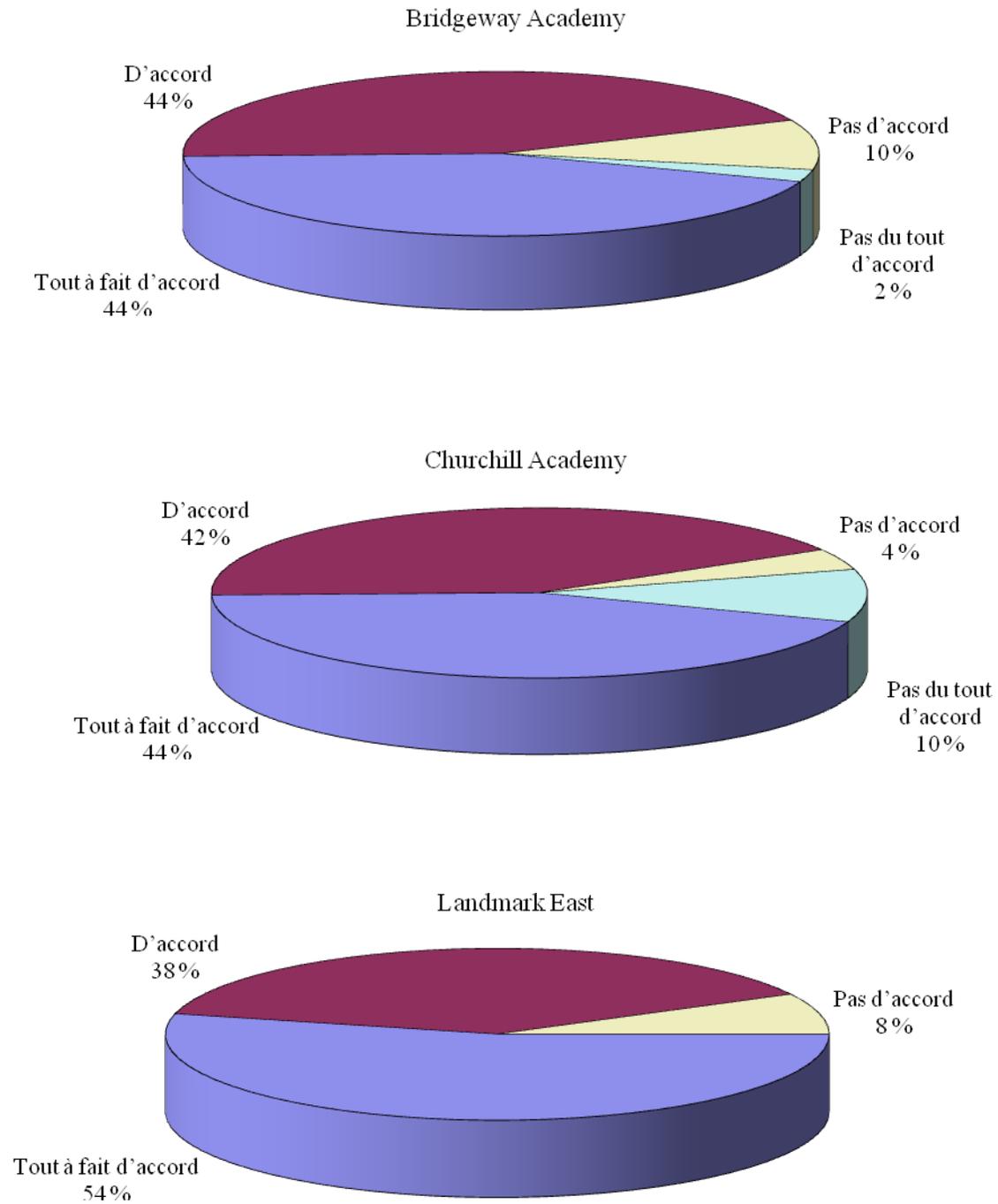
Question de l'enquête n° 16 – Je me défends pour obtenir ce dont j'ai besoin pour connaître la réussite scolaire.



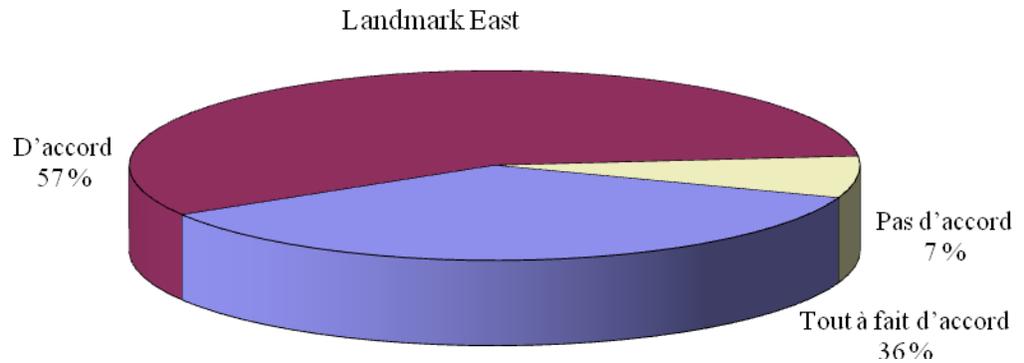
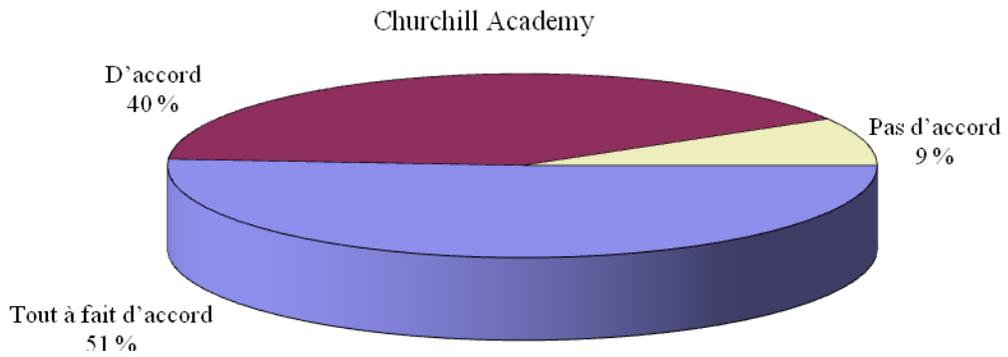
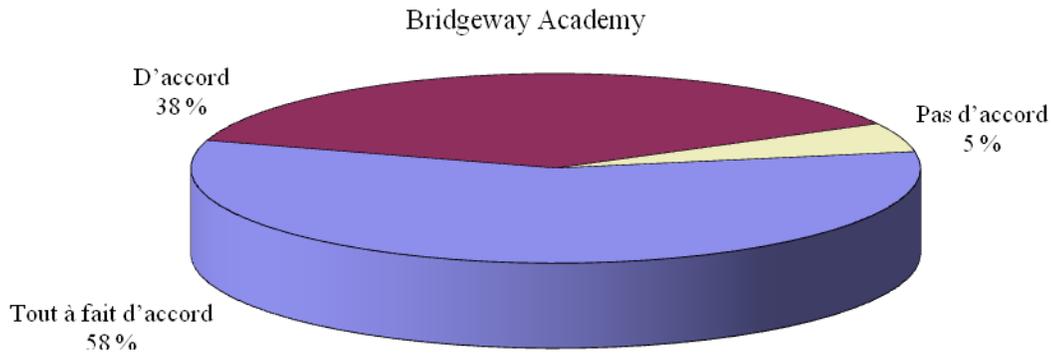
Question de l'enquête n° 17 – J'ai accès à des activités parascolaires dans cette école.



Question de l'enquête n° 18 – J'ai acquis des compétences en travail scolaire dans cette école.



Question de l'enquête n° 19 – Les compétences que je suis en train d'apprendre me préparent à l'avenir.



Annexe D – Enquête auprès des parents

Résumé des réponses des parents

L'étude des réponses des parents aux questions et des commentaires qu'ils ont fait lors des sessions de réflexion révèle des points communs dans leur perception de l'école publique et des écoles privées réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux, dans lesquelles la plupart de leurs enfants ont été scolarisés pendant au moins un an.

La plupart des parents estiment que, dès lors qu'un enfant s'écarte de la « norme », il est très difficile d'obtenir de l'aide pour lui dans les écoles publiques, de sorte qu'il perd sa motivation vis-à-vis des études scolaires, que cela ne l'intéresse plus de rester à l'école, que les parents sont frustrés, qu'il y a des sources de stress importantes à la maison et que l'enfant souffre d'une perte de confiance en soi et d'estime de soi. L'inaptitude aux relations sociales affecte encore plus son fonctionnement dans l'école et débouche sur l'augmentation des taux d'abandon et d'échec scolaire.

Les parents ont le sentiment que les écoles publiques ne tiennent pas compte des besoins de leur enfant sur le plan scolaire et n'évaluent ses besoins qu'une fois qu'un fossé important le sépare de ses camarades et qu'il a deux ou trois années de retard par rapport à ses camarades. Bon nombre de parents s'inquiètent du fait que le niveau de formation des enseignants des écoles publiques n'est pas suffisant pour leur permettre de repérer les enfants ayant des troubles d'apprentissage et de leur prodiguer un enseignement approprié et que cela conduit ces enseignants à apposer une étiquette sur un tel enfant et à perdre leur intérêt pour leurs relations avec cet enfant et pour les relations entre cet enfant et son milieu.

Le Programme d'aide pour les frais de scolarité semble donner aux parents l'espoir que leur enfant sera capable d'effectuer la scolarité à laquelle il a droit. Mais en dépit du soutien financier offert, certains parents ne peuvent malgré tout pas se permettre le coût supplémentaire nécessaire pour la scolarisation de leur enfant.

Voici quelques-unes des préoccupations des parents :

- L'élève inscrit dans une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux ne comprend pas bien le trouble d'apprentissage qui l'affecte. Il faut que les enseignants de l'école privée aient une formation suffisante pour pouvoir aider l'élève à comprendre ses propres problèmes d'ordre cognitif. Il est nécessaire d'assurer une liaison continue avec les psychologues scolaires et autres professionnels du domaine médical.
- L'application des stratégies apprises à de nouvelles situations est également un problème. Il faut donc que les enseignants soient capables d'aider les élèves à organiser les informations en séquence et à les utiliser, c'est-à-dire à appliquer, encoder et décoder les informations selon les besoins.
- Les parents indiquent qu'il n'y a pas de lignes directrices claires concernant la transition vers l'école publique ou vers les études postsecondaires. Ils ont le sentiment que la transition de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux à l'école publique ou aux études postsecondaires n'est pas toujours un processus formalisé. Certaines écoles n'ont pas d'équipe de soutien pour les transitions et de bonne communication des enseignants avec les enseignants du système scolaire public. On pourrait peut-être assurer une meilleure transition en autorisant les élèves à suivre

certaines cours facultatifs, comme les cours d'éducation physique ou de beaux-arts dans le système scolaire public. Ainsi, lorsqu'il s'agit d'évaluer le niveau de préparation de l'élève, on a une transition progressive pour l'élève, au lieu d'avoir une transition abrupte au début d'une nouvelle année scolaire, dans une école qu'il ne connaît pas, ce qui peut faire remonter à la surface des problèmes affectifs ou scolaires.

- Les parents ne sont pas très satisfaits du processus de demande dans le cadre du Programme d'aide pour les frais de scolarité, qu'ils trouvent long. Il est stressant et accablant pour eux de ne pas savoir si leur enfant va être accepté ou non et on ne leur donne pas suffisamment d'informations sur le Programme d'aide pour les frais de scolarité dans les écoles publiques. Les parents ont également le sentiment que les critères auxquels l'enfant doit se conformer pour pouvoir être accepté sont complexes. Les élèves qui ne suivent pas de PPI sont exclus et le processus d'appel est long et prend beaucoup de temps. Les parents considèrent que les lignes directrices ne sont pas claires et que les élèves ayant des troubles d'apprentissage sont souvent exclus. Les tests psychopédagogiques ne sont pas faits suffisamment tôt pour que l'enfant bénéficie d'un soutien ou d'un PPI dans l'école publique et les enseignants confondent souvent les troubles d'apprentissage avec des problèmes de comportements ou un manque de coopération de la part de l'élève.
- Les parents pensent également qu'il faudrait que le Programme d'aide pour les frais de scolarité offre un soutien illimité et se fonde sur les résultats et les progrès de chaque élève individuellement, sans imposer d'échéances, au moins jusqu'à la fin des études secondaires. Les parents expriment leurs inquiétudes concernant l'engagement financier exigé de leur part pour leur enfant sur plusieurs années et ont le sentiment que ces dépenses devraient être couvertes en raison de la nature de l'incapacité de leur enfant.

Résumé des réponses des parents à l'enquête

Dans l'ensemble, les réponses des parents dont l'enfant fréquente à l'heure actuelle Landmark East, Churchill Academy ou Bridgeway Academy sont favorables. L'exception concerne les questions relatives au financement ou à la capacité qu'ont les élèves de défendre leurs propres intérêts.

Pour 11 des 15 questions, le pourcentage de parents ayant répondu soit « tout à fait d'accord » soit « d'accord » varie entre 87 et 100 pour cent. Pour les questions 3, 8 et 13, le pourcentage de parents ayant répondu soit « tout à fait d'accord » soit « d'accord » varie de 77 à 80 pour cent. Seules les questions 2 et 15 ont moins de 57 pour cent des parents qui ont répondu soit « tout à fait d'accord » soit « d'accord ».

Ce sont les énoncés suivants qui ont suscité les réponses les plus positives (accord entre 87 et 100 pour cent) :

1. Mon enfant comprend son trouble d'apprentissage.
4. Mon enfant s'est amélioré sur le plan scolaire en lecture et en écriture.
5. Mon enfant s'est amélioré sur le plan scolaire en mathématiques.
6. Mon enfant a amélioré ses compétences en organisation.
7. Le contrôle continu me tient au courant des progrès de mon enfant.
9. La situation de mon enfant s'est améliorée sur le plan de ses émotions et de ses humeurs.

10. On a noté une amélioration de l'estime de soi de mon enfant.
11. Il y a moins de stress à la maison.
12. Il y a une bonne communication entre la maison et l'école.
14. Je suis satisfait(e) de l'expérience de mon enfant dans cette école.

Le niveau d'accord est également élevé pour les énoncés 3, 8 et 13, puisque le pourcentage de parents étant soit « d'accord » soit « tout à fait d'accord » avec ces énoncés varie entre 77 et 80 pour cent.

3. Mon enfant est capable d'appliquer les stratégies qu'il a apprises à de nouvelles situations.
8. Mon enfant arrive à nouer et à préserver des liens d'amitié.
13. Mon enfant est bien préparé à la transition vers l'école publique ou les études postsecondaires.

Ce sont les questions 2 et 15 de l'enquête qui ont suscité les réponses les plus variées de la part des parents.

Pour l'énoncé 2 (« Mon enfant est capable de défendre ses propres intérêts. »), 56,2 pour cent seulement des parents disent qu'ils sont soit « d'accord » soit « tout à fait d'accord » et 36 pour cent ne sont pas d'accord.

Pour l'énoncé 15 (« Je suis satisfait(e) du processus de demande du Programme d'aide pour les frais de scolarité. »), les réponses se répartissent à part quasi égale : 56,8 pour cent sont soit « d'accord » soit « tout à fait d'accord » et les 43,2 pour cent restants ne sont soit « pas d'accord » soit « pas du tout d'accord ».

Sur les 71 commentaires supplémentaires soumis par les parents, 21 portent au moins en partie sur le processus de demande; 2 commentaires seulement sont positifs. La plupart des commentaires indiquent que le processus de demande et le processus d'appel sont très stressants. Il y a également 22 commentaires concernant la limite du nombre d'années pour lequel le Programme d'aide pour les frais de scolarité est disponible. Dans tous ces commentaires, les parents expriment sous une forme ou l'autre la pensée suivante : « L'incapacité sous-jacente exigeant de l'élève qu'il fréquente une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux ne change pas. L'exigence d'un financement spécial pour ses études ne change donc pas non plus et le financement devrait être maintenu aussi longtemps qu'il est nécessaire. »

Résultats de l'enquête auprès des parents

La colonne intitulée « Total » fait référence au nombre total de réponses de l'école concernée à la question ou à l'énoncé ou au nombre total de réponses à l'enquête.

Les tableaux ci-dessous fournissent le détail des résultats de l'enquête pour chaque question/énoncé, par école et par rapport au nombre total de réponses. La première colonne indique le nombre total de réponses. Les autres colonnes montrent dans quelle mesure les parents sont d'accord avec chaque énoncé, sous forme chiffrée et sous forme de pourcentage des réponses reçues.

À titre d'exemple, pour le premier énoncé ci-dessous, à l'école Churchill Academy, il y a eu au total 32 réponses. Sept de ces réponses (soit 21,9 pour cent) indiquent que le parent est tout à fait d'accord avec l'énoncé 1 (« Mon enfant comprend son trouble d'apprentissage. »). Pour cette question, il y a eu au total 89 réponses si on combine les résultats des trois écoles réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux ayant participé à l'enquête. Sur ce total, 22 réponses (soit 41 pour cent) indiquent que le parent est tout à fait d'accord avec l'énoncé.

1. Mon enfant comprend son trouble d'apprentissage.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	32	7 21,9 %	18 56,3 %	4 12,5 %	3 9,4 %
Bridgeway Academy	40	8 20,0 %	29 72,5 %	3 7,5 %	0 0,0 %
Landmark East	17	7 41,2 %	9 52,9 %	1 5,9 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	89	22 24,7 %	56 62,9 %	8 9,0 %	3 3,4 %

2. Mon enfant est capable de défendre ses propres intérêts.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	32	0 0,0 %	11 34,4 %	17 53,1 %	4 12,5 %
Bridgeway Academy	40	2 5,0 %	26 65,0 %	10 25,0 %	2 5,0 %
Landmark East	17	1 5,9 %	10 58,8 %	5 29,4 %	1 5,9 %
Total pour l'enquête	89	3 3,4 %	47 52,8 %	32 36,0 %	7 7,9 %

3. Mon enfant est capable d'appliquer les stratégies qu'il a apprises à de nouvelles situations.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	32	2 6,3 %	19 59,4 %	8 25,0 %	3 9,4 %
Bridgeway Academy	39	5 12,8 %	28 71,8 %	6 15,4 %	0 0,0 %
Landmark East	16	3 18,8 %	10 62,5 %	3 18,8 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	87	10 11,5 %	57 65,5 %	17 19,5 %	3 3,4 %

4. Mon enfant s'est amélioré sur le plan scolaire en lecture et en écriture.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	32	13 40,6 %	19 59,4 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	39	19 48,7 %	18 46,2 %	2 5,1 %	0 0,0 %
Landmark East	16	8 50,0 %	8 50,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	87	40 46,0 %	45 51,7 %	2 2,3 %	0 0,0 %

5. Mon enfant s'est amélioré sur le plan scolaire en mathématiques.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	32	10 31,3 %	19 59,4 %	3 9,4 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	39	10 25,6 %	27 69,2 %	2 5,1 %	0 0,0 %
Landmark East	16	10 62,5 %	6 37,5 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	87	30 34,5 %	52 59,8 %	5 5,7 %	0 0,0 %

6. Mon enfant a amélioré ses compétences en organisation.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	32	5 15,6 %	21 65,6 %	6 18,8 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	40	16 40,0 %	21 52,5 %	3 7,5 %	0 0,0 %
Landmark East	16	7 43,8 %	9 56,3 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	88	28 31,8 %	51 58,0 %	9 10,2 %	0 0,0 %

7. Le contrôle continu me tient au courant des progrès de mon enfant.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	32	14 43,8 %	17 53,1 %	1 3,1 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	37	15 40,5 %	22 59,5 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Landmark East	17	11 64,7 %	5 29,4 %	1 5,9 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	86	40 46,5 %	44 51,2 %	2 2,3 %	0 0,0 %

8. Mon enfant arrive à nouer et à préserver des liens d'amitié.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	30	6 20,0 %	16 53,3 %	8 26,7 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	40	12 30,0 %	22 55,0 %	5 12,5 %	1 2,5 %
Landmark East	17	5 29,4 %	7 41,2 %	5 29,4 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	87	23 26,4 %	45 51,7 %	18 20,7 %	1 1,1 %

9. La situation de mon enfant s'est améliorée sur le plan de ses émotions et de ses humeurs.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	32	15 46,9 %	14 43,8 %	3 9,4 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	40	18 45,0 %	21 52,5 %	1 2,5 %	0 0,0 %
Landmark East	17	11 64,7 %	6 35,3 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	89	44 49,4 %	41 46,1 %	4 4,5 %	0 0,0 %

10. On a noté une amélioration de l'estime de soi de mon enfant.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	32	16 50,0 %	12 37,5 %	4 12,5 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	39	22 56,4 %	17 43,6 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Landmark East	16	13 81,3 %	3 18,8 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	87	51 58,6 %	32 36,8 %	4 4,6 %	0 0,0 %

11. Il y a moins de stress à la maison.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	32	18 56,3 %	12 37,5 %	2 6,3 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	39	27 69,2 %	11 28,2 %	1 2,6 %	0 0,0 %
Landmark East	17	12 70,6 %	5 29,4 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	88	57 64,8 %	28 31,8 %	3 3,4 %	0 0,0 %

12. Il y a une bonne communication entre la maison et l'école.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	32	22 68,8 %	10 31,3 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	40	24 60,0 %	15 37,5 %	1 2,5 %	0 0,0 %
Landmark East	17	12 70,6 %	5 29,4 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	89	58 65,2 %	30 33,7 %	1 1,1 %	0 0,0 %

13. Mon enfant est bien préparé à la transition vers l'école publique ou les études postsecondaires.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	30	4 13,3 %	16 53,3 %	5 16,7 %	5 16,7 %
Bridgeway Academy	38	8 21,1 %	24 63,2 %	6 15,8 %	0 0,0 %
Landmark East	15	8 53,3 %	6 40,0 %	1 6,7 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	83	20 24,1 %	46 55,4 %	12 14,5 %	5 6,0 %

14. Je suis satisfait(e) de l'expérience de mon enfant dans cette école.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	32	21 65,6 %	11 34,4 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	40	26 65,0 %	14 35,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Landmark East	17	12 70,6 %	5 29,4 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	89	59 66,3 %	30 33,7 %	0 0,0 %	0 0,0 %

15. Je suis satisfait(e) du processus de demande du Programme d'aide pour les frais de scolarité.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	32	7 21,9 %	14 43,8 %	7 21,9 %	4 12,5 %
Bridgeway Academy	40	8 20,0 %	11 27,5 %	14 35,0 %	7 17,5 %
Landmark East	16	4 25,0 %	6 37,5 %	2 12,5 %	4 25,0 %
Total pour l'enquête	88	19 21,6 %	31 35,2 %	23 26,1 %	15 17,0 %

Enquête auprès des parents – Commentaires

Veillez noter :

Dans ces commentaires, nous utilisons « l'élève » lorsque le parent a utilisé le nom de son enfant.

Lorsque le parent a soumis un document avec des commentaires détaillés, nous faisons la synthèse de ces commentaires en tâchant de conserver les points saillants.

École	Commentaire
Landmark East	Avant cette école, à la maison, c'était un cauchemar... Nous ne demandons pourquoi on n'accorde pas d'aide pour les frais de scolarité au-delà de trois ans. D'une manière ou d'une autre, il faut payer pour que votre enfant fréquente une école publique. Pourquoi ne pas accorder un complément pour les frais de scolarité aussi longtemps que l'enfant en a besoin?
Landmark East	Sans cette école, mon fils ne se serait jamais développé sur le plan social/scolaire, dans son estime de soi, dans ses liens d'amitié, etc. Maintenant, il est capable de s'asseoir et de discuter avec vous. Sur le plan scolaire, il s'est grandement amélioré... J'aimerais le mettre en internat. Il s'améliorerait encore plus, mais je ne peux pas me le permettre. Il faudrait une BOURSE pour l'INTERNAT, de façon à ce que les parents puissent y inscrire leur enfant.
Landmark East	Nous avons grandement apprécié l'aide pour les frais de scolarité. Le processus pour obtenir cette aide a été long et stressant.
Landmark East	Le processus de demande d'aide pour les frais de scolarité est extrêmement difficile. Il est compliqué, le système scolaire public / le ministère de l'Éducation ne fournit pas assez d'informations. Les parents avancent à l'aveuglette et les familles subissent une période extrêmement stressante et frustrante pour obtenir de l'aide pour leur enfant.
Landmark East	Le processus de demande d'aide pour les frais de scolarité est souvent long et il faut attendre longtemps avant d'avoir des nouvelles. On aimerait que le système respecte les échéances et fournisse les informations largement à l'avance pour que, s'il est nécessaire de faire appel, on ait le temps de se préparer. Il y a beaucoup d'argent en jeu et la plupart des familles n'ont pas cet argent.
Landmark East	Le processus de demande d'aide pour les frais de scolarité est très strict au départ et n'offre aucun soutien aux élèves qui n'ont pas bénéficié du processus du PPI, qui sont éliminés du programme. Après plusieurs appels et une rencontre (et intervention), mon enfant a fini par être accepté.
Landmark East	Il faut évaluer les enfants qui ont un trouble d'apprentissage selon une approche holistique, en déterminant en quoi le trouble d'apprentissage affecte le monde de cet enfant, y compris sur le plan affectif et physique et dans les difficultés en matière d'estime de soi, qui constituent des obstacles à l'apprentissage.

Landmark East	Nous trouvons que le processus de demande pourrait être plus facile. Notre demande a été rejetée et nous avons dû faire appel... Nous sommes aussi totalement en désaccord avec la décision d'éliminer ce programme, parce que le système scolaire public n'est pas en mesure de répondre aux besoins d'enfants comme notre fils.
Landmark East	Mon enfant est passé d'une situation dans laquelle il détestait l'école (depuis la maternelle) à une situation dans laquelle, le matin, lorsqu'il se rend à Landmark East, il a le sourire. Les gens de l'école prennent en compte ses troubles d'apprentissage, à tel point que, maintenant, il aime les mathématiques, qu'on le traite avec un respect qu'il n'a jamais connu dans le système scolaire public et qu'il a le sentiment de faire partie de quelque chose. Je suis très reconnaissant au gouvernement pour le Programme d'aide pour les frais de scolarité. Sans ce programme, mon enfant n'aurait pas fait les grands progrès qu'il a faits dans tous les domaines.
Landmark East	Nous avons eu du mal à obtenir une aide financière, parce que son école voulait recevoir l'argent elle-même, alors elle ne voulait pas le ranger dans la catégorie des PPI.
Landmark East	D'après mon expérience personnelle, le processus de demande est inutilement compliqué. Pour nous, il est devenu très intimidant et a suscité beaucoup de stress inutile et exigé toutes sortes de documents. Il faut éliminer les obstacles dans ce processus. Les parents souffrent inutilement et subissent des tensions financières. Les lignes directrices sont très ambiguës et le processus d'appel est déraisonnable. Beaucoup de parents ont abandonné par frustration. Dans ce processus, il faut de la compassion et du bon sens et il faut se concentrer sur les besoins éducatifs de l'enfant. Je ne serais pas étonné d'apprendre que le nombre de demandes rejetées est nettement supérieur au nombre de demandes acceptées. Le ministère de l'Éducation est injuste vis-à-vis des élèves qui ont des troubles d'apprentissage et qui dépendent de cette aide financière.
Landmark East	Nous pensons que, si l'élève en a besoin, il faudrait que le Programme d'aide pour les frais de scolarité et le supplément soient en place jusqu'à la fin de ses études, en 12 ^e année! Le fait de ne pas savoir si on va pouvoir compter sur l'aide pour les frais de scolarité et le supplément est BIEN TROP STRESSANT (et oui, très mauvais pour les nerfs, quand les parents et l'enfant lui-même savent très bien qu'ils pourraient connaître UNE PLUS GRANDE REUSSITE MAIS QUE LE FARDEAU FINANCIER EST BIEN TROP LOURD!).
Churchill Academy	Les critères d'admissibilité sont problématiques et sont clairement conçus en vue d'exclure un aussi grand nombre de personnes que possible. Imaginez ce qui arriverait si TOUS les élèves de la Nouvelle-Écosse recevaient l'aide et le soutien dont ils ont besoin!
Churchill Academy	Mon fils est autiste et a un TDA. Le fait de le transférer de l'école publique à Churchill Academy a produit une amélioration globale sensible. Il est dans un milieu où il se sent en sécurité et peut s'épanouir et le retour à l'école publique à ce stade aurait un impact négatif sur sa santé mentale. On m'a initialement refusé l'aide pour les frais de scolarité, mais j'ai réussi à l'obtenir après avoir fait appel. Le responsable du processus d'appel a donné une dimension humaine au processus et je lui en suis reconnaissant. Les enfants ne rentrent pas tous en temps voulu dans les cases dans lesquelles on veut les faire rentrer!
Churchill Academy	Mon fils vient de commencer sa scolarité à Churchill Academy, mais nous voyons déjà des améliorations. Son enseignante travaille bien avec lui et lui apprend tous les jours de nouvelles compétences et des méthodes pour s'adapter!

Churchill Academy	C'est grâce à Churchill Academy que mon fils a survécu! Il faut absolument qu'il finisse ses études dans cette école. Tant que l'école publique ne sera pas en mesure d'offrir tous les avantages de Churchill à tous les élèves, il faut maintenir le Programme d'aide pour les frais de scolarité, sans plafonner les subventions et sans le faire cesser après 4 ans. Maintenez le programme jusqu'à ce que nos enfants puissent connaître la même réussite dans les écoles publiques. Il faudrait mettre en place tous les programmes et avoir des classes de la même taille dans les écoles publiques.
Churchill Academy	Il faudrait éliminer la limite du nombre d'années pendant lesquelles on peut recevoir cette aide financière. Les parents n'enverraient pas leur enfant dans ce type d'école s'ils avaient une autre option. Le système scolaire public ne dispose pas des structures de soutien disponibles dans ce type d'école pour répondre aux besoins de notre enfant. Les écoles de ce type sont sa seule chance de connaître la réussite.
Churchill Academy	Churchill Academy a changé notre vie, celle de ma fille et celle de toute la famille... Le Programme d'aide pour les frais de scolarité est ABSOLUMENT VITAL pour notre famille et nous serions dans une situation très grave s'il n'existait pas. Merci.
Churchill Academy	Ma fille a passé 11 années dans le système scolaire public et cela a été un échec total, comme j'ai pu le constater moi-même et comme ont pu le constater deux psychologues au IWK. Et POURTANT on m'a refusé l'aide financière du Programme d'aide pour les frais de scolarité. J'ai été forcé de FAIRE APPEL! Cela n'aurait jamais dû arriver. Les enfants qui n'arrivent pas à apprendre dans la salle de classe ordinaire dans une école publique et qui ont des styles d'apprentissage bien particuliers ne devraient JAMAIS avoir à subir ce que ma fille a subi.
Churchill Academy	<p>Dans les commentaires ci-dessus, il n'y avait pas de place pour « Pourrait être amélioré », etc. Le domaine qui me préoccupe, c'est le fait qu'il y a des cours qui ne sont pas disponibles et que c'est l'école qui décide à quels cours mon enfant va s'inscrire. Les parents n'ont pas leur mot à dire. (En tout cas, moi, je ne l'ai pas eu.)</p> <p>Comme il s'agit d'une petite école, il faudrait qu'on offre aux élèves de 12^e année des cours d'orientation. Cela se fait uniquement sur demande et dans les domaines qui présentent un intérêt. Il faut que l'élève ait un choix, parce qu'il n'a pas toujours d'idée claire de ce qui sera à sa disposition après la 12^e année. C'est quelque chose qui manque.</p> <p>Enfin, nous avons fait des suggestions à la direction d'école de Churchill Academy au cours des dernières années (jusqu'à la dernière année) concernant la mise en place de cours « libres ». Il s'agirait de cours dans lesquels des étudiants de NSCAD, du NSCC, etc. viendraient dans l'école et offriraient des cours, des présentations sur les cours disponibles dans leur établissement, etc., dans lesquels on offrirait des services gratuits d'orientation de personnes extérieures à l'école. Mais rien n'a été fait pour mettre en place de tels cours. Ces initiatives ne coûteraient pas cher et aideraient nos enfants. Puisqu'il existe un financement disponible pour les élèves dans le cadre du Programme d'aide pour les frais de scolarité, on pourrait peut-être envisager de tels cours à l'avenir pour les élèves de 10^e, de 11^e et de 12^e année</p> <p>Enfin, il n'y a pas assez d'enseignement conçu sur mesure pour chaque individu.</p>
Churchill Academy	Je pense qu'il faudrait offrir le Programme d'aide pour les frais de scolarité aussi longtemps que l'élève est à l'école et qu'il ne devrait pas être obligé de retourner à l'école ordinaire. Cela ne peut que le ramener au point de départ et lui faire perdre tout le travail effectué dans cette école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux.

Churchill Academy	Je suis satisfait du processus de demande d'aide pour les frais de scolarité. On a toujours répondu à toutes mes questions. Cela dit, même si le processus fonctionne bien et que je suis ravi que le programme soit maintenu pendant une 4 ^e année, je me soucie grandement du bien-être de mon enfant une fois que l'aide cessera. Je vous supplie de maintenir ce programme...
Churchill Academy	Le Programme d'aide pour les frais de scolarité et Churchill Academy nous ont donné de l'espoir pour l'avenir de notre jeune fille préadolescente, alors que, auparavant, nous avions peu d'espoir... Nous pouvons dire sans exagération que les possibilités offertes ici ont eu un grand impact positif sur son parcours social et scolaire. Nous en sommes extrêmement reconnaissants.
Churchill Academy	Je suis satisfait du processus de demande d'aide pour les frais de scolarité, mais je pense qu'il faudrait que l'aide soit disponible aussi longtemps que l'enfant en a besoin. Il ne faut pas qu'il y ait un nombre d'années fixe. Je suis reconnaissant envers le Programme d'aide pour les frais de scolarité, mais ce programme devrait être un droit et non un privilège pour les enfants qui ont besoin d'une école spécialisée.
Churchill Academy	<p>Le Programme d'aide pour les frais de scolarité est un programme neutre sur le plan de son coût. C'est peut-être même un programme qui permet d'épargner de l'argent. Il faudrait qu'il soit d'un accès plus facile. Il faudrait que l'enfant bénéficie d'une aide financière aussi longtemps qu'il a besoin de services spécialisés.</p> <p>Il faudrait maintenir le Programme d'aide pour les frais de scolarité, avec les modifications suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les élèves qui répondent aux critères d'admission dans une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux devraient avoir FACILEMENT ACCÈS à l'allocation à laquelle ils ont droit auprès du ministère de l'Éducation. 2. Les élèves devraient avoir accès à cette aide financière AUSSI LONGTEMPS QU'ILS DOIVENT CONTINUER leur scolarité dans une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux. <p>Il s'agit d'une aide financière d'un montant minime pour le gouvernement qui est susceptible de changer du tout au tout la vie des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Elle leur donne la possibilité de devenir des citoyens apportant leur contribution à la société, au lieu de devenir un fardeau pour la société en raison de l'impasse dans laquelle ils se retrouvent en tant que victimes d'un système scolaire qui leur fait connaître l'échec.</p>
Bridgeway Academy	Le processus est assez bon, mais il serait plus utile d'avoir une approche coordonnée dans laquelle les fonds suivent l'enfant, parce qu'elle permettrait aux parents de faire un choix et pourrait simplifier l'aspect administratif. Un tel partenariat entre le secteur privé et le secteur public pourrait être renforcé et favorisé en coordonnant un programme d'élargissement contrôlé, semblable au programme d'élargissement des services en éducation des jeunes enfants et des services de base. J'espère que notre province est capable d'examiner ce qui se fait dans d'autres régions qui vont de l'avant, comme l'Alberta, mais aussi, à l'étranger, en Suisse. Merci.
Bridgeway Academy	Le Programme d'aide pour les frais de scolarité devrait payer le total du montant des frais de scolarité.

Bridgeway Academy	<p>L'exigence actuelle qui veut que l'élève ait suivi un PPI pendant un an pour pouvoir demander une aide pour les frais de scolarité est injuste. Si l'enfant a un trouble d'apprentissage qui a fait l'objet d'un diagnostic, alors il devrait avoir droit à l'aide pour les frais de scolarité. Tous les enfants ont droit à une éducation appropriée. L'exigence actuelle concernant le PPI n'est pas réaliste et semble être une stratégie visant à limiter autant que possible le nombre d'enfants bénéficiant d'une aide, quels que soient les besoins réels. Mais c'est une façon fallacieuse d'essayer de faire des économies, parce que les enfants concernés finissent pas coûter beaucoup plus cher au gouvernement, quand ils deviennent des adultes dysfonctionnels et enrégés contre la société. Les enseignants et les administrateurs scolaires ne comprennent pas bien le PPI et la plupart des parents encore moins. Exiger de l'enfant qu'il prenne 3 ans de retard dans une ou plusieurs matières pour avoir droit à une aide pour les frais de scolarité, cela revient à fermer la porte de l'étable après que le cheval s'est enfui : le mal est fait et il risque d'être impossible de le défaire.</p>
Bridgeway Academy	<p>Mon sentiment est que l'aspect le plus stressant du processus de demande concernant la demande pour la première année. À ce stade, le processus n'est pas clairement défini pour ce qui est des dates et du délai avant qu'une décision soit prise. Raisons spécifiques et claires justifiant le refus d'une demande. Il semble que la décision soit prise de façon très arbitraire/independante, par une seule et unique personne. Le processus indique spécifique les critères pour faire une demande, mais l'attitude est que la première réponse est toujours « non ». À mon avis, cela n'aide pas du tout les élèves et les parents et cela n'aide pas non plus les contribuables de la province. Nous sommes, en tant que contribuables, les personnes qui financent le système éducatif de la province et, lorsque le système n'est plus en mesure de répondre aux besoins d'un enfant, il est approprié de transférer cette « unité de financement » à des écoles privées réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux, qui sont capables d'offrir des services que le système scolaire public n'est pas capable d'offrir. Le but est d'éduquer les élèves afin qu'ils réalisent leur plein potentiel et il est prudent d'avoir en place un système qui permet de réaliser cela. J'aimerais beaucoup voir un changement d'attitude et une approche axée sur l'idée de « collaborer avec les élèves/familles » afin d'aider les élèves à réussir, au lieu de « faire qu'il soit aussi difficile que possible pour les familles de faire une demande » et de maintenir le statu quo. Après la première année lors de laquelle nous avons reçu une aide financière, il a semblé « plus facile » d'obtenir un renouvellement. Cela dit, nous sommes très contents d'apprendre que le programme a été étendu à quatre ans sous le gouvernement actuel. Il ne devrait pas y avoir de limite de temps pour l'aide financière, parce que les troubles d'apprentissage sont quelque chose qui affecte l'individu pour toute la vie et chaque trouble d'apprentissage est différent. (Tout le monde n'est pas en mesure de refaire la transition vers le système scolaire public après trois ans.) J'espère que l'étude du programme confirmera la nécessité de ce programme et qu'il restera en place. Merci.</p>
Bridgeway Academy	<p>Sans ce programme, mon fils était perdu dans un monde incompréhensible pour lui. Sa santé et son bien-être affectif souffraient dans un système scolaire public qui tentait de l'aider du mieux possible, mais dans des structures qui n'étaient pas conçues pour répondre à ses besoins. Bridgeway Academy lui apprend à réussir alors qu'il ne connaissait que l'échec. Bridgeway Academy lui rend sa fierté vis-à-vis de lui-même et de son école. Il arrive à LIRE, alors qu'il en était incapable auparavant. Et tout le reste est à l'avenant. Ce programme est vital pour l'avenir de bon nombre de nos enfants.</p>

Bridgeway Academy	Nous avons dû faire appel pour pouvoir être acceptés au Programme d'aide pour les frais de scolarité. Il ne devrait pas y avoir de limite de temps concernant l'aide pour les frais de scolarité. Les différences en matière d'apprentissage et les troubles d'apprentissage ne sont pas des choses qui peuvent être « corrigées » par un établissement scolaire (qu'il soit public ou privé) dans une période de temps donnée.
Bridgeway Academy	<p>L'aide pour les frais de scolarité ne devrait PAS être limitée à un nombre d'années spécifique. Elle devrait se fonder sur les besoins individuels de chaque élève. Il serait moins cher de payer le montant total des frais de scolarité (10 000 \$ à l'heure actuelle) que d'apporter du soutien à l'enfant au sein de l'école publique, où les élèves ayant un trouble d'apprentissage ont besoin d'un EPA et d'un programme pour les TA bien établi, comme celui qui est offert par une école comme Bridgeway Academy. S'il y aurait une mesure à prendre, ce serait d'intégrer ces écoles dans le programme des conseils scolaires. Là, alors, on favoriserait vraiment l'intégration des enfants!</p> <p>Les enfants ont tous un droit égal à l'éducation, mais ceux qui ont besoin d'un soutien dans le cadre de programmes pour les TA ne bénéficient que d'un financement partiel. Certains parents ne peuvent pas se permettre de payer une partie des coûts. Ces enfants souffrent!</p>
Bridgeway Academy	Notre fils a un trouble d'apprentissage qui a fait l'objet d'un diagnostic et souffre également d'un retard sur le plan de son développement. Nous pensons que, tant que les professionnels de la santé qui l'ont évalué jugent que cela est nécessaire, il continuera à fréquenter Bridgeway Academy. L'aide pour les frais de scolarité que nous avons reçue jusqu'à présent représente un avantage considérable pour notre famille. Nous espérons que le programme sera maintenu à l'avenir, parce qu'il n'y a pas de date d'expiration pour les troubles d'apprentissage. Merci.
Bridgeway Academy	Bridgeway Academy a aidé mon enfant. Mais je pense que l'école devrait essayer de motiver davantage ses élèves. Je pense que le retour dans une école publique sera très difficile pour mon enfant. Trente-deux élèves dans une salle de classe, c'est trop pour mon fils. Aucun enseignant du système scolaire public n'a jamais trouvé le temps de s'occuper de lui. Je ne pense pas que cela aura changé après la scolarité de mon enfant à Bridgeway Academy.
Bridgeway Academy	Si le Programme d'aide pour les frais de scolarité n'existait pas, je ne sais pas où il en serait dans ses études. Nous n'aurions jamais pu l'envoyer dans cette école. Je l'ai envoyé dans cette école pour qu'il puisse faire les études qu'il mérite en dépit de son trouble d'apprentissage. Si je l'avais laissé dans une école du système scolaire public, on l'aurait fait passer de force.
Bridgeway Academy	Avant que nous obtenions l'aide financière nécessaire pour envoyer notre enfant à Bridgeway Academy, il était en retard d'un an par rapport aux jeunes de son âge, il subissait beaucoup d'intimidations, il n'avait aucune estime de soi, il risquait d'abandonner les études en raison de ses échecs et de la situation très négative. Aujourd'hui, il est un individu pleinement fonctionnel au niveau normal, il a de nombreux amis, il voit qu'il A UN AVENIR, il n'est plus en situation d'échec. Je vous supplie de ne pas lui retirer cette possibilité.

Bridgeway Academy	<p>Si j'ai répondu « pas d'accord » à certaines questions, c'est seulement parce que cet environnement est tout nouveau pour mon fils. Nous constatons déjà des changements sur le plan d'organisation et je suis sûr qu'il y en aura d'autres.</p> <p>Mes seuls soucis concernant le Programme d'aide pour les frais de scolarité sont les suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il est très difficile d'obtenir des informations sur le programme tant qu'on n'en fait pas partie. 2. Les règles d'évaluation au départ sont trop strictes. (Il faut répondre à trois exigences ou bien faire appel.) Ceci suscite un stress superflu aux parents qui vivent déjà dans une situation stressante. 3. Les dates limites pour les décisions concernant le financement supplémentaire ne sont pas aussi claires que pour le financement initial. Le processus prend trop longtemps.
Bridgeway Academy	<p>Nous sommes très reconnaissants au Programme d'aide pour les frais de scolarité. Sans ce programme, nous n'aurions pas pu envoyer notre fille à Bridgeway Academy [...]. Elle s'est beaucoup améliorée, tant sur le plan scolaire que sur le plan affectif [...]. Les troubles d'apprentissage sont des troubles qui affectent l'individu pendant toute sa vie et qu'il est impossible de « soigner » dans une période donnée [...]. Nous espérons que le comité responsable de l'étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité tiendra compte du besoin crucial d'une aide pour les frais de scolarité, afin que les élèves ayant un trouble d'apprentissage puissent fréquenter une école comme Bridgeway Academy et aient les meilleures chances possibles de réussir sur le plan scolaire.</p>
Bridgeway Academy	<p>J'apprécie le Programme d'aide pour les frais de scolarité, parce que, sans lui, mon fils ne serait pas en mesure de fréquenter cette école et connaîtrait l'échec dans le système scolaire traditionnel. Mais il n'y a eu que très peu de communication entre le conseil scolaire et les parents, de sorte que nous ne savons pas quelle est la situation concernant le maintien de cette aide financière et cela est pour nous une source d'inquiétude.</p>
Bridgeway Academy	<p>Notre fils a entamé sa scolarité à Bridgeway Academy l'an passé. Il a progressé de jusqu'à trois niveaux dans ses compétences en lecture en une seule année. Il continue de s'améliorer et souhaite fréquenter l'école secondaire de notre région. Bridgeway Academy a contribué à renforcer son estime de soi et à réduire son niveau de stress.</p>
Bridgeway Academy	<p>L'incertitude liée au fait qu'on ne sait pas si on va recevoir une aide pour les frais de scolarité pour l'année qui vient est source de stress. Les règles qui changent et les échéances qui changent sont des facteurs qui perturbent les parents qui essayent de planifier l'éducation de leur enfant atteint d'un trouble d'apprentissage. Si nos enfants ne bénéficient pas d'une scolarité appropriée, il n'y a pas d'avenir pour eux.</p>
Bridgeway Academy	<ol style="list-style-type: none"> a. Les dates pour les demandes ne tiennent pas compte de décisions que doivent prendre les parents dans la vie réelle au printemps et pendant l'été. b. On met trop l'accent sur le PPI dans le processus de demande, alors que les écoles ne mettent pas ces programmes en place conformément aux lignes directrices du ministère de l'Éducation ou refusent complètement de les mettre en place. c. Le programme devrait durer aussi longtemps que l'élève en a besoin. Il faut que l'aide financière suive l'élève dans sa scolarité. d. Il faut plus de souplesse dans le processus d'appel, afin de garantir que les besoins des élèves soient plus importants que l'application stricte des règles.

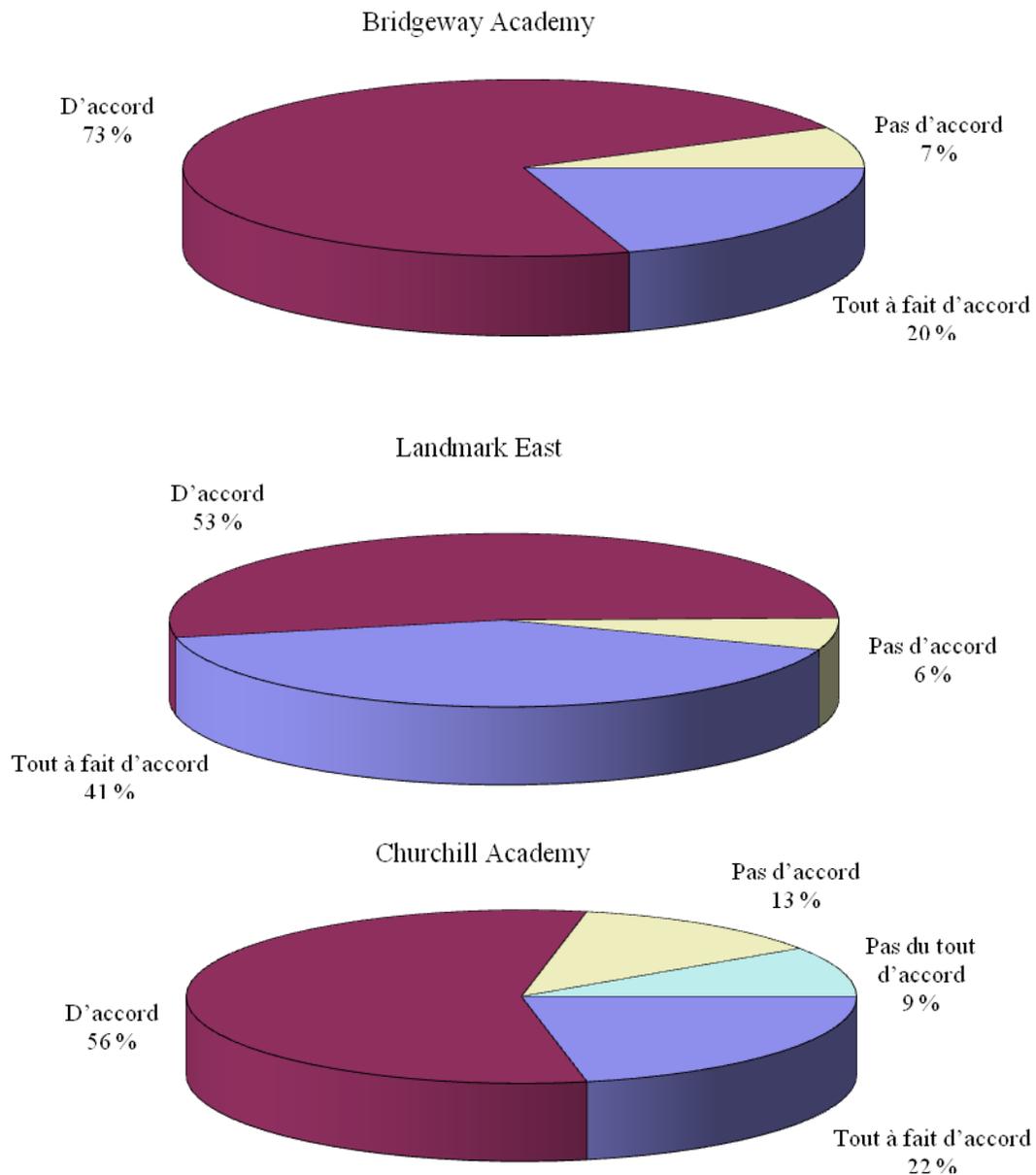
Bridgeway Academy	<p>J'ai deux enfants qui ont des troubles d'apprentissage. L'un est dans une école publique et l'autre est à Bridgeway Academy. Celui qui est dans une école publique ne sait pas se défendre et ne comprend pas bien son trouble d'apprentissage. Pour lui, la réponse à toutes les questions ci-dessus serait « pas du tout d'accord ». Tant que l'école publique ne s'efforcera pas d'éduquer l'enfant sur son trouble d'apprentissage, d'enseigner la lecture comme le fait Bridgeway Academy, d'enseigner les compétences en travail scolaire, etc., les enfants qui ont un trouble d'apprentissage ne connaîtront pas la réussite à l'école publique. Il est également indispensable d'éliminer le critère exigeant un PPI dans le processus de demande. Le seul critère devrait être celui du diagnostic professionnel du trouble d'apprentissage. Bon nombre d'écoles évitent les PPI en raison d'un manque de ressources. Mais le seul perdant, c'est l'enfant.</p>
Bridgeway Academy	<p>Mettre à jour le processus de demande. Il ne devrait pas exiger une « lettre des parents » pour justifier le besoin d'une aide pour les frais de scolarité.</p> <p>Les troubles d'apprentissage ne sont pas quelque chose qui disparaît avec le temps. L'aide financière ne devrait donc pas non plus disparaître!</p> <p>Les programmes des écoles publiques ne fonctionnent pas pour les enfants ayant un trouble d'apprentissage. Le programme de Bridgeway Academy, en revanche, lui fonctionne!</p>
Bridgeway Academy	<p>Nous pensons qu'il faudrait maintenir l'aide pour les frais de scolarité, parce que le trouble d'apprentissage est quelque chose qui dure pendant toute la vie. La plupart des enfants ont besoin de plus des 2 ou 3 années prévues pour refaire la transition vers l'école publique. Il ne faudrait donc pas pénaliser les parents qui veulent simplement que leurs enfants aient une scolarité.</p>
Bridgeway Academy	<p>Le premier palier du processus de demande d'aide pour les frais de scolarité aurait pu m'empêcher d'obtenir pour mon fils l'éducation dont il a besoin, si je n'avais pas été aussi déterminé. Le seul coût de l'évaluation était trop élevé pour moi; que dire des frais de placement, des frais de scolarité et de la caution, une fois qu'on a obtenu l'aide! Mais le processus d'appel s'est bien passé et j'ai en fait obtenu des informations importantes, qui m'ont rassuré. Je vais payer les dépenses que j'ai engagées (en dehors de l'aide pour les frais de scolarité) pour l'année à venir, mais je pense que ce sacrifice et ce stress en valent la peine, parce que mon fils est plus productif, plus enthousiaste et plus heureux que jamais depuis qu'il a entamé sa scolarité.</p>
Bridgeway Academy	<p>Mon enfant s'est amélioré de nombreuses manières depuis qu'il est à Bridgeway Academy. Le Programme d'aide pour les frais de scolarité nous a beaucoup aidés et lui a permis d'effectuer un bon apprentissage, ce qu'il n'était pas parvenu à faire au sein de l'école publique.</p> <p>J'aimerais beaucoup que le programme passe à 5 ou même 6 ans. Tant qu'à faire, il vaudrait mieux le prolonger jusqu'au postsecondaire, si l'enfant en a besoin. L'école publique n'est pas faite pour tout le monde. Elle n'est pas en mesure de « régler » tous les problèmes auxquels nos enfants sont confrontés au quotidien.</p>
Bridgeway Academy	<p>Bridgeway Academy a énormément aidé ma fille et ce qui compte vraiment, c'est que cette école a éliminé un fardeau pour l'école publique et se concentre sur l'enfant. Le fait que le Programme d'aide pour les frais de scolarité est une excellente chose, mais je ne pense pas qu'il devrait être limité à quatre ans. Je paie assez d'impôts pour financer les frais de scolarité et cela devrait être pris en compte.</p>

Étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité — Graphiques des résultats de l'enquête auprès des parents

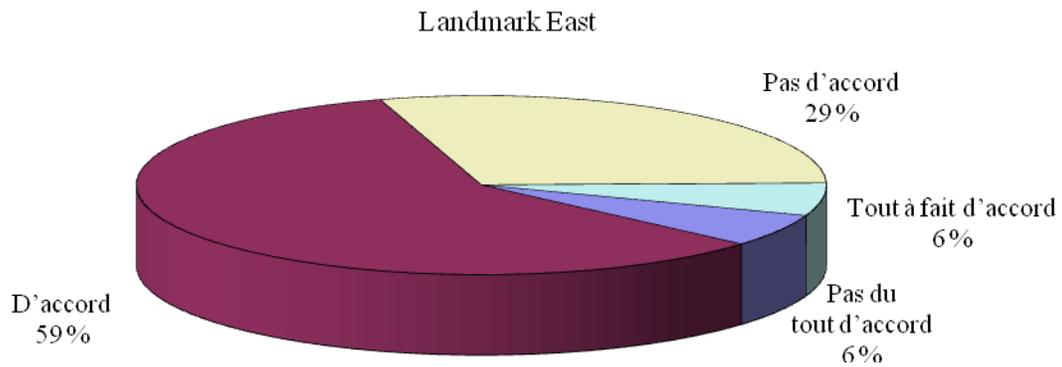
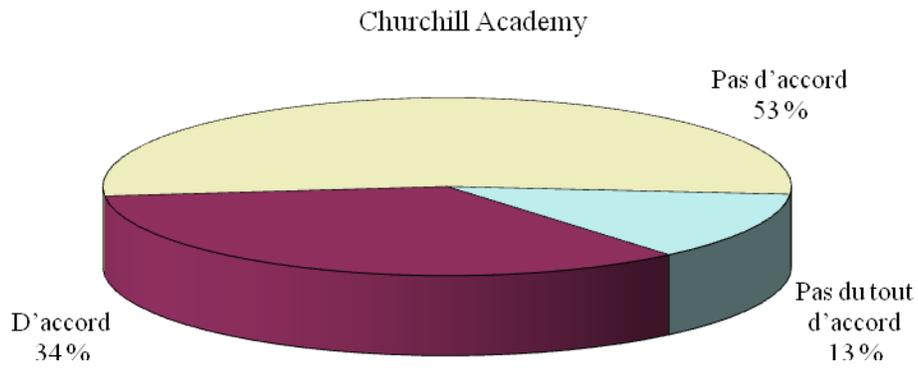
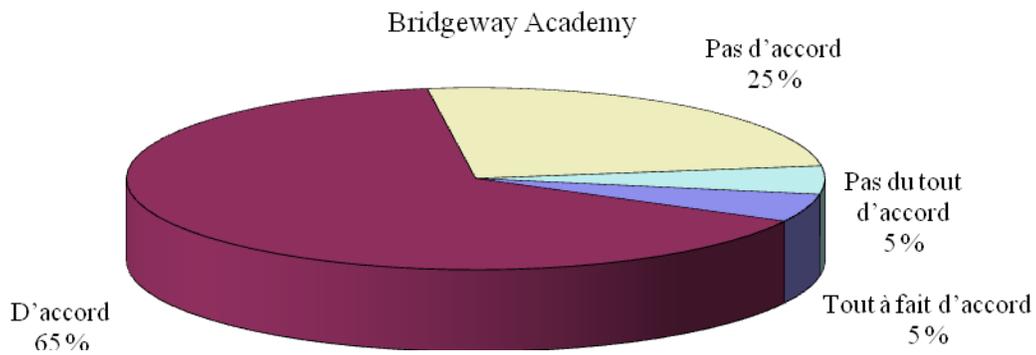
Chaque graphique concerne l'école mentionnée et montre dans quelle mesure les parents sont d'accord avec la question posée, en pourcentage du total des réponses de l'école et non en pourcentage du total des réponses de l'enquête.

Si le nombre de réponses dans une catégorie est nul, la catégorie n'apparaît pas dans le graphique.

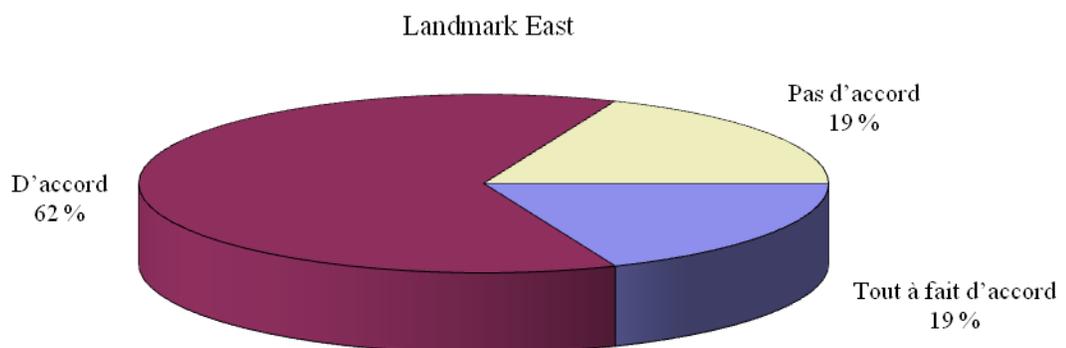
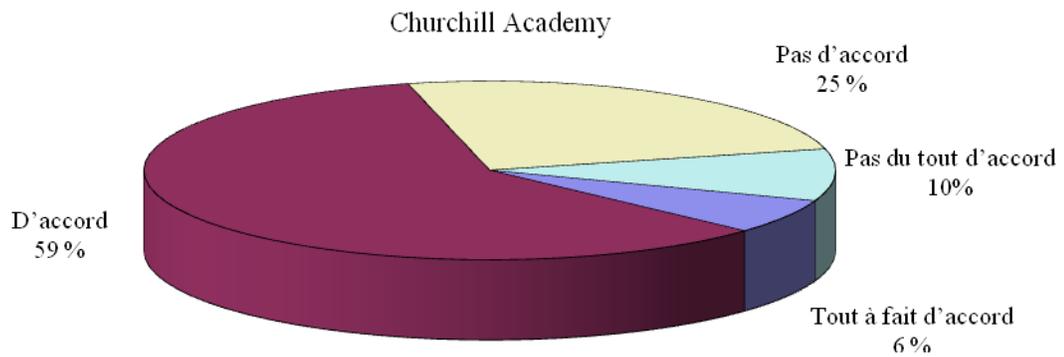
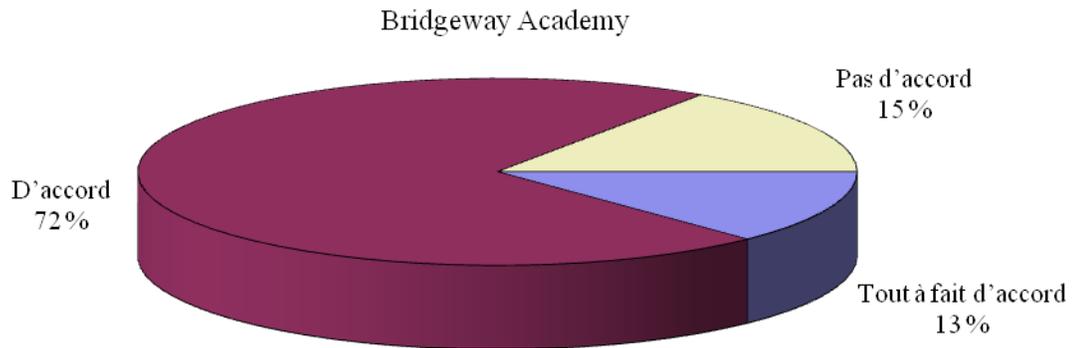
Question de l'enquête n° 1 – Mon enfant comprend son trouble d'apprentissage.



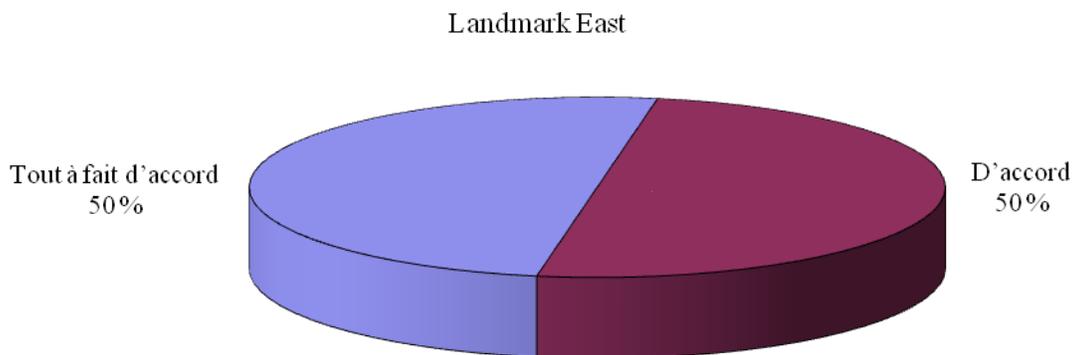
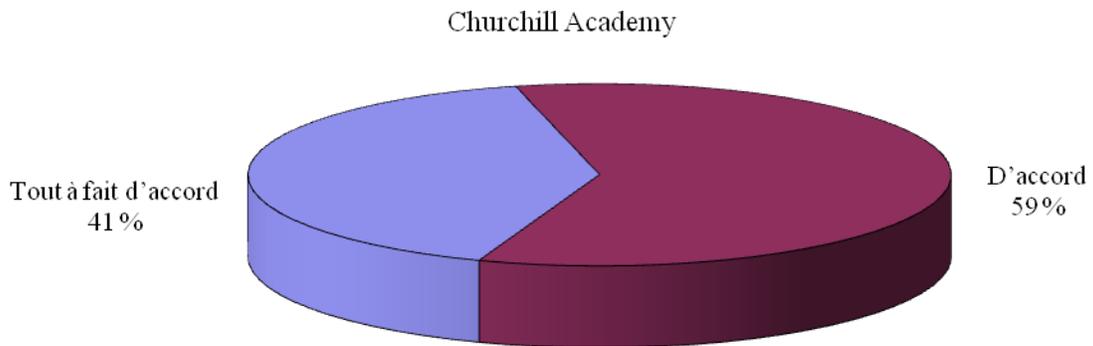
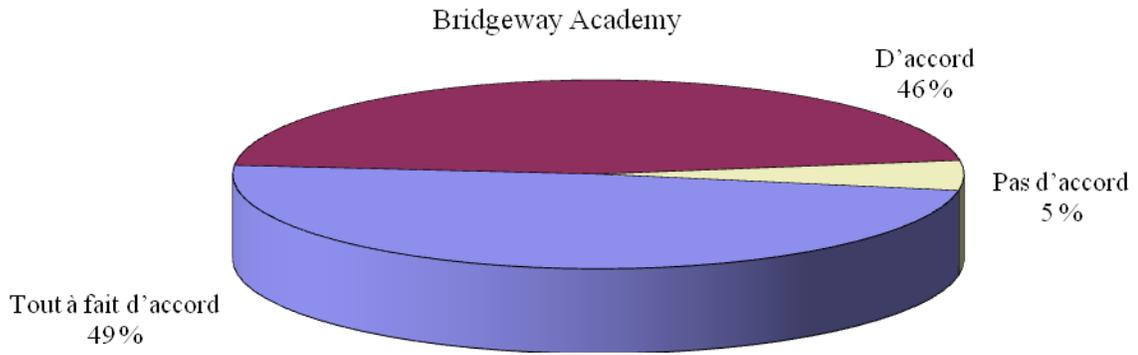
Question de l'enquête n° 2 – Mon enfant est capable de défendre ses propres intérêts.



Question de l'enquête n° 3 – Mon enfant est capable d'appliquer les stratégies qu'il a apprises à de nouvelles situations.

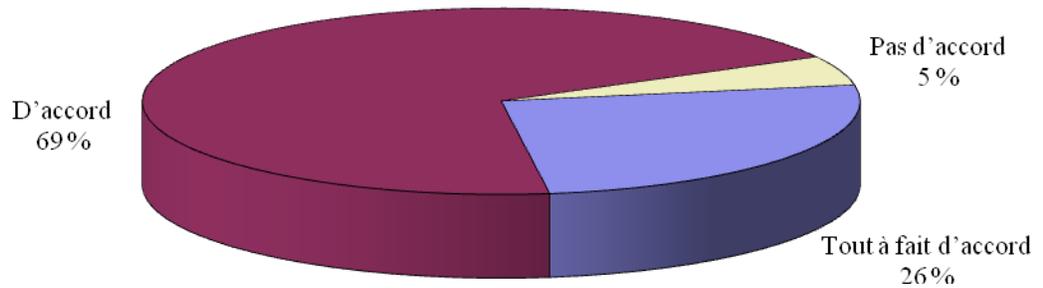


Question de l'enquête n° 4 – Mon enfant s'est amélioré sur le plan scolaire en lecture et en écriture.

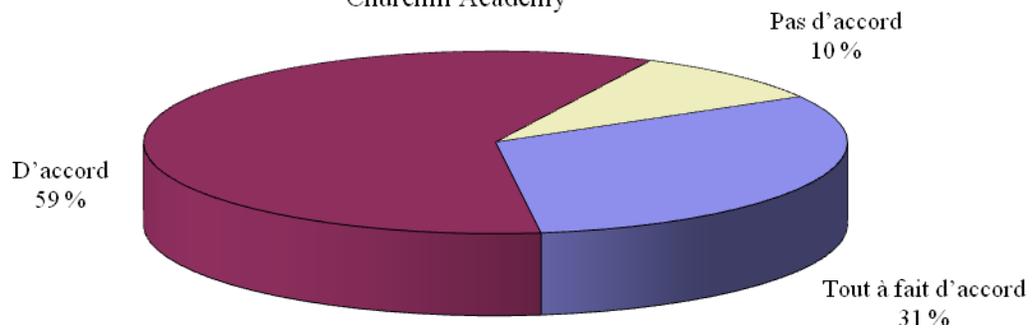


Question de l'enquête n° 5 – Mon enfant s'est amélioré sur le plan scolaire en mathématiques.

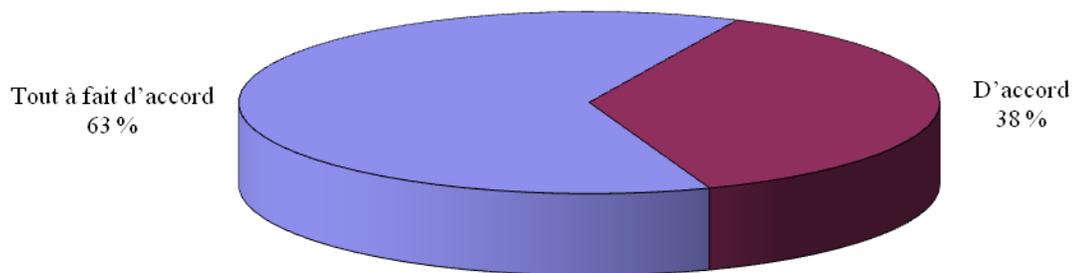
Bridgeway Academy



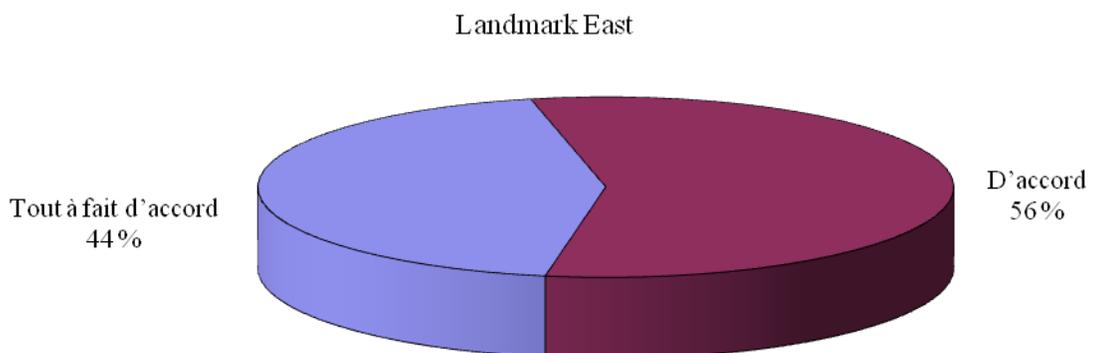
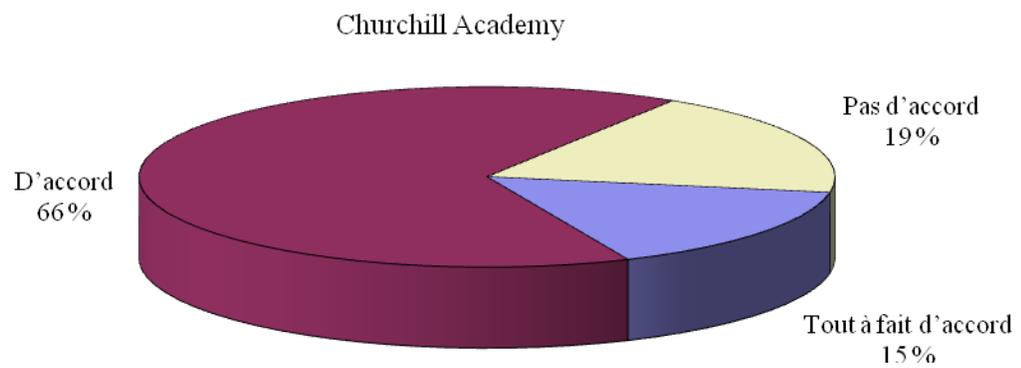
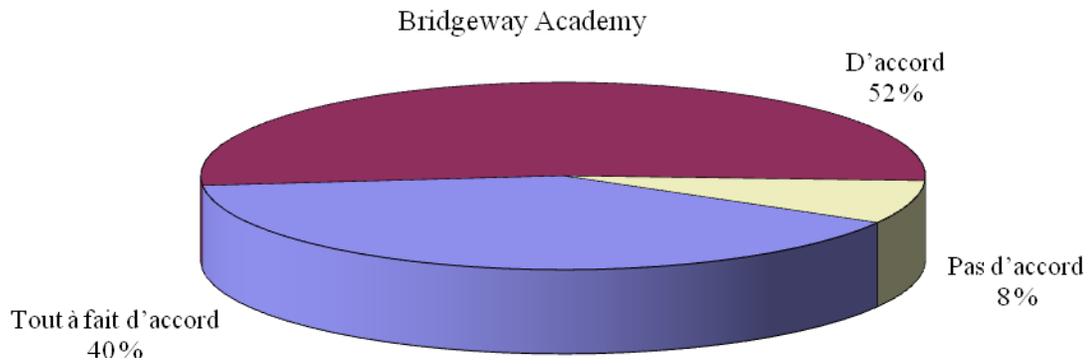
Churchill Academy



Landmark East

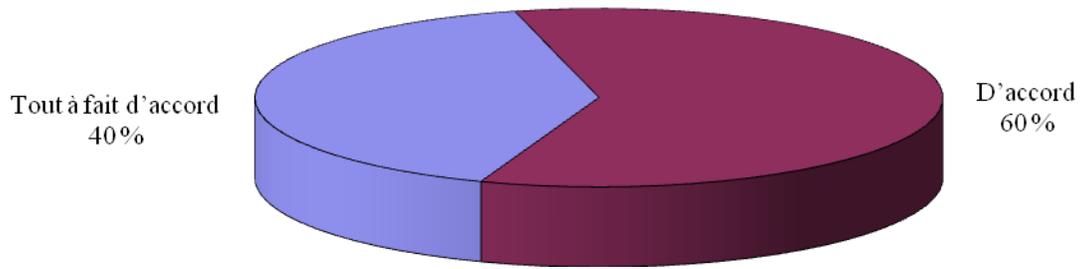


Question de l'enquête n° 6 – Mon enfant a amélioré ses compétences en organisation.

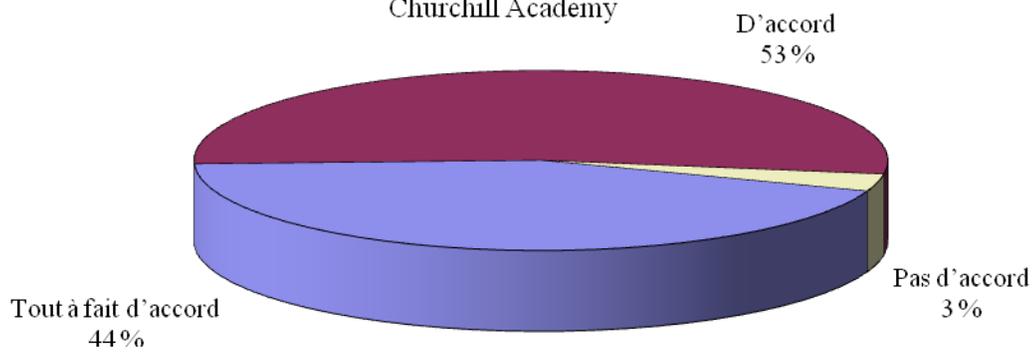


Question de l'enquête n° 7 – Le contrôle continu me tient au courant des progrès de mon enfant.

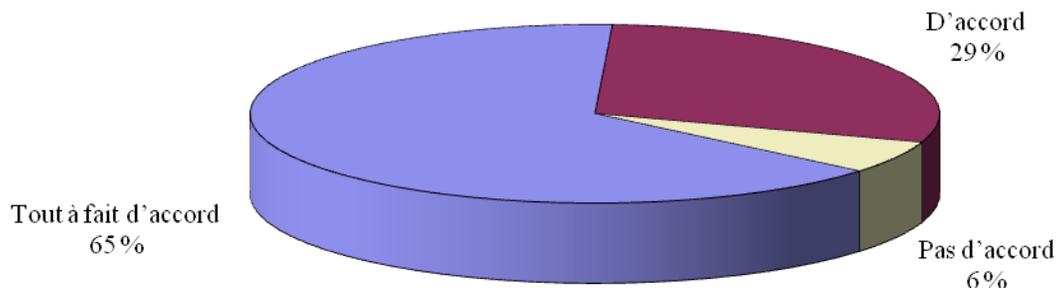
Bridgeway Academy



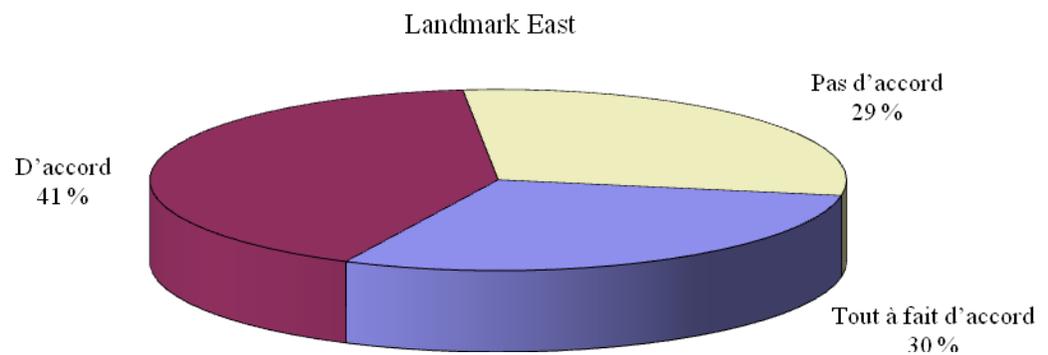
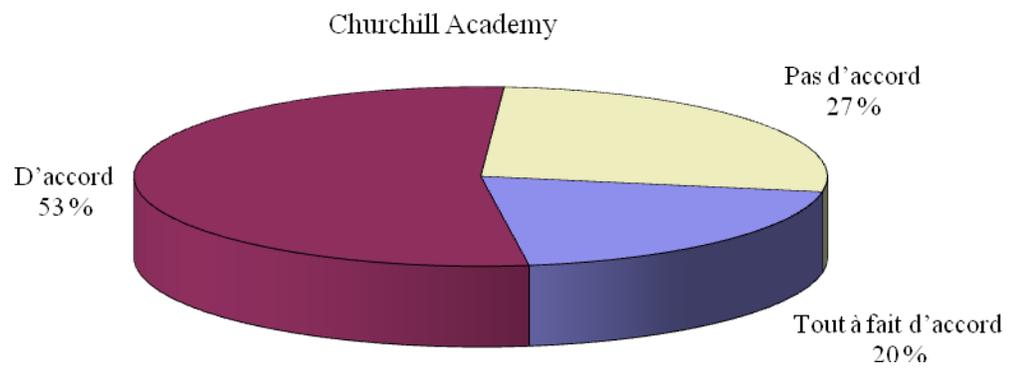
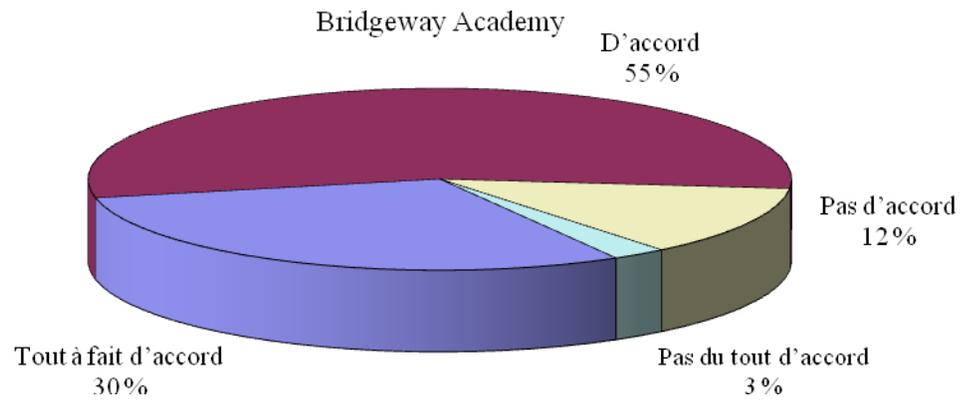
Churchill Academy



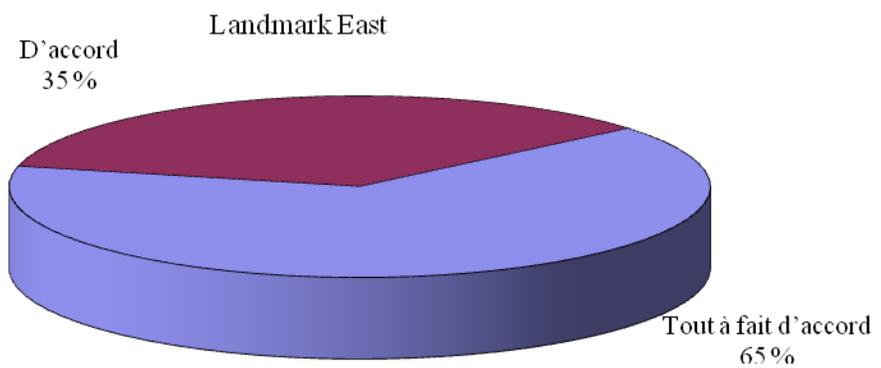
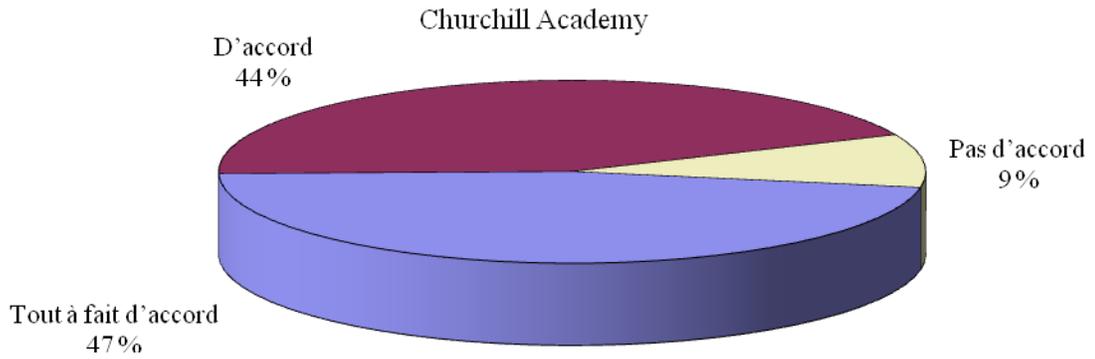
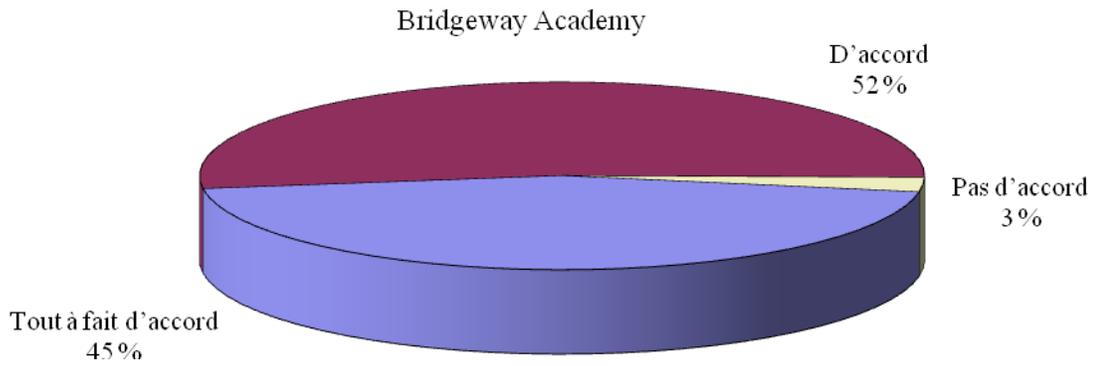
Landmark East



Question de l'enquête n° 8 – Mon enfant arrive à nouer et à préserver des liens d'amitié.

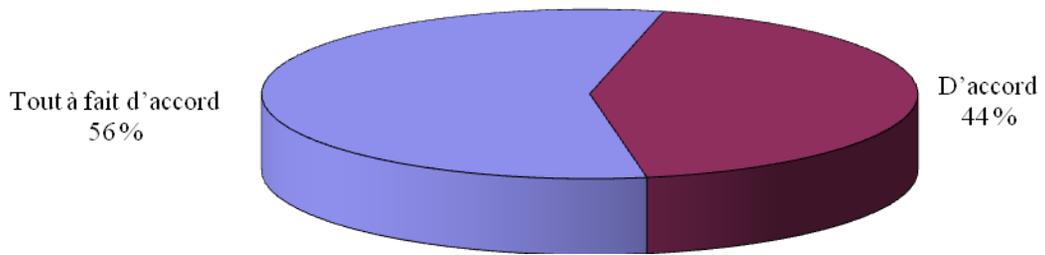


Question de l'enquête n° 9 – La situation de mon enfant s'est améliorée sur le plan de ses émotions et de ses humeurs.

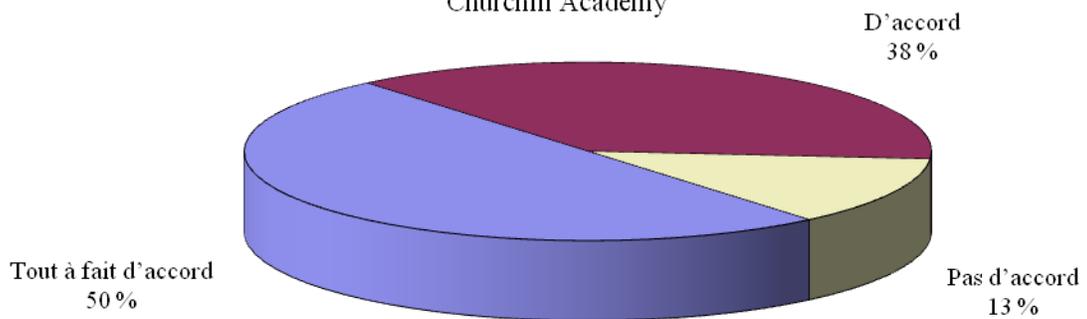


Question de l'enquête n° 10 – On a noté une amélioration de l'estime de soi de mon enfant.

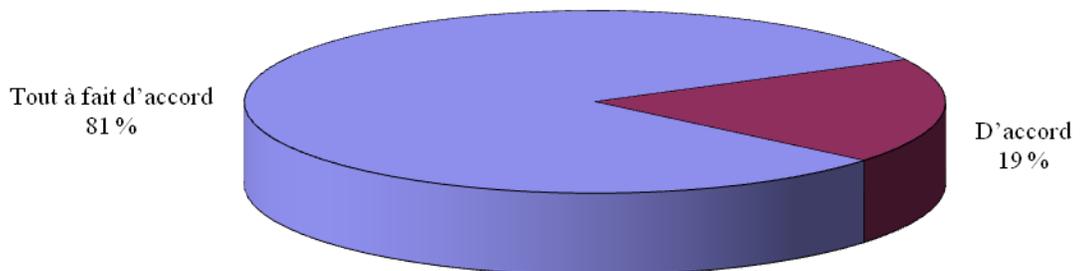
Bridgeway Academy



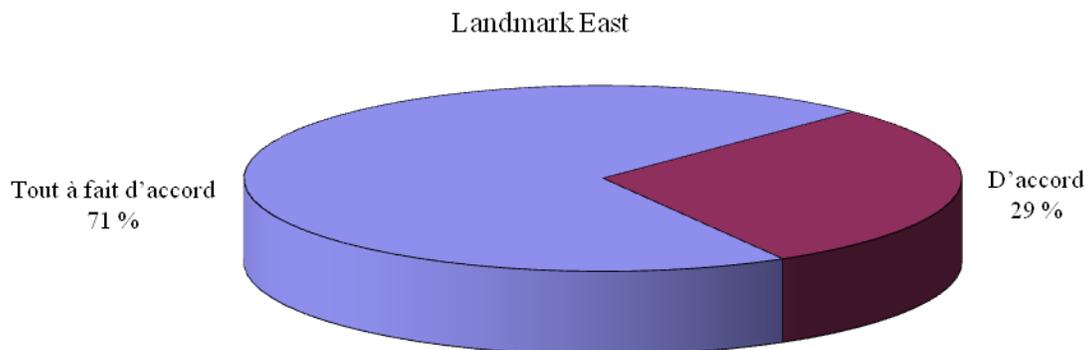
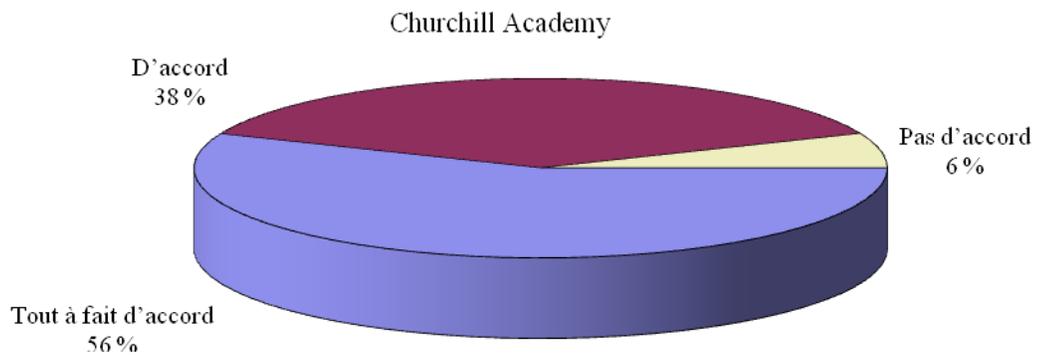
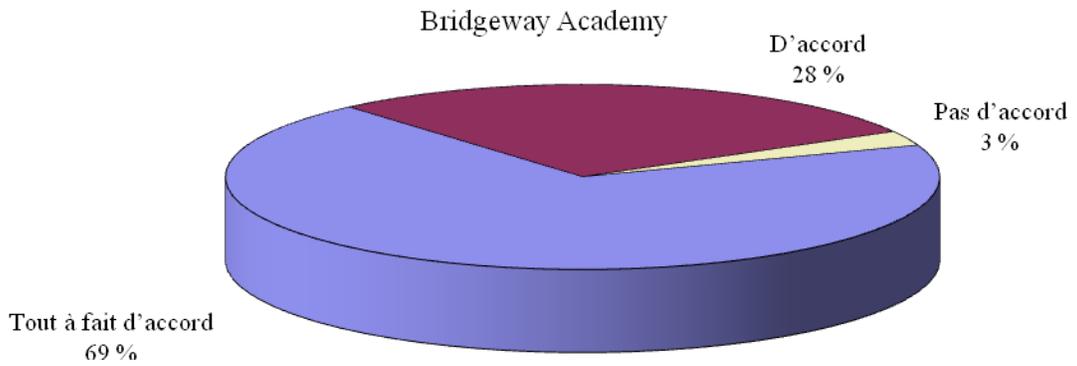
Churchill Academy



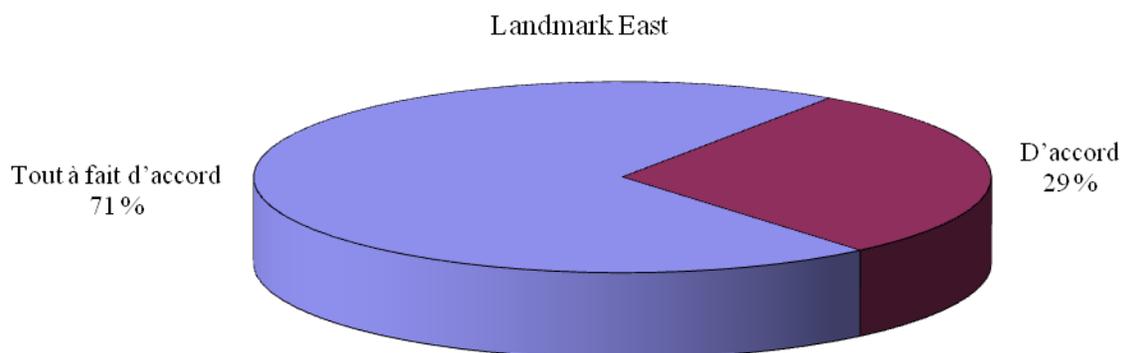
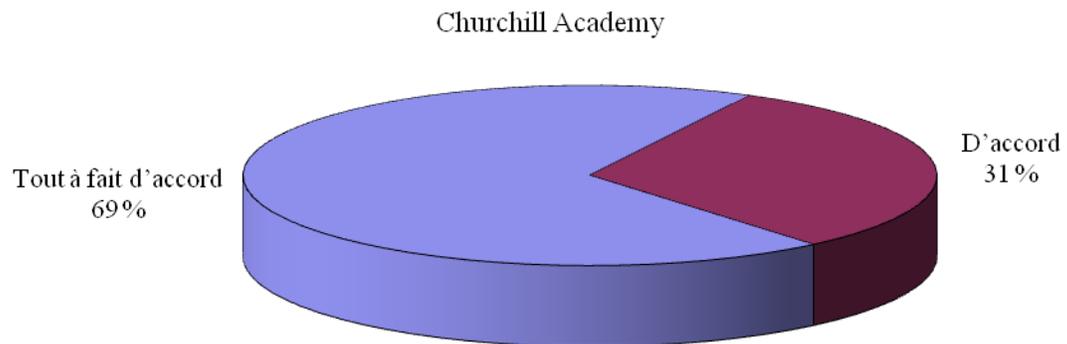
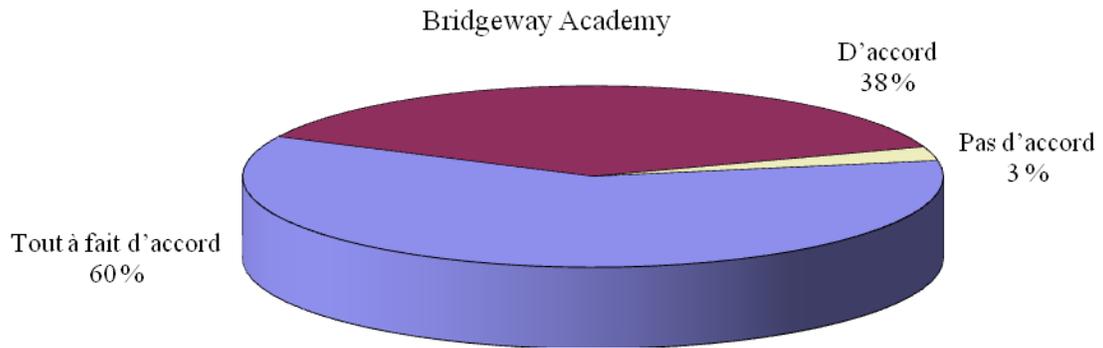
Landmark East



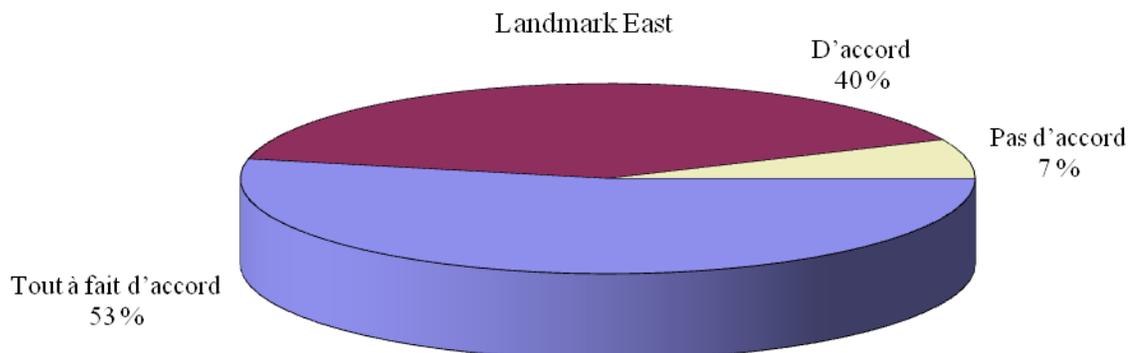
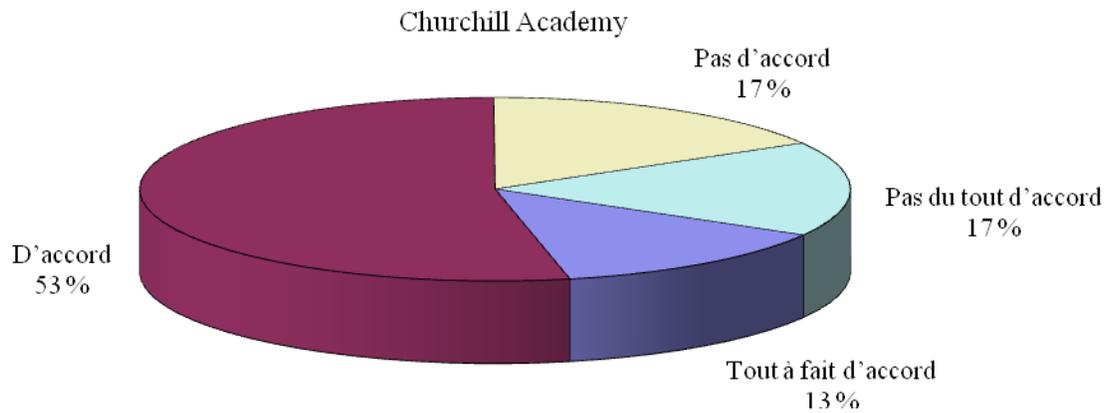
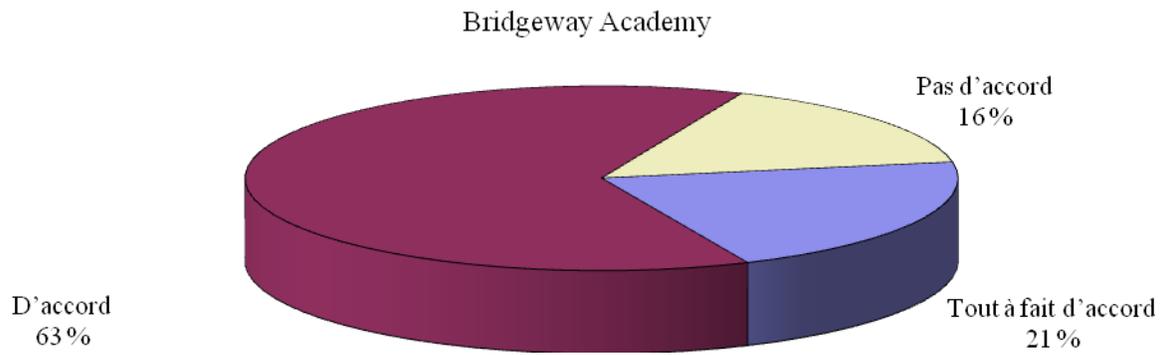
Question de l'enquête n° 11 – Il y a moins de stress à la maison.



Question de l'enquête n° 12 – Il y a une bonne communication entre la maison et l'école.

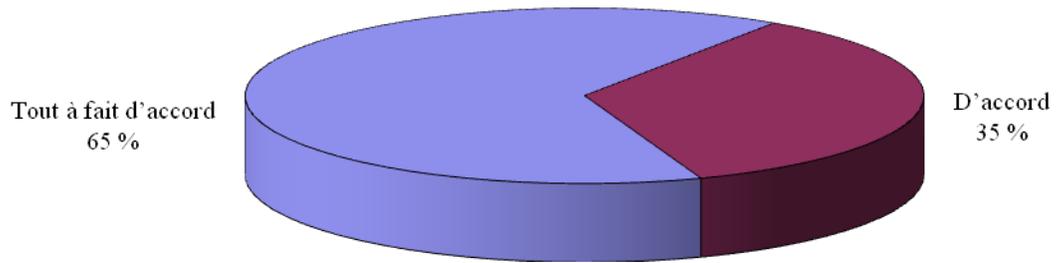


Question de l'enquête n° 13 – Mon enfant est bien préparé à la transition vers l'école publique ou les études postsecondaires.

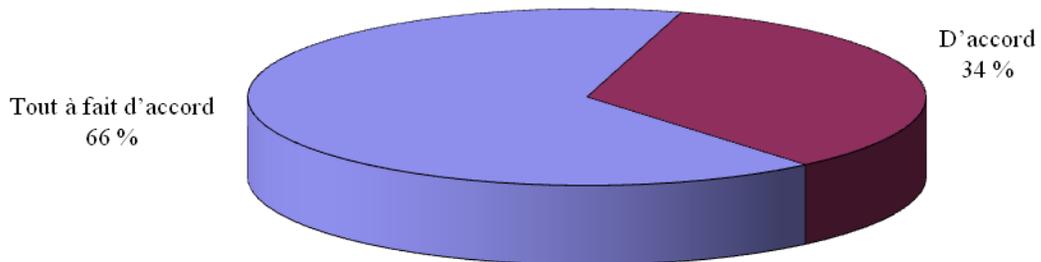


Question de l'enquête n° 14 – Je suis satisfait(e) de l'expérience de mon enfant dans cette école.

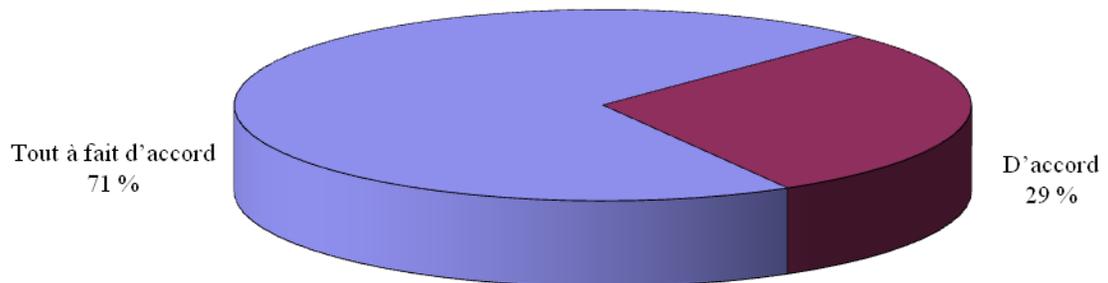
Bridgeway Academy



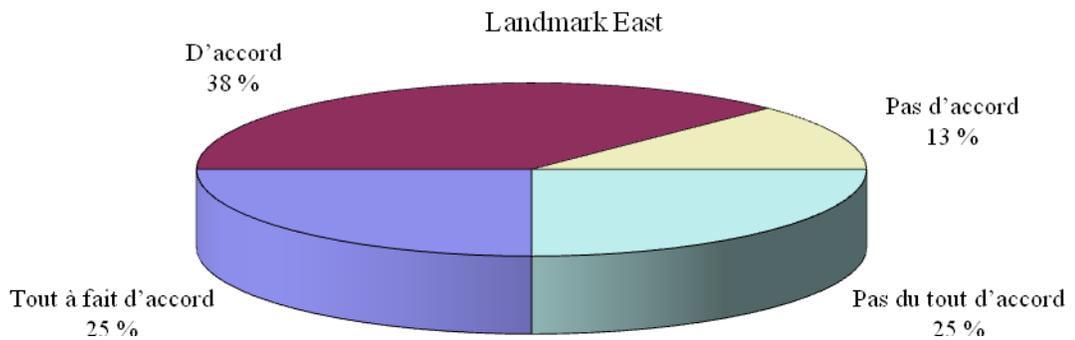
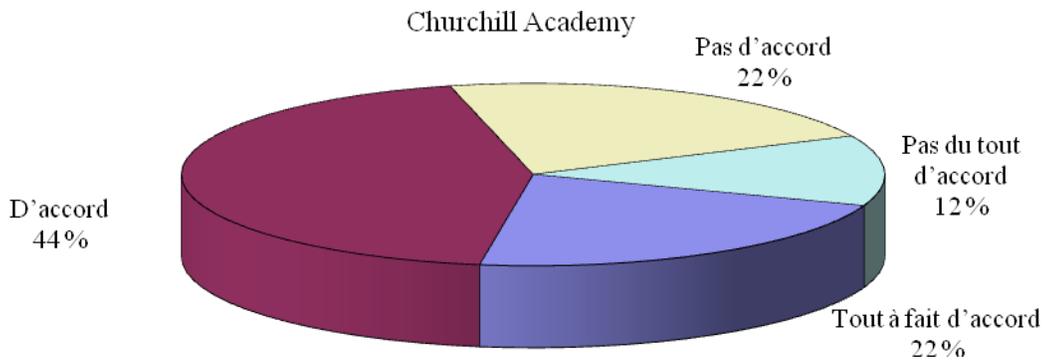
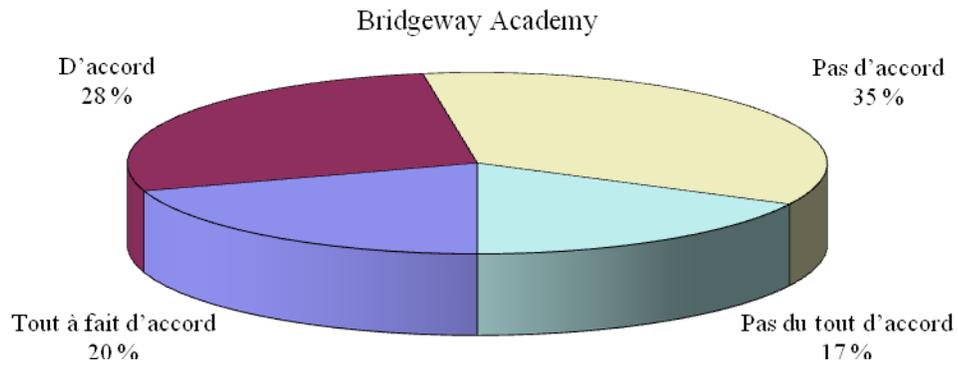
Churchill Academy



Landmark East



Question de l'enquête n° 15 – Je suis satisfait(e) du processus de demande du Programme d'aide pour les frais de scolarité.



Annexe E – Enquête auprès des enseignants

Résumé des réponses à l'enquête auprès des enseignants

Dans l'ensemble, les réponses des enseignants de Landmark East, Churchill et Bridgeway à l'enquête les concernant sont positives.

Pour 13 des 15 questions, le pourcentage d'enseignants ayant répondu « tout à fait d'accord » ou d'accord » va de 95 à 100 pour cent.

1. J'utilise diverses stratégies pédagogiques afin de répondre aux besoins de mes élèves sur le plan de l'apprentissage.
2. J'utilise divers outils / diverses méthodes pour suivre les progrès de mes élèves sur le plan scolaire.
3. L'enseignement dans la salle de classe favorise la compréhension des troubles d'apprentissage et tient compte du besoin qu'ont les élèves d'apprendre à défendre leurs propres intérêts.
4. Notre journée est organisée de façon à ce que les élèves effectuent le meilleur apprentissage possible.
6. Les élèves bénéficient d'un enseignement direct et s'entraînent à utiliser leurs compétences en organisation.
7. Ma formation m'aide à comprendre les divers types de troubles d'apprentissage.
8. Je participe à des activités de perfectionnement professionnel en formation continue.
10. Notre personnel travaille en équipe (psychologue scolaire, orthophoniste).
11. Notre personnel innove et essaye de nouvelles choses pour aider les élèves dans leur apprentissage.
12. Nous mettons en place de bons plans de gestion du comportement lorsque cela est nécessaire pour favoriser le meilleur apprentissage possible chez l'ensemble des élèves.
13. Les ressources pédagogiques sont le reflet de la diversité des élèves.
14. L'assiduité est bonne dans notre école.
15. Notre école répond bien aux besoins des élèves sur le plan de l'apprentissage.

À la question 9, 90 pour cent des enseignants ont répondu soit « d'accord » soit « tout à fait d'accord » à l'énoncé « Je communique fréquemment avec les parents ».

C'est seulement dans le cas de la question 5 (« Ma journée d'école me laisse le temps de réfléchir aux progrès de chacun de mes élèves. ») que moins de 73 pour cent des personnes interrogées ont répondu « tout à fait d'accord » ou « d'accord ». Lorsqu'on divise le total des réponses par école, on constate que 90 pour cent des enseignants de Churchill Academy sont d'accord ou tout à fait d'accord avec cet énoncé et 10 pour cent seulement sont en désaccord. À Bridgeway Academy, 73 pour cent des enseignants indiquent qu'ils sont d'accord ou tout à fait d'accord, 18 pour cent sont en désaccord et 9 pour cent sont fortement en désaccord. C'est à Landmark East, cependant, que les réponses à cette question sont les plus différentes. Dans cet

établissement, 61 pour cent des enseignants indiquent qu'ils sont d'accord ou tout à fait d'accord, 28 pour cent qu'ils ne sont pas d'accord et 11 pour cent qu'ils ne sont pas du tout d'accord.

Les enseignants de Bridgeway Academy n'ont pas fait de commentaires supplémentaires, même si on les encourageait à le faire dans le questionnaire.

Résultats de l'enquête auprès des enseignants

La colonne intitulée « Total » fait référence au nombre total de réponses de l'école concernée à la question ou à l'énoncé ou au nombre total de réponses à l'enquête.

Les tableaux ci-dessous fournissent le détail des résultats de l'enquête pour chaque question/énoncé, par école et par rapport au nombre total de réponses. La première colonne indique le nombre total de réponses. Les autres colonnes montrent dans quelle mesure les enseignants sont d'accord avec chaque énoncé, sous forme chiffrée et sous forme de pourcentage des réponses reçues.

À titre d'exemple, pour le premier énoncé ci-dessous, à l'école Churchill Academy, il y a eu au total 11 réponses. Dix de ces réponses (soit 90,9 pour cent) indiquent que l'enseignant est tout à fait d'accord avec l'énoncé 1 (« J'utilise diverses stratégies pédagogiques afin de répondre aux besoins de mes élèves sur le plan de l'apprentissage. »). Pour cette question, il y a eu au total 43 réponses si on combine les résultats des trois écoles réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux ayant participé à l'enquête. Sur ce total, 33 réponses (soit 76,7 pour cent) indiquent que l'enseignant est tout à fait d'accord avec l'énoncé.

1. J'utilise diverses stratégies pédagogiques afin de répondre aux besoins de mes élèves sur le plan de l'apprentissage.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	11	10 90,9 %	1 9,1 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	10	7 70,0 %	3 30,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Landmark East	18	16 88,9 %	2 11,1 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	43	33 76,7 %	10 23,3 %	0 0,0 %	0 0,0 %

2. J'utilise divers outils / diverses méthodes pour suivre les progrès de mes élèves sur le plan scolaire.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	10	4 40,0 %	6 60,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	16	9 56,3 %	7 43,8 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Landmark East	11	7 63,6 %	4 36,4 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	37	20 54,1 %	17 45,9 %	0 0,0 %	0 0,0 %

3. L'enseignement dans la salle de classe favorise la compréhension des troubles d'apprentissage et tient compte du besoin qu'ont les élèves d'apprendre à défendre leurs propres intérêts.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	9	3 33,3 %	6 66,7 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	16	9 56,3 %	7 43,8 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Landmark East	11	8 72,7 %	3 27,3 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	36	20 55,6 %	16 44,4 %	0 0,0 %	0 0,0 %

4. Notre journée est organisée de façon à ce que les élèves effectuent le meilleur apprentissage possible.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	10	7 70,0 %	3 30,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	18	17 94,4 %	1 5,6 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Landmark East	11	7 63,6 %	4 36,4 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	39	31 79,5 %	8 20,5 %	0 0,0 %	0 0,0 %

5. Ma journée d'école me laisse le temps de réfléchir aux progrès de chacun de mes élèves.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	10	3 30,0 %	6 60,0 %	1 10,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	18	2 11,1 %	9 50,0 %	5 27,8 %	2 11,1 %
Landmark East	11	4 36,4 %	4 36,4 %	2 18,2 %	1 9,0 %
Total pour l'enquête	39	9 23,1 %	19 48,7 %	8 20,5 %	3 7,7 %

6. Les élèves bénéficient d'un enseignement direct et s'entraînent à utiliser leurs compétences en organisation.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	10	7 70,0 %	3 30,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	18	16 88,9 %	2 11,1 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Landmark East	11	10 90,9 %	1 9,1 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	39	33 84,6 %	6 15,4 %	0 0,0 %	0 0,0 %

7. Ma formation m'aide à comprendre les divers types de troubles d'apprentissage.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	10	6 60,0 %	4 40,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	18	13 72,2 %	4 22,2 %	1 5,6 %	0 0,0 %
Landmark East	11	10 90,9 %	1 9,1 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	39	29 74,4 %	9 23,1 %	1 2,6 %	0 0,0 %

8. Je participe à des activités de perfectionnement professionnel en formation continue.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	10	2 20,0 %	7 70,0 %	1 10,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	18	9 50,0 %	9 50,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Landmark East	11	6 54,5 %	5 45,5 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	39	17 43,6 %	21 53,8 %	1 2,6 %	0 0,0 %

9. Je communique fréquemment avec les parents .

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	10	10 100,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	18	8 44,4 %	6 33,3 %	4 22,2 %	0 0,0 %
Landmark East	11	6 54,5 %	5 45,5 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	39	24 61,5 %	11 28,2 %	4 10,3 %	0 0,0 %

10. Notre personnel travaille en équipe (psychologue scolaire, orthophoniste).

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	10	5 50,0 %	4 40,0 %	1 10,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	18	14 77,8 %	4 22,2 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Landmark East	11	9 81,8 %	2 18,2 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	39	28 71,8 %	10 25,6 %	1 2,6 %	0 0,0 %

11. Notre personnel innove et essaye de nouvelles choses pour aider les élèves dans leur apprentissage.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	10	6 60,0 %	4 40,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	18	13 72,2 %	4 22,2 %	1 5,6 %	0 0,0 %
Landmark East	10	10 100,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	38	29 76,3 %	8 21,1 %	1 2,6 %	0 0,0 %

12. Nous mettons en place de bons plans de gestion du comportement lorsque cela est nécessaire pour favoriser le meilleur apprentissage possible chez l'ensemble des élèves.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	10	7 70,0 %	3 30,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	18	5 27,8 %	12 66,7 %	1 5,6 %	0 0,0 %
Landmark East	11	10 90,9 %	1 9,1 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	39	22 56,4 %	16 41,0 %	1 2,6 %	0 0,0 %

13. Les ressources pédagogiques sont le reflet de la diversité des élèves.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	9	2 22,2 %	7 77,8 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	18	8 44,4 %	8 44,4 %	2 11,1 %	0 0,0 %
Landmark East	11	5 45,5 %	6 54,5 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	38	15 39,5 %	21 55,3 %	2 5,3 %	0 0,0 %

14. L'assiduité est bonne dans notre école.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	10	9 90,0 %	1 10,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	18	11 61,1 %	5 27,8 %	2 11,1 %	0 0,0 %
Landmark East	11	9 81,8 %	2 18,2 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	39	29 74,4 %	8 20,5 %	2 5,1 %	0 0,0 %

15. Notre école répond bien aux besoins des élèves sur le plan de l'apprentissage.

École	Total	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Churchill Academy	10	8 80,0 %	2 20,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Bridgeway Academy	18	15 83,3 %	3 16,7 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Landmark East	11	10 90,9 %	1 9,1 %	0 0,0 %	0 0,0 %
Total pour l'enquête	39	33 84,6 %	6 15,4 %	0 0,0 %	0 0,0 %

Enquête auprès des enseignants – Commentaires des enseignants

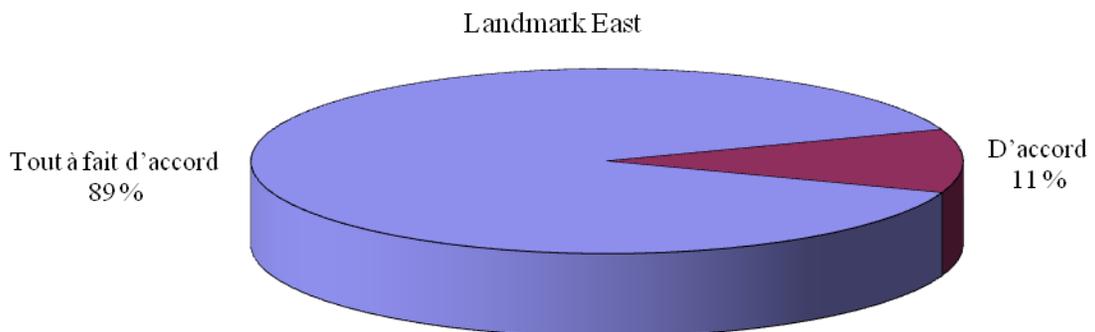
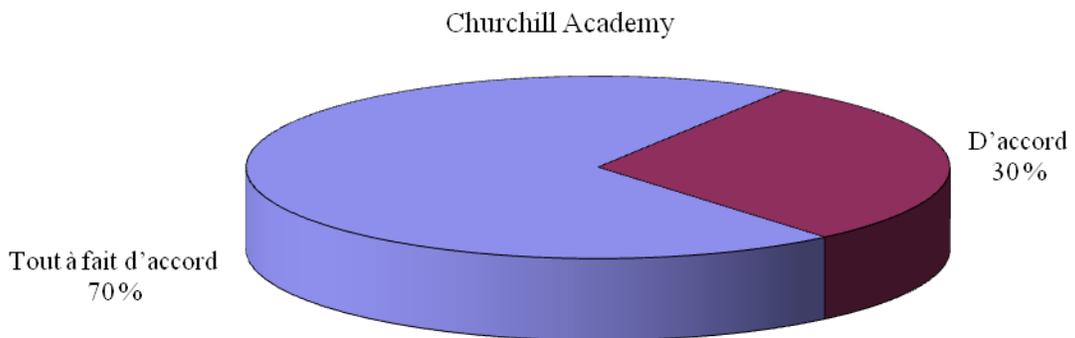
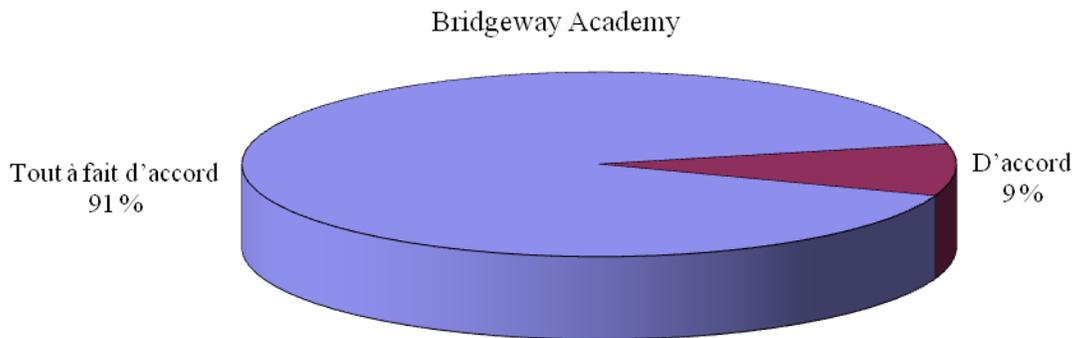
À NOTER :

Dans ces commentaires, nous utilisons « l'élève » lorsque l'enseignant a utilisé le nom d'un élève bien précis.

Lorsque l'enseignant a soumis un document avec des commentaires détaillés, nous faisons la synthèse de ces commentaires en tâchant de conserver les points saillants.

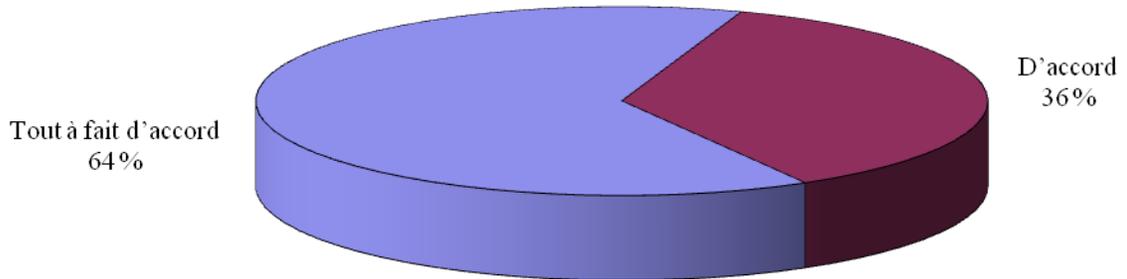
École	Commentaire
Churchill Academy	Q7. Ma formation m'aide à comprendre les divers types de troubles d'apprentissage. Je suis allé faire mes études à l'extérieur de la province. Q8. Je participe à des activités de perfectionnement professionnel en formation continue. Q9. Je communique fréquemment avec les parents. Tous les jours.
Churchill Academy	La plupart de nos élèves arrivent à renforcer de façon considérable leur estime de soi, ce qui leur permet de d'améliorer leurs aptitudes scolaires et de s'épanouir sur le plan social et affectif. Ils ont le sentiment de faire partie de quelque chose. Plus on peut les avoir jeunes, meilleures sont les chances qu'on puisse leur faire connaître la réussite.
Churchill Academy	Notre école répond bien aux besoins des élèves sur le plan de l'apprentissage. Mais on pourrait en faire encore bien davantage pour répondre aux besoins des élèves et de leur famille. On pourrait, pour ne citer que ces domaines, éduquer les gens dans le domaine de l'alimentation, des technologies, des stratégies pour faire face aux difficultés, etc. pour faire en sorte que nos élèves connaissent la réussite de façon constante.
Churchill Academy	Facteurs qui garantissent la réussite : une bonne équipe; le soutien des parents; la taille des classes; la formation continue du personnel; et les élèves désireux d'apprendre.
Landmark East	Il est essentiel d'offrir une aide pour les frais de scolarité aux élèves pour qu'ils puissent fréquenter Landmark East.
Landmark East	J'ai passé 28 années dans une école secondaire publique et 2 années et demi à l'université. J'ai observé de nombreux élèves et étudiants selon différentes perspectives. Je pense qu'une école comme Landmark East donne aux élèves ayant un trouble d'apprentissage l'aide spéciale dont ils ont besoin pour prendre de l'assurance en tant qu'apprenants. Il faut soutenir tous les efforts qui peuvent être faits pour aider financièrement ces élèves.
Landmark East	[...] La petite taille des classes et l'attention qu'on peut accorder à chaque individu sont essentielles pour la réussite des élèves. Les enfants qui ont le privilège de fréquenter cet établissement ont beaucoup de chance.
Landmark East	Ma plus grande joie, en tant qu'enseignant, est de voir mes élèves lire ou écrire un mot qu'ils pensaient ne pas pouvoir lire ou écrire. Ceci est également vrai pour les élèves qui ont de la difficulté à comprendre les documents.
Landmark East	Cette école offre un lieu positif et sécurisé aux élèves qui ont des troubles d'apprentissage, qui leur permet d'apprendre et de s'épanouir en tant qu'individus.
Landmark East	Il faudrait que le gouvernement subventionne les études de TOUS les élèves néo-écossais qui fréquentent Landmark East.

Question de l'enquête n° 1 – J'utilise diverses stratégies pédagogiques afin de répondre aux besoins de mes élèves sur le plan de l'apprentissage.

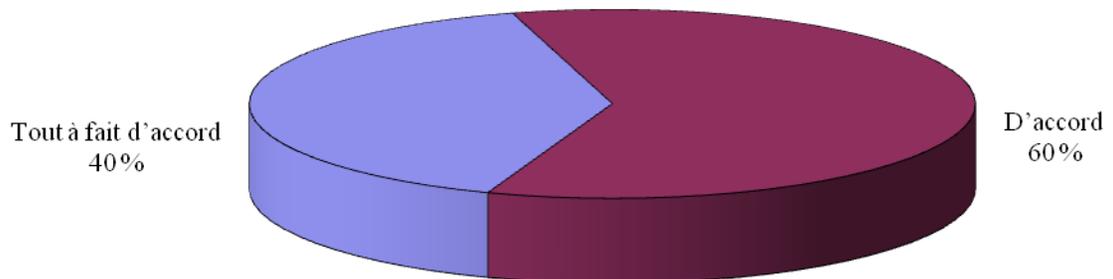


Question de l'enquête n° 2 – J'utilise divers outils / diverses méthodes pour suivre les progrès de mes élèves sur le plan scolaire.

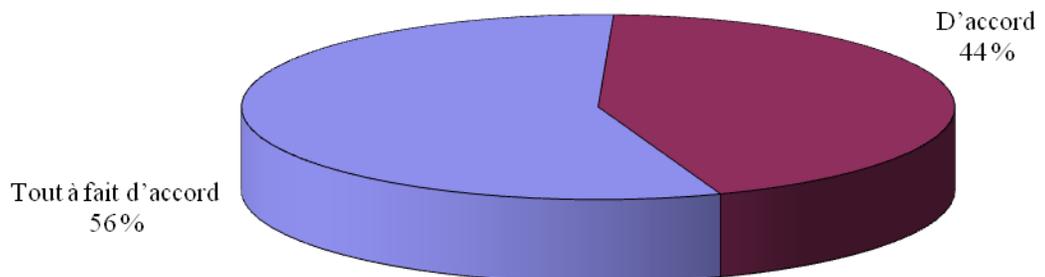
Bridgeway Academy



Churchill Academy

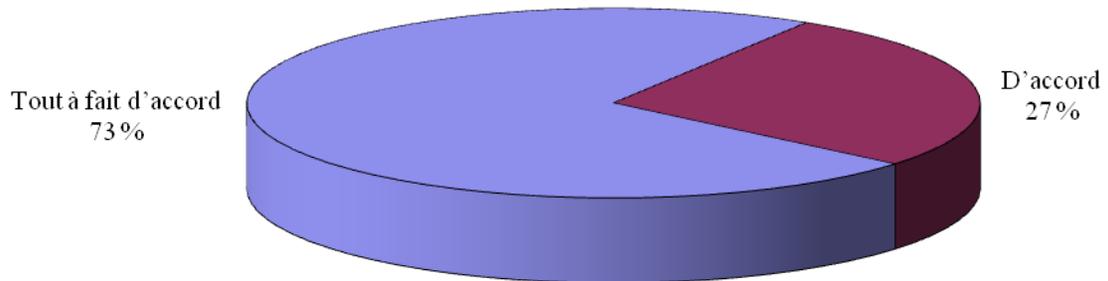


Landmark East

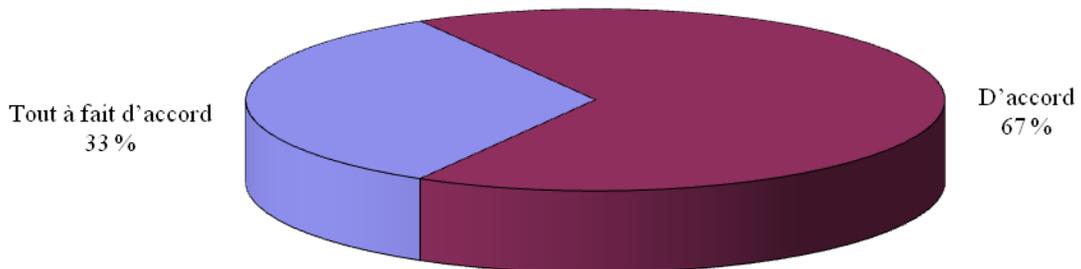


Question de l'enquête n° 3 – L'enseignement dans la salle de classe favorise la compréhension des troubles d'apprentissage et tient compte du besoin qu'ont les élèves d'apprendre à défendre leurs propres intérêts.

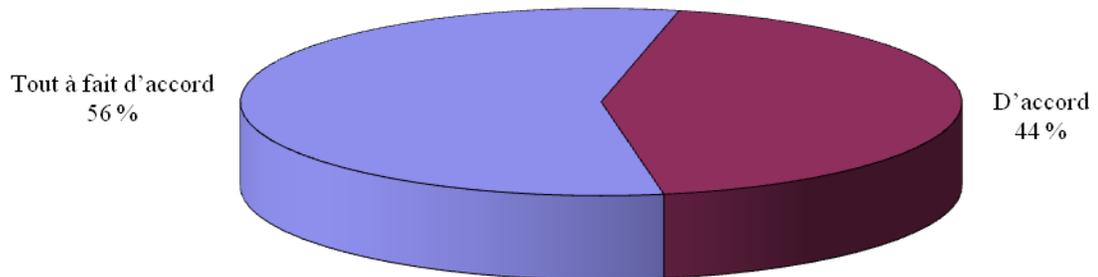
Bridgeway Academy



Churchill Academy

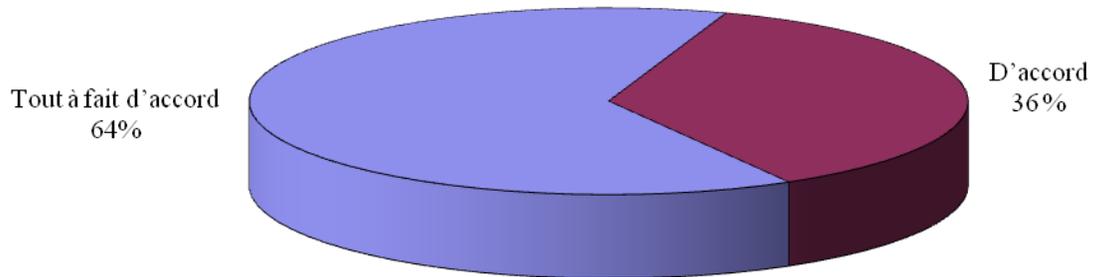


Landmark East

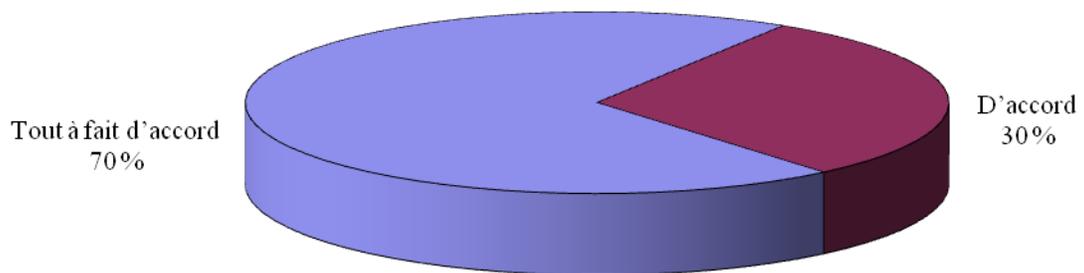


Question de l'enquête n° 4 – Notre journée est organisée de façon à ce que les élèves effectuent le meilleur apprentissage possible.

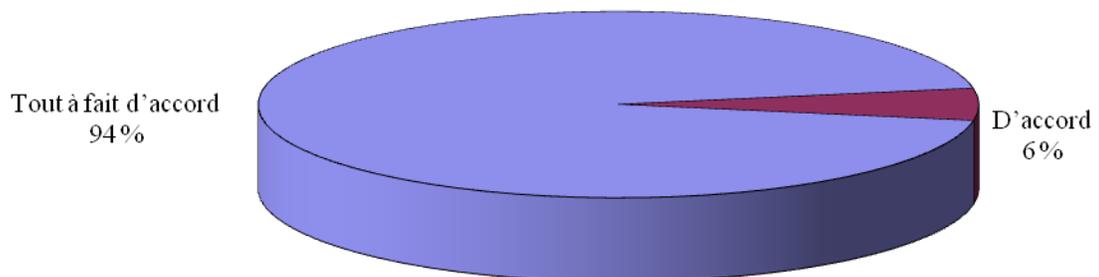
Bridgeway Academy



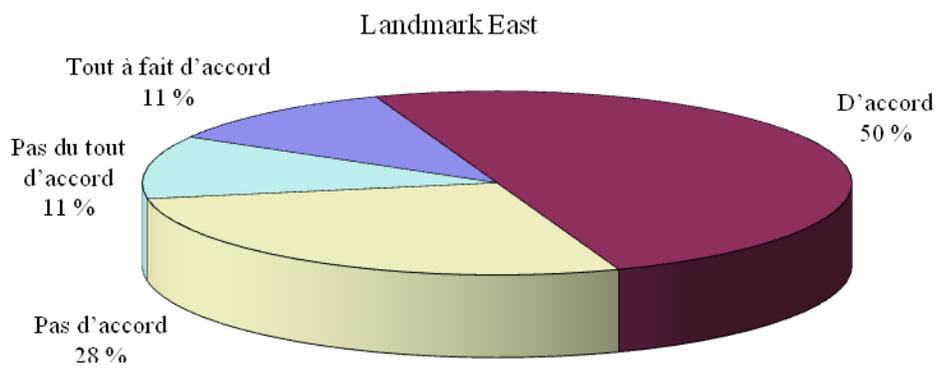
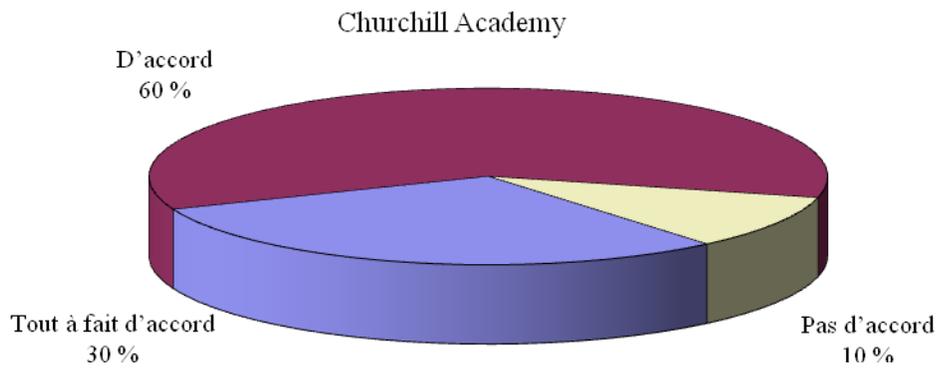
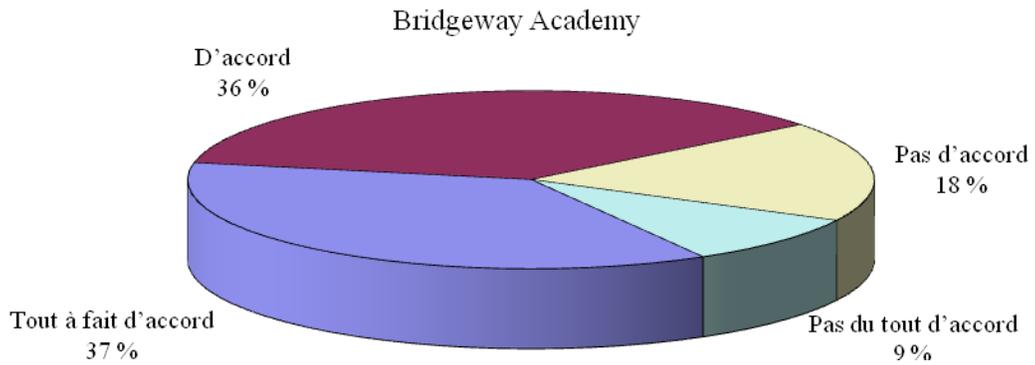
Churchill Academy



Landmark East

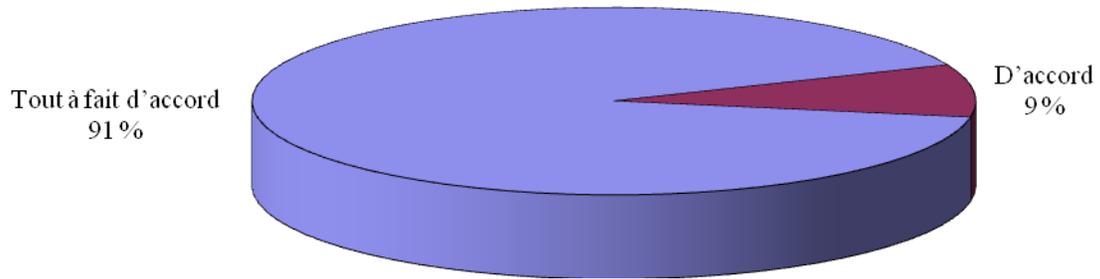


Question de l'enquête n° 5 – Ma journée d'école me laisse le temps de réfléchir aux progrès de chacun de mes élèves.

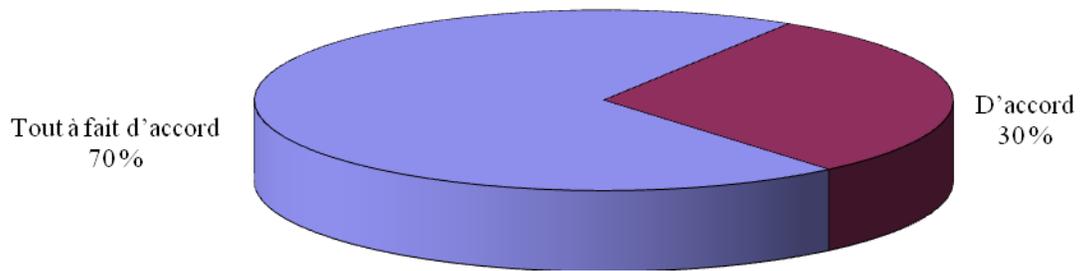


Question de l'enquête n° 6 – Les élèves bénéficient d'un enseignement direct et s'entraînent à utiliser leurs compétences en organisation.

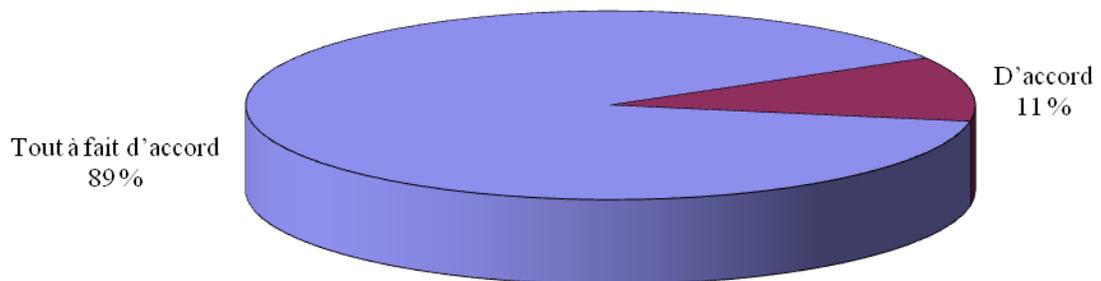
Bridgeway Academy



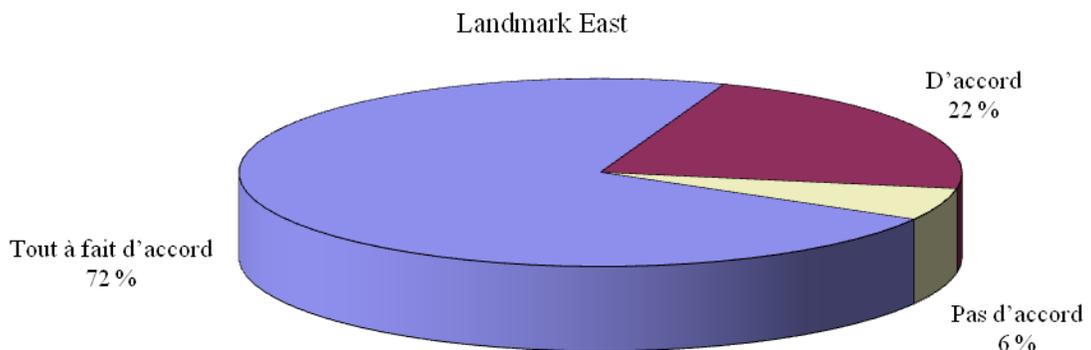
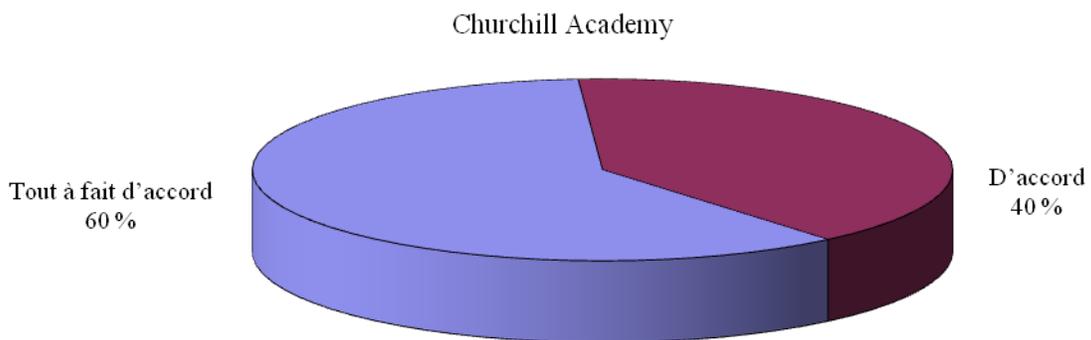
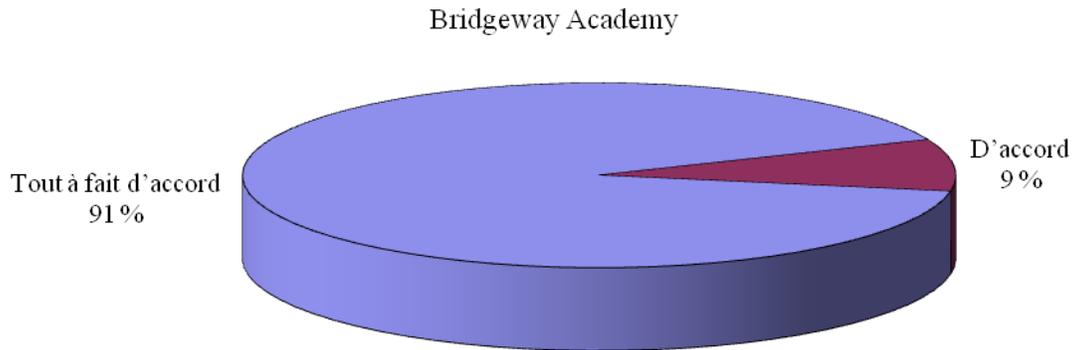
Churchill Academy



Landmark East

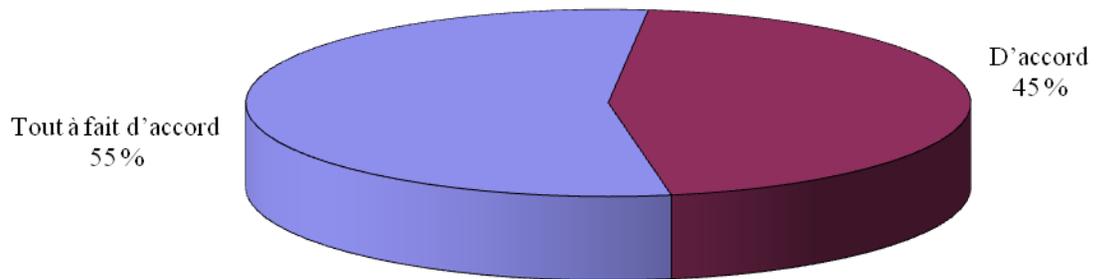


Question de l'enquête n° 7 – Ma formation m'aide à comprendre les divers types de troubles d'apprentissage.

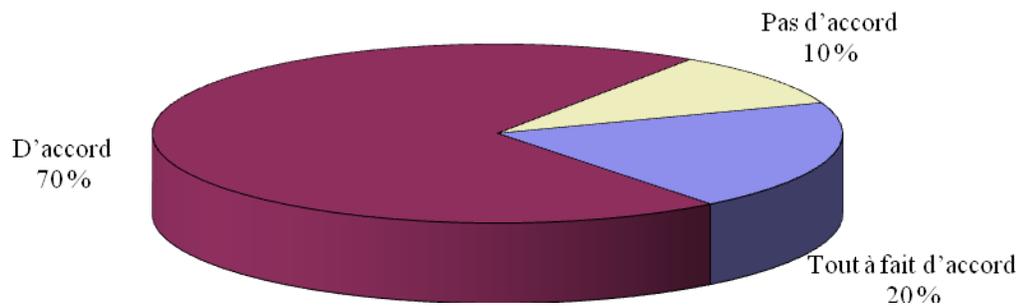


Question de l'enquête n° 8 – Je participe à des activités de perfectionnement professionnel en formation continue.

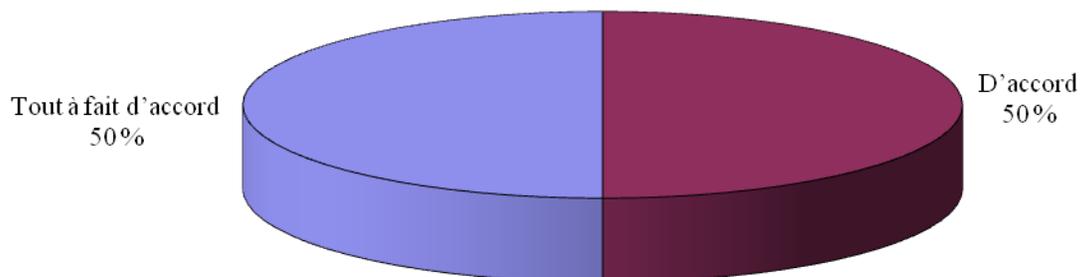
Bridgeway Academy



Churchill Academy

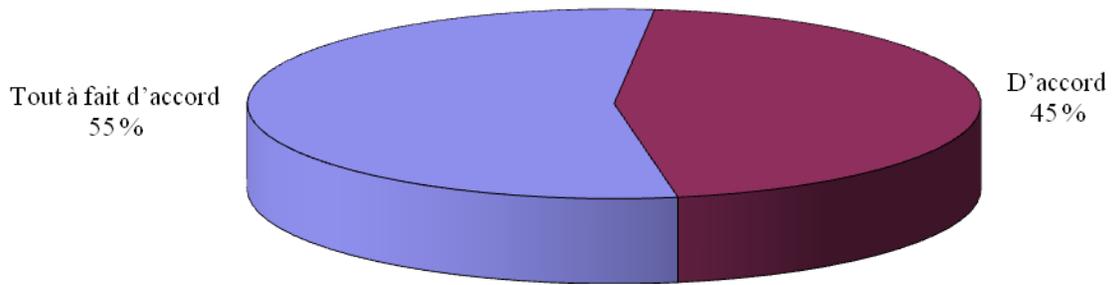


Landmark East

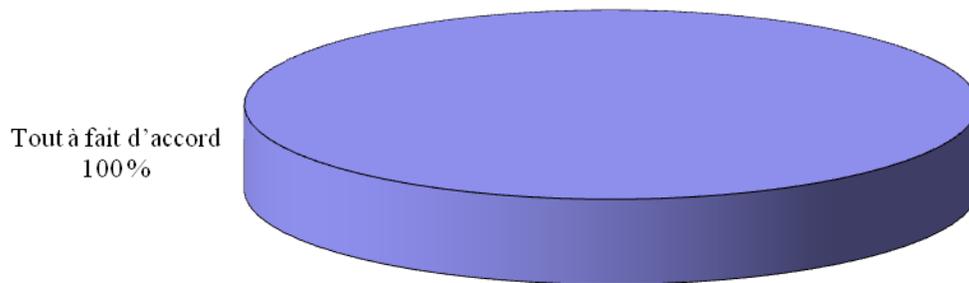


Question de l'enquête n° 9 – Je communique fréquemment avec les parents.

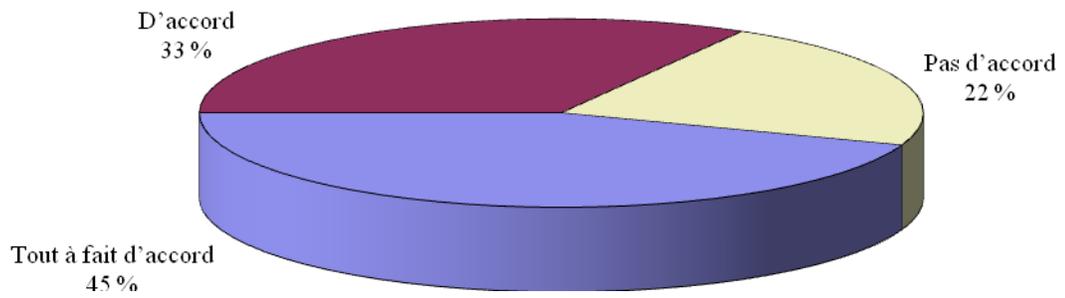
Bridgeway Academy



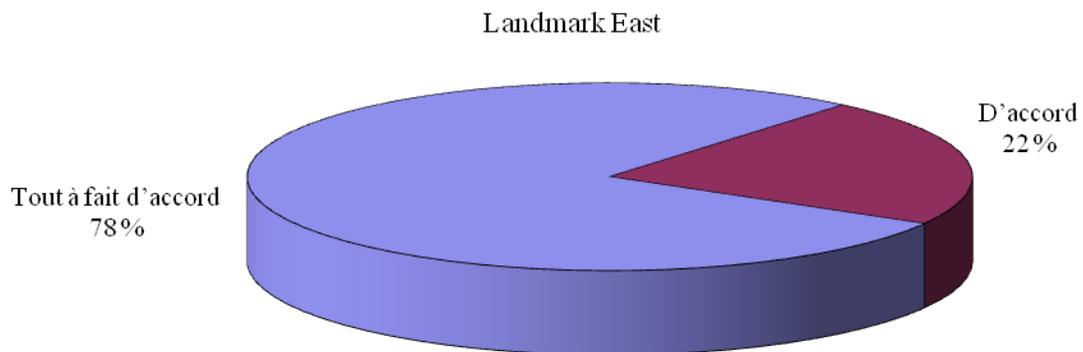
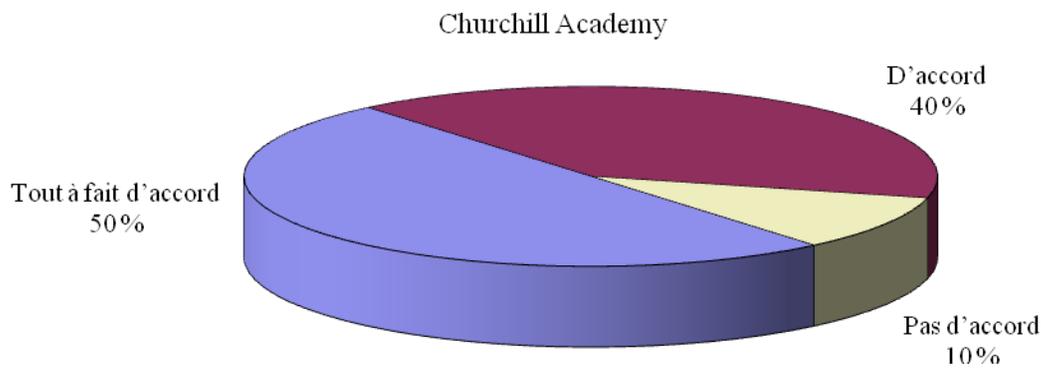
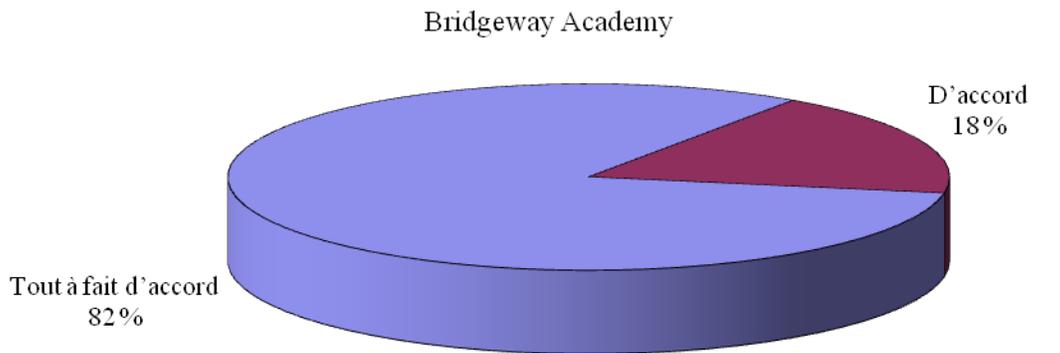
Bridgeway Academy



Landmark East

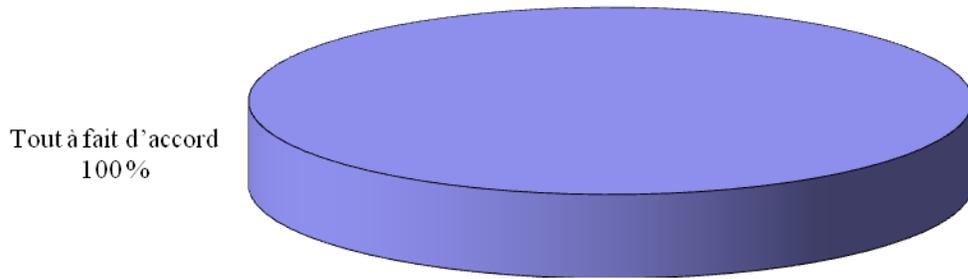


Question de l'enquête n° 10 – Notre personnel travaille en équipe (psychologue scolaire, orthophoniste).

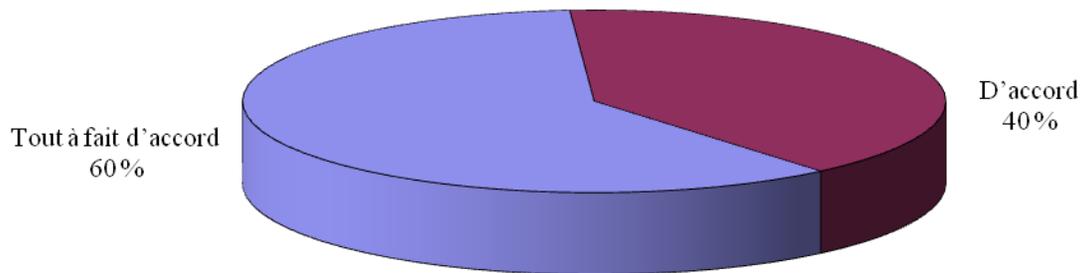


Question de l'enquête n° 11 – Notre personnel innove et essaye de nouvelles choses pour aider les élèves dans leur apprentissage.

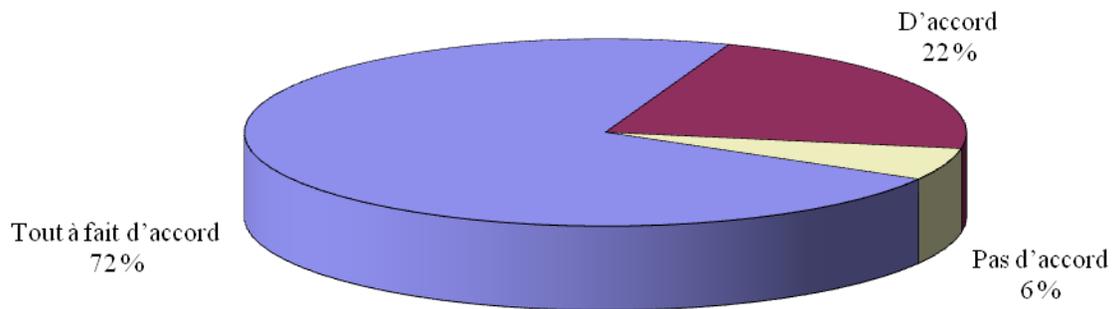
Bridgeway Academy



Churchill Academy

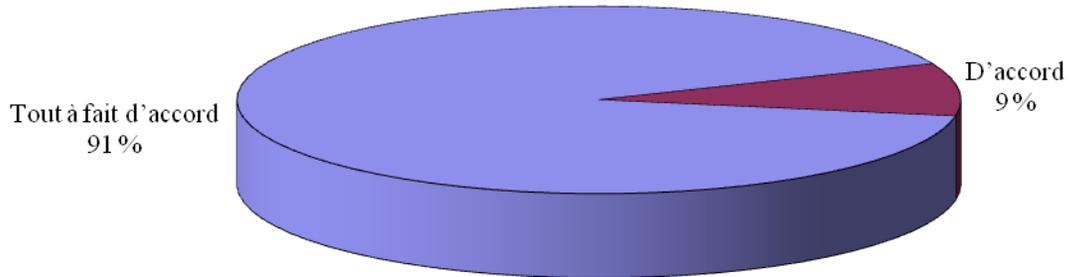


Landmark East

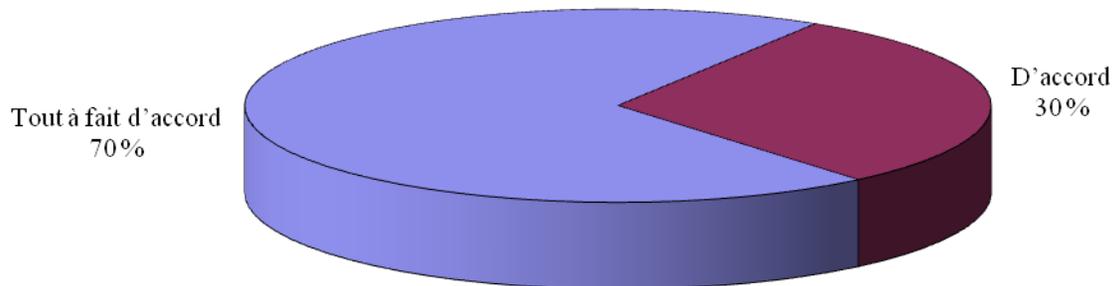


Question de l'enquête n° 12 – Nous mettons en place de bons plans de gestion du comportement lorsque cela est nécessaire pour favoriser le meilleur apprentissage possible chez l'ensemble des élèves.

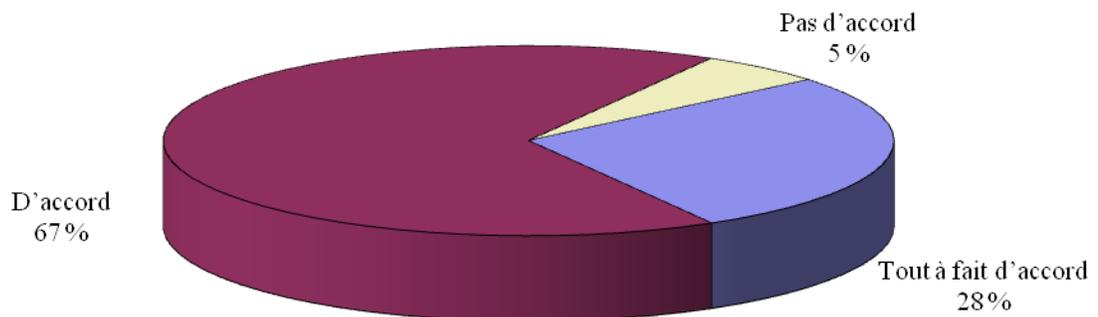
Bridgeway Academy



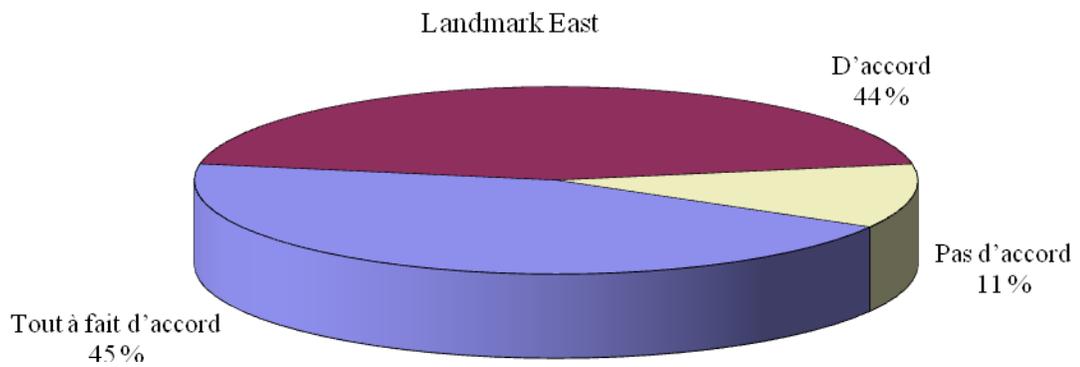
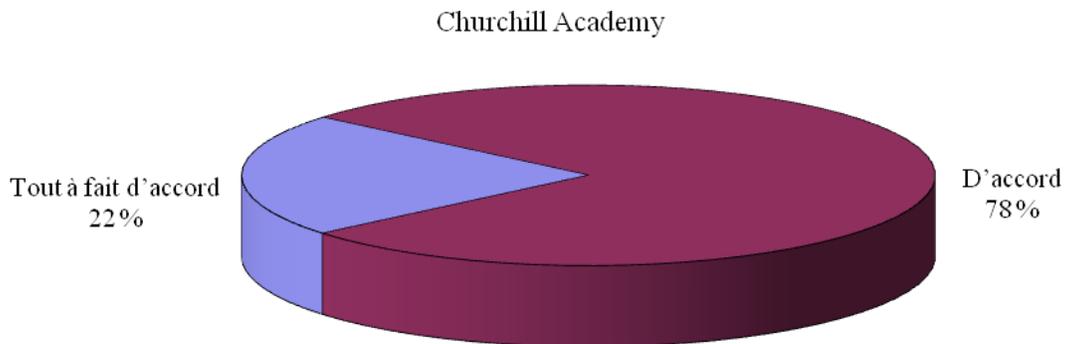
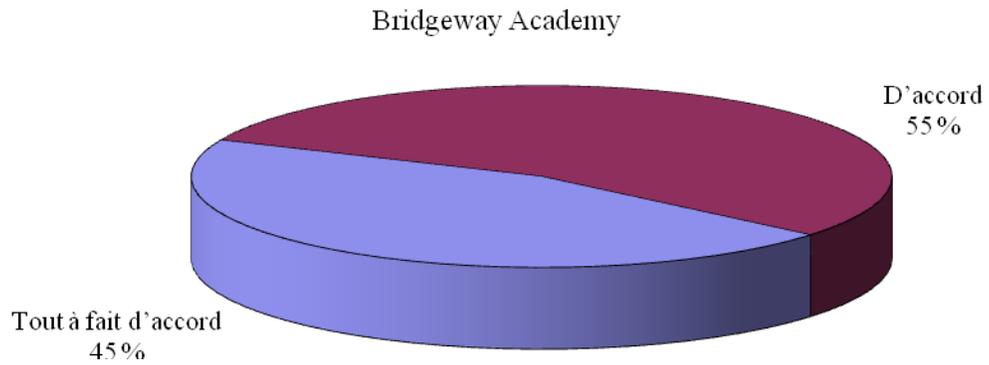
Churchill Academy



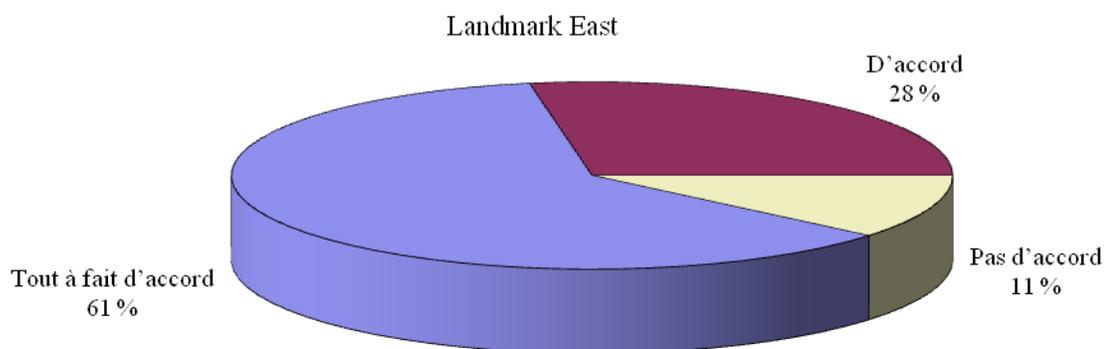
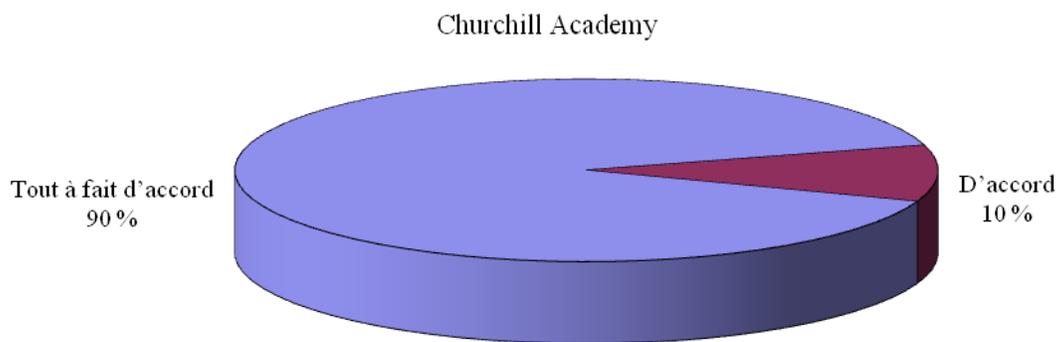
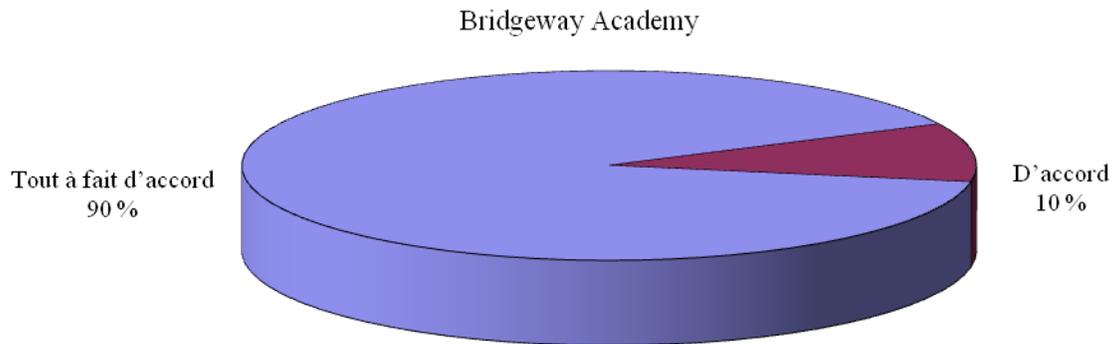
Landmark East



Question de l'enquête n° 13 – Les ressources pédagogiques sont le reflet de la diversité des élèves.

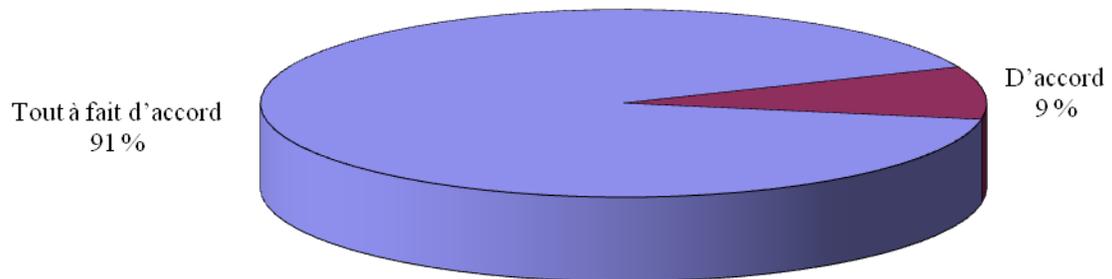


Question de l'enquête n° 14 – L'assiduité est bonne dans notre école.

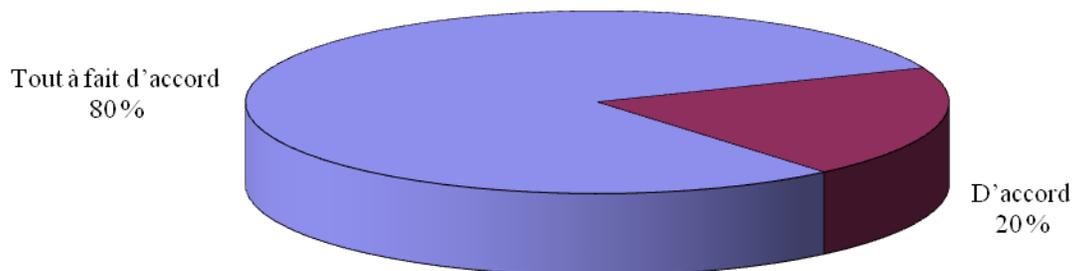


Question de l'enquête n° 15 – Notre école répond bien aux besoins des élèves sur le plan de l'apprentissage.

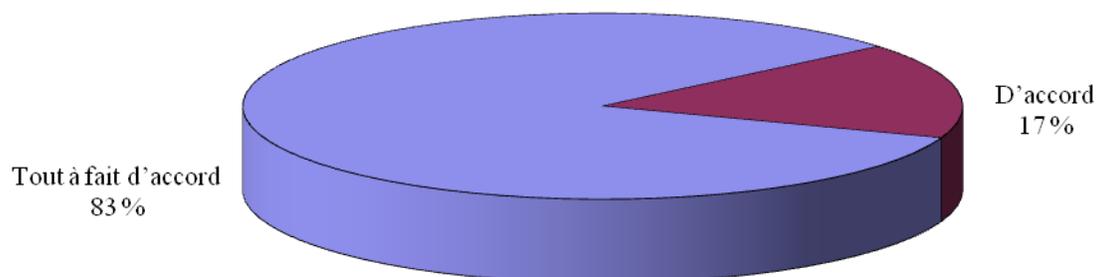
Bridgeway Academy



Churchill Academy



Landmark East



Annexe F – Sessions de réflexion avec les élèves

Nous avons organisé une session de réflexion avec les élèves dans chaque école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux, parallèlement à la tournée d'apprentissage et aux sessions de réflexion avec les administrateurs et avec les enseignants. Certains membres du comité d'étude du Programme d'aide pour les frais de scolarité ont participé à ces sessions de réflexion, qui ont pris la forme d'un dialogue avec les élèves plutôt que d'un enquête.

D'après les réponses à la question 3 (« Depuis quand fréquentez-vous cette école? »), 121 élèves se situant à un niveau entre la 3^e et la 12^e année ont participé d'une manière ou d'une autre à ces sessions de réflexion.

Dans la plupart des cas, la pertinence des informations rassemblées dépend en partie de l'âge et du niveau de l'élève concerné, sur des sujets comme les transitions et les projets pour l'avenir.

Sessions de réflexion – Réponses

1. Pourquoi avez-vous choisi de fréquenter cette école?

Les trois principales raisons données par les élèves pour expliquer pourquoi ils fréquentent une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux sont les suivantes :

- problèmes concernant des aspects scolaires de l'école publique : 32 élèves
- à la demande de leurs parents/tuteurs ou parce que ceux-ci ont insisté : 18 élèves
- problèmes liés à des troubles d'apprentissage : 9 élèves

Les raisons pour lesquelles ils ont quitté le système scolaire public comprennent des questions de relations interpersonnelles, la taille des classes, des problèmes disciplinaires, le manque d'aide du personnel enseignant, le fait que le personnel enseignant ne comprend pas les troubles d'apprentissage et des problèmes d'anxiété ou de stress.

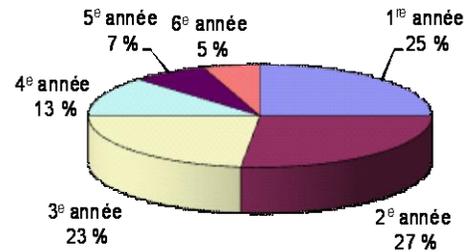
2. Est-ce que vous aviez des difficultés en lecture, en rédaction, en organisation, en écoute?

La majorité des élèves participant à l'enquête admettent qu'ils ont ou qu'ils ont eu des difficultés dans les domaines mentionnés. Certains mentionnent également des difficultés en mathématiques, même si la matière n'est pas mentionnée spécifiquement dans les questions.

3. Depuis quand fréquentez-vous cette école?

La majorité des élèves participant à l'enquête fréquentent leur école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux depuis un à trois ans. Les totaux ci-dessous concernant les trois écoles.

- 1^{re} année : 37 élèves
- 2^e année : 32 élèves
- 3^e année : 24 élèves
- 4^e année : 14 élèves
- 5^e année : 9 élèves
- 6^e année : 5 élèves



4. Quelles sont les matières que vous étudiez ici?

Les élèves citent tout l'éventail des matières scolaires, y compris le droit, l'éducation artistique, la musique et l'économie. Les trois matières mentionnées le plus souvent sont les suivantes :

- mathématiques : 60 élèves
- langue et littérature : 50 élèves
- sciences : 33 élèves

Les cours de langue et littérature comprennent des cours d'anglais, de lecture, de rédaction, de grammaire et d'orthographe et les programmes correctifs qui leur sont associés. Un total de 23 élèves mentionne l'informatique et en particulier la dactylographie; 15 élèves mentionnent les sciences humaines ou la sociologie; et 15 autres élèves mentionnent qu'ils ont pris des cours d'histoire.

Les élèves mentionnent également des cours propres à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux. Les trois principaux sont les suivants :

- stratégies pour gérer les troubles d'apprentissage : 28 élèves
- aptitudes à la vie en société : 18 élèves
- compétences scolaires ou compétences en organisation : 10 élèves

5. Parlez-nous d'une journée typique dans votre école.

Lorsqu'on leur demande de décrire une journée typique dans leur école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux, les élèves mentionnent les matières, les périodes d'étude, les pauses, le repas de midi et les autres aspects que tout groupe d'élèves fréquentant une école publique mentionnerait.

6. *Quelles compétences avez-vous acquises ici qui vous aident dans vos études?*

Les trois compétences mentionnées le plus souvent par les participants sont les compétences linguistiques, les techniques d'organisation et les aptitudes pour les études ou les devoirs à la maison. Ces trois compétences sont suivies des compétences en mathématiques, des compétences de modification du comportement et de la capacité de défendre ses propres intérêts.

- compétences linguistiques (lecture, rédaction, orthographe, grammaire, etc.) : 22 élèves
- techniques d'organisation (utilisation des couleurs, agenda, etc.) : 17 élèves
- aptitudes pour les études ou les devoirs à la maison (concentration, gestion, approche consistant à faire les devoirs tout de suite, etc.) : 12 élèves

Deux des élèves mentionnent également l'apprentissage de techniques pour gérer leur trouble d'apprentissage.

7. *De quelle manière votre enseignant évalue-t-il votre travail?*

La principale méthode mentionnée par les élèves est l'une ou l'autre variante de « tests, examens et interrogations avec évaluations de suivi ». La deuxième réponse la plus courante est l'évaluation de devoirs et de projets faits individuellement ou en groupe. Les élèves mentionnent également les devoirs à la maison et la confirmation par l'enseignant que les élèves comprennent bien le travail déjà effectué avant de s'appuyer sur ces bases pour progresser dans l'étude de la matière.

8. *Est-ce que vous rencontrez vos enseignants pour discuter de votre travail?*

Les réponses à cette question dépendent peut-être davantage sur la classe d'âge et du niveau de l'élève que du contenu même des réponses données par les élèves.

- oui : 12 élèves
- parfois : 8 élèves
- non : 7 élèves

De plus, trois élèves disent qu'on leur offre de l'aide à chaque fois qu'ils en demandent et un élève dit que les rencontres sont de nature informelle.

9. *Est-ce que vous avez des devoirs à faire à la maison? Dites-nous comment vous procédez pour faire ces devoirs.*

Lorsqu'on leur demande s'ils ont des devoirs à faire à la maison, 19 élèves disent que oui sans faire d'autre commentaire, tandis que 5 disent qu'ils font leurs devoirs soit à l'école soit dans une salle d'études. Deux élèves disent qu'on donne du travail dans chaque cours quotidiennement. Il y a 15 commentaires, qui semblent porter soit sur le type de devoirs donnés (multiplications, projets, mémorisation de mots, etc.) soit sur les circonstances dans lesquelles ils font leurs devoirs (dès qu'ils arrivent à la maison, en écoutant de la musique, etc.).

10. Est-ce que vous utilisez des outils technologiques pour faciliter votre apprentissage (ordinateurs de bureau, ordinateurs portatifs, etc.)?

Les réponses des élèves impliquent que c'est oui pour 38 d'entre eux, sur un total de 45 réponses à cette question. Les réponses les plus courantes concernent des programmes informatiques spécifiques, comme Dragon Naturally Speaking, Kurzweil et Typing Pal. Sept élèves disent qu'ils disposent d'outils technologiques dans la salle de classe, tandis que 6 d'entre eux disent qu'ils utilisent un ordinateur portable et 5 disent qu'ils disposent d'ordinateurs pour faire des recherches.

11. Est-ce qu'on vous a présenté des appareils de technologie fonctionnelle? Est-ce que vous en utilisez?

On a 23 réponses d'élèves à cette question, dont 17 semblent indiquer qu'ils utilisent tel ou tel type d'appareil de technologie fonctionnelle.

12. Est-ce que vous participez à des activités parascolaires?

Sur les 88 réponses à cette question, 74 indiquent que l'élève participe à tel ou tel type d'activité parascolaire. Quatre des élèves ayant répondu par la négative expliquent qu'ils ont un emploi à temps partiel à la place.

Parmi les 74 réponses positives, près d'un tiers des élèves, soit 24 élèves, indiquent qu'ils participent à tel ou tel type d'activité sportive. Six élèves de Bridgeway Academy disent qu'ils font de la cuisine, dans le cadre d'un club ou en suivant des leçons après les cours, et cinq disent qu'ils font du théâtre.

13. Est-ce que vous participiez à des activités parascolaires à l'école publique?

Sur les 58 réponses à cette question, 15 sont négatives et 2 indiquent que l'élève avait un emploi à temps partiel à l'époque. Sur les 41 réponses restantes, qui sont positives, 28 (soit 68 pour cent) indiquent que l'élève participait à tel ou tel type d'activité sportive.

14. En quoi l'école privée est-elle différente de l'école publique, pour ce qui concerne votre apprentissage?

Il y a eu au total 63 réponses à cette question. Dans 60 pour cent des cas, la réponse portait sur l'attention accordée à chaque individu et sur la taille des classes plus réduite.

- plus d'enseignants / plus d'attention individualisée : 21 élèves
- classes plus petites ici : 20 élèves
- se sent à l'aise / en sécurité / aime être ici / se sent accepté : 10 élèves

Parmi ceux qui ont donné d'autres réponses, 2 mentionnent qu'ils n'apprenaient rien à l'école publique, ce qui les frustrait. L'un des élèves mentionne le manque de cours de français, d'éducation artistique et de technologie (peut-être en « atelier ») à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux. Un autre mentionne l'absence d'activités sociales

supplémentaires, comme des soirées dansantes, à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux.

15. Est-ce que vos résultats sont différents ici? En quoi?

Sur les 55 élèves ayant répondu à cette question, près de la moitié (24) disent que leurs notes sont soit nettement plus élevées / meilleures soit plus élevées / meilleures à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux qu'ils fréquentent. Douze d'entre eux disent que leurs résultats sont « différents », sans préciser. Deux disent qu'ils ne savent pas et deux autres disent que le travail est plus facile, mais ne développent pas leur réponse, ce qui peut vouloir dire qu'ils comprennent mieux maintenant la matière enseignée, de sorte que c'est « plus facile ».

16. Est-ce que vous trouvez que cette école est plus ou moins difficile que l'école publique?

Lorsqu'on demande aux élèves dans quelle mesure ils trouvent difficiles les études dans leur école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux difficiles, près de la moitié (28 sur 58 réponses) disent qu'elles sont moins difficiles et trois disent qu'elles ne sont pas assez difficiles. Les élèves n'ont pas développé leurs réponses, de sorte que cela peut vouloir dire qu'ils comprennent mieux la matière et que, du coup, les études sont plus faciles pour eux. Un des élèves dit que c'est difficile, mais qu'il y a un « filet de sécurité » et que, du coup, il n'a pas peur d'essayer; trois autres disent aussi que c'est plus difficile, mais que c'est juste, en raison de l'aide qu'ils reçoivent lors de leurs études à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux. Un autre élève note qu'il est plus facile d'obtenir de l'aide à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux.

17. Est-ce que vous avez noué des liens d'amitié dans cette école? Est-ce que ces liens d'amitié dépassent le cadre de l'école?

On note 50 réponses à cette question. La plupart des élèves disent qu'ils se sont fait des amis à l'école. Comme cette question était de forme composée, on suppose que ceux qui ont répondu « parfois » veulent dire que parfois les liens d'amitié dépassent le cadre de l'école; 5 élèves disent clairement qu'ils rencontrent les amis qu'ils se sont faits à l'école en dehors du cadre scolaire.

18. Est-ce que vous êtes resté en relation avec vos amis de l'école publique?

Seuls 13 des 58 élèves répondant à cette question disent qu'ils ne sont pas restés en relation avec leurs amis de l'école publique. L'un des élèves note que c'est difficile, parce qu'il rentre à la maison plus tard désormais.

19. Quels sont vos projets d'avenir?

Les réponses à cette question dépendent peut-être de l'âge et du niveau de l'élève. Sur les 79 réponses, environ un tiers (27) indiquent que l'élève espère faire des études à l'université, en collège privé ou sur un des campus du NSCC, tandis que 10 autres élèves disent qu'ils souhaitent étudier un métier spécialisé (électricien, mécanicien, etc.).

On note 14 réponses sous « Autres », précisant des choses comme « fabriquer des chocolats », « travailler dans un aéroport », devenir un auteur ou un acteur. Ces réponses viennent peut-être d'élèves plus jeunes.

20. Que fait cette école pour vous préparer à cette transition?

Il y a 34 réponses à cette question. Dix élèves disent qu'ils ne savent pas ou ne sont pas sûrs (4), que l'école ne fait rien (4) ou qu'ils ne sont pas capables de faire la transition vers un autre établissement d'enseignement (2).

Sur les 24 élèves restants, près d'un tiers (7) disent que leurs responsabilités et leur niveau de travail a augmenté en vue de les préparer à la transition vers un autre établissement d'enseignement. Neuf indiquent qu'ils apprennent de nouvelles compétences, soit dans le domaine social (défense de ses propres intérêts, aptitudes à la vie en société) soit dans des domaines concrets comme la dactylographie, l'informatique, l'organisation, etc.

21. Autres commentaires

Les membres du comité n'ont relevé que 22 commentaires supplémentaires lors de leurs interactions avec les élèves dans le cadre des groupes de réflexion.

On note que l'un des élèves de Landmark East dit que les journées sont « longues ». Mais Landmark East est un internat.

Deux des commentaires de Churchill Academy mentionnent les uniformes que les élèves sont obligés de porter (« je déteste les uniformes ») et un des commentaires concerne le manque d'activités sociales et de loisirs (soirées dansantes, bal de fin d'année, etc.).

Annexe G – Sessions de réflexion avec les parents

1A. Où avez-vous entendu parler du Programme d'aide pour les frais de scolarité en ce qui a trait à l'école privée?

La majorité des parents disent qu'ils ont dû faire des recherches par eux-mêmes pour en apprendre davantage sur le Programme d'aide pour les frais de scolarité. Certains disent qu'ils en ont été informés par un réseau formel — pédiatres, psychologues, enseignants-ressources, enseignants de l'école publique (qui ne veulent pas que les parents mentionnent leur nom) et conseillers d'orientation. Certains rapports psychopédagogiques mentionnent le programme et certaines personnes mentionnent également des groupes de soutien au IWK. Les parents citent également comme source d'informations sur le Programme d'aide pour les frais de scolarité un réseau informel — membres de la famille, amis, voisins, autres parents, bouche à oreille, articles dans les médias et, dans certains, connaissances antérieures dans la région.

1B. Où avez-vous entendu parler du Programme d'aide pour les frais de scolarité en ce qui a trait au financement du ministère de l'Éducation?

Lorsqu'on leur demande où ils ont entendu parler des subventions du ministère de l'Éducation pour le Programme d'aide pour les frais de scolarité, environ la moitié des parents disent que c'est auprès du personnel de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux ou sur le site Web de l'école. Un nombre presque égal de parents citent un réseau de relations, soit informelles (autres parents, député provincial, tuteur, etc.) soit professionnelles (pédiatre, psychologue, personnel du IWK, etc.). Quelques-uns mentionnent le site Web du ministère de l'Éducation ou le personnel du ministère ou disent qu'ils en ont entendu parler lorsque leur enfant était dans un autre programme (LDANS, TAG, etc.).

Progrès des élèves à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux

Les parents ayant participé aux sessions de réflexion sont quasiment unanimes pour dire que leur enfant est désormais beaucoup plus heureux. Il acquiert des aptitudes à la vie en société, ce qui lui permet d'interagir en société de façon positive.

De fait, certains parents mentionnent le fait que leur enfant était suicidaire ou si dépressif lorsqu'il fréquentait l'école publique qu'ils craignent son retour dans un tel environnement. Certains des élèves manifestaient leur frustration de manière violente; un des parents va jusqu'à dire que son enfant a causé des dégâts considérables à la maison, entraînant des réparations très coûteuses, tandis qu'un autre parent dit que son enfant agressait physiquement des membres de la famille avant sa fréquentation de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux. Les parents disent que l'école privée apprend aux élèves non seulement des stratégies pour les aider à gérer leur trouble d'apprentissage, mais aussi des aptitudes à la vie en société, de sorte qu'ils arrivent à avoir des interactions positives avec autrui.

2A. Progrès des élèves dans les écoles privées réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux : domaine scolaire

Dans l'ensemble, le consensus est que les élèves manifestent des améliorations, parfois de très grande envergure, dans toutes les matières scolaires, y compris dans leur compréhension des matières et des compétences de base. Dans certains cas, à son arrivée à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux, l'élève était fonctionnellement illettré alors qu'il se situait au niveau de l'école intermédiaire ou alors il avait quatre ou cinq niveaux de retard par rapport au niveau normal pour son âge — et cet élève s'est rendu capable de lire, d'écrire et de comprendre les textes au bout de sa première année à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux. Certains parents mentionnent que leur enfant a amélioré ses compétences en mathématiques. Les élèves sont désormais motivés par ce qui se passe dans la salle de classe, ils manifestent un désir d'essayer de nouvelles choses et ils font leurs devoirs de façon autonome, sans qu'on ait à les forcer. Les élèves font désormais partie d'équipes dans des activités parascolaires ou du conseil étudiant et participent à des activités en dehors de la salle de classe, comme par exemple un emploi à temps partiel ou le travail sur l'album-souvenir de l'école.

2B. Progrès des élèves dans les écoles privées réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux : domaine social et affectif

Lorsqu'ils étaient à l'école publique, les élèves étaient marginalisés, avaient une faible estime de soi et n'avaient aucune confiance en leur propre capacité d'apporter une contribution à la vie en société. Ils subissaient, en tant que groupe, des intimidations, on les traitait de « stupides » et ils avaient peur de demander de l'aide. Ils manifestaient leur anxiété, leur peur et leur frustration en pleurant, en faisant des fugues, sous forme de dépression, en se renfermant sur eux-mêmes et en se laissant entraîner dans des bagarres. Un des parents indique qu'il a peur d'envoyer à nouveau son enfant à l'école publique en raison de ces problèmes sociaux. D'autres parents disent que le comportement de leur enfant était source d'inquiétude quand il fréquentait l'école publique et l'un des parents dit que son enfant se trouvait au bureau de la direction d'école quasiment « un jour sur deux ». Les parents mentionnent également leurs inquiétudes concernant la participation ou le risque de participation de leur enfant à des violences, la consommation de drogues et d'alcool, entre autres selon son niveau / sa classe d'âge.

À l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux, ces mêmes élèves nouent des liens d'amitié et des relations sociales. Leur confiance en soi et leur estime de soi sont en augmentation. Ils sont heureux et apprécient la sécurité du milieu d'apprentissage dont ils font désormais partie. Ils acquièrent des aptitudes à la vie en société et sont acceptés au sein de leur communauté. Comme le dit un des parents, « l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux donne de l'espoir à l'élève ».

L'un des parents dit que son enfant a toujours eu des amis et faisait partie d'une grande classe à l'école publique. Il dit que son enfant se fait également des amis à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux, mais est fâché d'avoir dû quitter son ancienne école. Le parent ne dit pas depuis combien de temps l'élève fréquente l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux, ni les raisons pour lesquelles il a été transféré à cette école.

Participation des parents à l'élaboration du plan de programme individualisé (PPI)

En règle générale, l'expérience des parents concernant le PPI dans le système scolaire public a été très négative et stressante. Ils ont trouvé qu'il était très difficile d'obtenir l'élaboration d'un PPI pour leur enfant. Dans certains cas, ils ont l'impression que, pour les écoles publiques, le PPI n'est qu'une « façade » et a principalement pour effet de limiter le potentiel de l'enfant. Dans de nombreux cas, une fois que le parent a enfin obtenu de l'école qu'elle élabore un PPI pour son enfant, l'école publique a refusé de mettre en place ce PPI ou ne pouvait pas le faire (peut-être en raison d'un manque de ressources).

Même s'il est obligatoire pour l'enfant de suivre un PPI pour pouvoir bénéficier de l'aide financière du Programme d'aide pour les frais de scolarité, les parents ont un avis mitigé sur la mise en œuvre du PPI dans l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux. Certains parents disent que l'école met à jour et modifie le PPI à mesure que les exigences de l'enfant évoluent. D'autres disent que le PPI est soumis ou ébauché au moment où l'enfant arrive à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux, mais qu'il n'y a aucune indication directe du fait qu'il est suivi ou fait l'objet de révision, parce que « le processus est moins formel ». Certains parents disent que l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux ignore le PPI, mais élabore sa propre feuille de route pour l'élève. Tous les parents semblent satisfaits des résultats.

3. Quelle est votre participation à l'élaboration du PPI?

Dans le système scolaire public, les parents disent qu'ils ont dû se battre pour obtenir un PPI pour leur enfant. Certains disent que la seule raison pour laquelle leur enfant a fini par obtenir un PPI est qu'ils ont fait de gros efforts en tant que parents pour forcer l'école publique à le faire. Dans certains cas, les parents ont dû le faire eux-mêmes, c'est-à-dire devenir des experts des démarches pour défendre les intérêts de leur enfant. Dans quelques cas, l'école publique a refusé d'élaborer un PPI pour l'élève. Certains parents se sont fait dire que le PPI ferait du tort à l'élève, d'autres que les adaptations n'étaient qu'un « écran de fumée ». Dans un cas, l'école a refusé de communiquer le PPI au parent lorsque le parent a fait une demande d'aide auprès du Programme d'aide pour les frais de scolarité. Une bonne part des parents disent dans leurs commentaires que, même lorsque l'école publique a élaboré un PPI, il n'a pas été mis en œuvre. Une écrasante majorité des parents ont eu l'impression que, pour l'école publique, le PPI était quelque chose de « mauvais » et qu'il imposerait des limites à l'élève au lieu de l'aider. Dans certains cas, lorsque les parents ont fait la demande d'aide auprès du Programme d'aide pour les frais de scolarité, l'élève a été refusé parce qu'il n'avait pas de PPI.

Selon les parents, le personnel de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux élabore et suit un PPI, même s'il ne s'appelle pas nécessairement un « PPI ». On l'appelle plutôt parfois « résultats visés », « plan d'apprentissage » ou « feuille de route », au lieu de lui donner l'appellation formelle de « PPI ». Les parents ont l'impression que, dans certains cas, l'école suit étroitement le PPI et le modifie à mesure que les besoins de l'élève évoluent, tandis que, dans d'autres cas, on ne s'y réfère qu'occasionnellement. Dans tous les cas, les parents semblent être satisfaits.

L'une des choses que les parents mentionnent à plusieurs reprises est que la situation est bien moins stressante quand c'est le personnel de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux qui s'occupe de respecter les exigences du PPI.

On note que les parents s'interrogent sur la nécessité d'avoir un PPI quand on fait une demande d'aide auprès du Programme d'aide pour les frais de scolarité. Dans certains cas, l'élève s'est vu refuser l'aide, mais après la procédure d'appel, lorsque le bureau a examiné la situation, il a décidé que l'élève répondait à tous les autres critères et a accepté d'offrir l'aide financière.

Il y a deux commentaires de parents concernant l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux. L'un des commentaires dit que le parent a le sentiment d'avoir à prendre l'initiative pour demander à participer à l'élaboration du PPI. En contrepartie, un autre parent d'élève dans la même école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux dit qu'il a le sentiment de pouvoir offrir des suggestions concernant les problèmes soulevés par le PPI et que les enseignants l'écoutent et tiennent compte de ses suggestions. Dans une autre école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux, un parent dit qu'il a l'impression de faire partie du processus de planification de programme et de pouvoir dire aux enseignants ce qui fonctionnera et ce qui ne fonctionnera pas auprès de son enfant.

Un autre parent dit qu'il est assez fâché parce qu'il n'a reçu le bulletin de son élève qu'une fois que l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux a reçu le paiement.

Voici quelques-uns des commentaires :

- Le PPI dans l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux est élaboré par les enseignants. Même si les parents ne participent pas à cette élaboration, le PPI répond aux besoins de l'enfant.
- Le PPI est plus concret à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux. Il y a des cours pour les compétences en travail scolaire, la lecture, l'écriture, l'organisation, deux cours de mathématiques, 3 ou 4 cours de langue et littérature.
- Un parent dit n'avoir aucun rôle dans le PPI. C'est un soulagement pour lui parce que le processus était stressant à l'école publique. Le parent était toujours obligé de se battre pour en obtenir davantage.
- Un parent se fie aux décisions du représentant de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux, parce qu'il a le sentiment que cette personne est qualifiée.
- Un parent aime le concept de séparation de l'enseignement correctif du contenu du cours. Les parents ne participent pas, mais ils ne sont pas experts en troubles d'apprentissage et préfèrent ne pas avoir à participer à l'élaboration de résultats visés concrets et spécifiques.

Évaluation des élèves à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux

Les parents indiquent que les élèves sont continuellement évalués à l'aide de diverses méthodes, quotidiennement, et que les résultats de ces évaluations leur sont régulièrement communiqués.

L'une des écoles privées réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux a une « semaine d'évaluation » formelle pendant le mois de février, au cours de laquelle tous les élèves passent des examens ou des tests d'évaluation de leurs compétences. Dans une autre école, les élèves passent trois fois par an des examens fondés sur le programme d'études de leur niveau dans l'école publique. Dans la troisième, les élèves subissent des tests standardisés, y compris sur les

matières enseignées. Dans tous les cas, les résultats font l'objet d'une communication formelle avec les parents.

4. Quelle évaluation est faite de l'élève à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux?

Dans une des écoles privées réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux, on envoie des bulletins et des résumés des points saillants trois fois par an, qui couvrent l'ensemble des domaines d'épanouissement de l'élève dans son apprentissage : domaine éducatif, domaine social et aspects affectifs. L'école envoie au domicile le livret de communications de l'élève sous forme imprimée ou par voie électronique toutes les deux semaines et y décrit en détail l'évolution du comportement et de l'apprentissage de l'élève. Les élèves sont évalués quotidiennement de diverses manières. Il y a une bonne communication directe entre l'enseignant et le parent. On utilise beaucoup le courrier électronique pour faciliter les communications entre l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux et le parent. On fait subir aux élèves des tests standardisés, y compris sur les matières enseignées. On donne au parent une liste de tous les résultats, avec les commentaires pertinents.

La deuxième école se sert d'un agenda quotidien pour faire le suivi du comportement de l'élève et envoie les travaux scolaires à la maison. Les parents doivent signer les deux. Elle fait des évaluations formelles des élèves deux fois par an, au début et à la fin de l'année scolaire, pour évaluer les changements et les progrès de l'élève. Cette école a réservé une semaine en février comme « semaine d'évaluation » pour les tests standardisés. Elle a dit aux parents que ces tests correspondaient aux tests du système scolaire public pour le même niveau. Mais, comme le note un des parents, les notes de l'établissement sont élevées et il se demande si elles sont réalistes.

Dans la troisième école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux, certains parents mentionnent les contacts quotidiens à l'oral entre les parents et les enseignants. L'école envoie également un agenda à la maison tous les jours pour le faire signer; c'est un des principaux outils de communication entre les enseignants et les parents. Les examens, fondés sur le programme d'études du cours dans le système scolaire public, se déroulent trois fois par an et tous les élèves y participent. Les bulletins scolaires sont envoyés au même moment que dans les écoles publiques et combinent des notes traditionnelles et des commentaires sous forme narrative. Les tests écrits réguliers sont suivis de tests oraux, qui permettent aux élèves de montrer ce qu'ils savent et non seulement ce qu'ils savent écrire. L'école se sert également de journaux, d'interrogations, de tests, de devoirs à faire à la maison et de projets pour évaluer les élèves de façon régulière.

Cet établissement utilise un système de récompenses (cadeaux, films, natation, etc.) pour encourager les élèves à adopter de bons comportements.

Communication de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux avec le parent

Les parents indiquent qu'ils sont très satisfaits du niveau de communication avec l'enseignant. L'une des choses mentionnées est que les enseignants tiennent vraiment compte des soucis des parents.

5. Quelle forme prendre la communication de l'école avec les parents?

Les méthodes de communication utilisées comprennent des comptes rendus écrits. Les parents de deux des trois écoles disent qu'ils reçoivent des bulletins trois fois par an, ainsi que des communications informelles au quotidien. Les formes les plus courantes de communication mentionnées par les parents lors de la session de réflexion sont les courriels et les appels téléphoniques, l'agenda quotidien rapporté à la maison par l'élève que les parents doivent signer et les livrets de communication rapportés à la maison toutes les deux semaines, à faire également signer par les parents. Certains parents mentionnent un site Web, mais on ne comprend pas clairement s'il s'agit d'une méthode universelle de communication entre l'enseignant et les parents (si, par exemple, l'enseignant met les devoirs à faire sur le site) ou s'il n'est utilisé que dans une des écoles.

Les méthodes ci-dessus permettent aux enseignants de communiquer régulièrement aux parents des observations sur les aptitudes à la vie en société, les sports et les autres réalisations non scolaires des élèves, en plus des résultats scolaires.

On mentionne également, dans une des écoles, qu'il n'y a pas de rencontre en tête-à-tête prévue entre les parents et les enseignants pendant l'année scolaire, sauf si le parent la demande spécifiquement. Dans la même école, un des parents remarque qu'il n'y a pas de plan hebdomadaire pour les activités de l'élève, seulement un plan annuel.

Les parents font également d'autres commentaires :

- Si l'élève ne remet pas son devoir, ceci est considéré comme une occasion de communiquer. L'enseignant appelle le parent immédiatement.
- Rétroaction au quotidien. Il y a immédiatement communication dans les deux sens.
- On responsabilise chaque élève individuellement en soulignant que les choix ou les comportements importuns seront punis (retenues, etc.).
- On ne renvoie pas l'élève à la maison quand il a un comportement importun. Ce sont les enseignants qui gèrent les crises et non seulement le bureau de l'administration.
- On peut appeler ou envoyer un courriel et les gens répondent.
- Il n'y a pas de rencontre prévue entre les parents et les enseignants. C'est au parent de faire la démarche, alors que l'école devrait davantage prendre les devants et chercher à transmettre les informations.

Vécu éducatif des élèves à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux

Les parents des groupes de réflexion indiquent tous que la fréquentation de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux a amélioré le vécu de leur enfant sur le plan éducatif. Tous les commentaires sont positifs. Certains vont jusqu'à dire que la fréquentation de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux est pour leur enfant sa seule chance de bénéficier d'une éducation, quelle qu'elle soit, et que leur enfant a désormais même la possibilité de faire des études postsecondaires, grâce aux aptitudes à la vie en société, aux aptitudes en gestion de son trouble d'apprentissage et aux connaissances scolaires acquises à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux.

6. Est-ce que la fréquentation de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux a changé le vécu éducatif de l'enfant? En quoi?

Bon nombre des parents disent que la fréquentation de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux a totalement changé l'attitude de leur enfant vis-à-vis des études. La plupart des élèves étaient en situation d'échec ou de difficulté face à des quantités excessives de devoirs qui leur étaient donnés à l'école publique pour tenter d'éviter qu'ils ne connaissent l'échec. Afin de tenter de favoriser l'intégration de tous, on gardait ces élèves dans les classes de leur âge, mais ils ne comprenaient pas les tâches scolaires et n'arrivaient pas à les faire, en tout cas pas à un niveau correspondant à celui de leurs camarades. La plupart étaient frustrés par leur incapacité d'interagir de façon acceptable sur le plan social avec leurs camarades et les autres. La fréquentation de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux permet à ces élèves d'effectuer un apprentissage correspondant à leurs capacités, ce qui, pour certains d'entre eux, leur permet pour la première fois de comprendre certaines des matières qui leur échappaient totalement auparavant.

Les parents utilisent des termes comme « heureux », « désireux d'apprentissage », « excité à l'idée d'aller à l'école », « motivé », « il y a eu une étincelle », « joyeux », etc. pour décrire le vécu de leur enfant sur le plan éducatif.

Certains des parents disent que les attentes de leur enfant concernant ses limitations sur le plan éducatif ont dépassé ce qu'ils espéraient par le passé. Ils explorent désormais la possibilité de faire des études à l'université ou au collège communautaire, d'apporter une contribution à la société et de devenir dans une certaine mesure autonomes.

Voici quelques-uns des commentaires des parents :

- Mon enfant est joyeux, il veut aller à l'école plutôt que de rentrer à la maison.
- Motivé. Il y a eu une étincelle. Il comprend le travail. Sa discipline de travail s'est améliorée.
- Sa discipline de travail a changé du tout au tout. C'est incroyable.
- Mon enfant ne veut vraiment pas manquer l'école. Même quand il est malade, il insiste pour aller à l'école.

Sur le plan social, les compétences acquises à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux fonctionnent bien en dehors de la salle de classe et affecte l'élève dans tous les aspects de sa vie.

Impact du placement dans l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux

À part l'impact financier global de la fréquentation de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux, la grande majorité de parents disent que l'impact a été très positif ou positif. Deux parents font des commentaires spécifiques sur l'impact financier. L'un dit que les frères et sœurs plus âgés de l'enfant n'auront pas de vacances en raison du coût des frais de scolarité. L'autre dit que lui et son épouse sont à la retraite et qu'il pense que le supplément devrait se fonder sur les revenus de l'année en cours et refléter la réalité de la capacité qu'ont les parents de payer les frais de scolarité.

Un des parents dit que l'envoi de l'élève à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux a été une décision énorme, parce qu'il a perdu la possibilité de faire sa scolarité en français.

Un des autres impacts négatifs signalés par les parents est le temps consacré aux transports pour que l'élève puisse se rendre à l'école. L'élève part tôt le matin et rentre tard l'après-midi, de sorte qu'il n'a pas autant d'interactions sociales dans son voisinage que le parent le souhaiterait.

Un autre parent dit aussi qu'il y a un certain isolement par rapport au voisinage, mais ne développe pas.

7. Est-ce que le placement de l'élève dans l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux a eu un impact positif ou négatif sur l'élève?

Comme indiqué ci-dessus, la majorité des parents disent que le placement dans l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux a eu un impact positif sur l'élève et sur sa famille.

La plupart mentionnent les interactions sociales de l'élève. L'acquisition d'aptitudes à la vie en société qui ne sont pas enseignées à l'école publique permet à l'élève d'avoir de bien meilleures interactions avec sa famille, ses amis et la communauté dans son ensemble. De nombreux parents disent que la vie de famille est bien meilleure et que le niveau de stress et de disputes a diminué.

Voici quelques-uns des commentaires à ce sujet :

- On est passés d'une situation de guerre à une situation de paix.
- Poli, a de bonnes manières, moins déprimé, sait se défendre, a une plus grande estime de soi.
- Respecte davantage les choses qui l'entourent.
- Est capable de prendre des décisions plus importantes.
- Pas de stress pour les devoirs. Pas de haine.

Certains des parents mentionnent le fait que le niveau de maturité de l'élève a augmenté et qu'il assume désormais la responsabilité de ses actes et de ses décisions.

D'autres parents notent que leur enfant a moins de problème de santé et prend moins de médicaments, ce qui est peut-être dû au niveau moindre d'anxiété.

Voici quelques-uns des commentaires typiques des parents :

- Tout à fait positif à la maison. Plus de disputes sur le tutorat et les devoirs. Apprécie désormais les autres activités : cadets, musique. Plus de bagarres à la maison. Les devoirs ne relèvent plus de la responsabilité des parents; c'est à l'école que l'élève fait face aux conséquences. « Nous avons retrouvé une vie de famille. »
- Les autres dans la famille peuvent faire « des choses » au lieu de passer leur temps à gérer le comportement de l'élève.
- L'élève ne détruit plus la maison. Il a complètement arrêté. Il a fait des dégâts de plusieurs milliers de dollars par le passé.
- Meilleures relations entre le parent et l'enfant. Désormais capable d'aller au restaurant ou au cinéma avec le parent, parce qu'il assume une plus grande responsabilité vis-à-vis de son comportement. Il apprend à bien se comporter en public.

On mentionne que certains élèves sont encore frustrés ou ont encore des problèmes de comportement, mais que dans l'ensemble les choses s'améliorent. L'un des parents dit qu'il travaille avec l'IWK pour obtenir de l'aide pour gérer les problèmes de comportement de son enfant.

Un des parents dit que ce serait une bonne expérience pour les frères et sœurs plus âgés de participer à des activités en groupe avec d'autres frères et sœurs pour en apprendre davantage sur les besoins de leur frère/sœur. Un des parents dit que son enfant est taquiné par son frère / sa sœur concernant son placement en école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux.

Transition

Les parents qui pensent que leur enfant devrait ou pourrait retourner dans le système scolaire public disent qu'il est préparé sur le plan scolaire — avec une charge de travail plus élevé et des attentes plus importantes concernant ses résultats et les efforts faits pour lui faire acquérir de bonnes compétences scolaires — et sur le plan social — en apprenant à se défendre et en acquérant les aptitudes à la vie en société lui permettant d'interagir dans la communauté.

Il y a des parents qui disent que cela ne les intéresse pas du tout de faire retourner leur enfant dans le système scolaire public. Certains parents disent qu'ils pensent que leur enfant ne sera jamais capable de refaire la transition, tandis que d'autres pensent que le retour dans le système scolaire public déferait tout ce qui a été acquis sur le plan social et affectif à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux et ne sont pas prêts à prendre ce risque.

Une minorité de parents encouragent leur enfant à retourner à l'école publique, mais ils sont plus nombreux à penser que leur enfant devrait rester à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux jusqu'à la fin de ses études secondaires et au passage au collège communautaire, au collège privé, à l'université ou au monde du travail.

8. *Que fait-on pour préparer l'élève à faire la transition?*

Les parents disent que l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux prépare les élèves sur le plan scolaire en assurant l'accès à une plus grande partie du programme d'études, en leur enseignant les compétences pour passer des examens, pour bien gérer les ressources pour les études et pour la recherche et en mettant l'accent sur les compétences en travail scolaire et en organisation.

L'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux aide également les élèves à se développer sur le plan social en les encourageant à faire du bénévolat et à mettre leur expérience en application.

L'un des domaines essentiels est celui de l'enseignement aux élèves de compétences pour gérer leur propre trouble d'apprentissage et défendre leurs propres intérêts.

D'après les parents, l'une des composantes vitales concerne l'enseignement aux élèves des compétences pour canaliser le stress et l'anxiété de façon à bien gérer la transition vers un système scolaire où ils ont connu l'échec par le passé.

Les parents disent que la transition dépend des besoins et des capacités propres à l'élève. Il a besoin non seulement de répondre aux exigences scolaires, mais aussi d'avoir les aptitudes à la vie en société, la confiance en soi, l'estime de soi et les compétences pour défendre ses propres intérêts qui sont essentielles pour qu'il réussisse la transition.

Forces sur le plan administratif – Besoins du Programme d'aide pour les frais de scolarité

Les parents ont discuté de plusieurs domaines pendant les sessions de réflexion : le processus de financement, le processus d'appel, les échéances, les critères d'admission et la durée du programme.

Ils suggèrent de revoir ou de simplifier toutes ces dimensions du processus.

Il faut également assurer une meilleure publicité pour le Programme d'aide pour les frais de scolarité et un meilleur soutien à ce programme partout dans le système scolaire public.

Les parents disent que le processus d'appel ne répond pas aux besoins de services aux élèves. Le consensus est que, même si l'enfant a besoin de type de soutien, on risque malgré tout de le lui refuser. Les parents pensent que le système n'est pas suffisamment flexible et ne permet pas qu'on s'écarte des règlements.

Les échéances pour le processus de demande ne sont pas conformes à la réalité, puisqu'il y a des demandes tout au long de l'année. L'inclusion d'une date limite dans le formulaire de demande suscite du stress chez les parents.

Les parents sont nombreux à indiquer que l'exigence qui veut que l'élève suive un PPI pour pouvoir être admis au Programme d'aide pour les frais de scolarité est un critère auquel il est difficile de se conformer.

Les parents expriment leur reconnaissance vis-à-vis du Programme d'aide pour les frais de scolarité et du fait qu'il a été prolongé à quatre années, mais disent que le fait d'imposer une limite temporelle pour l'aide financière revient à demander à un diabétique d'arrêter ses médicaments au bout de quatre ans et à s'attendre qu'il puisse survivre. On souligne que les troubles d'apprentissage ne sont pas quelque chose qui disparaît avec le temps. Certains élèves

seront peut-être capables de retourner dans le système scolaire public au bout de deux ou trois ans; mais certains ne pourront peut-être jamais y retourner.

9A. Quelles sont les forces et quels sont les besoins du Programme d'aide pour les frais de scolarité sur le plan administratif? Processus de demande et de financement

Critère du plan de programme individualisé

Le consensus chez les parents est que le PPI est un des plus gros obstacles à l'accès au Programme d'aide pour les frais de scolarité. Le système scolaire public semble tenir à décourager les écoles d'adopter des PPI pour les élèves, en disant aux parents de ne pas opter pour un PPI pour leur enfant parce que cela va lui fermer des portes. L'exigence d'un PPI entraîne des délais et de la frustration lorsque les parents font une demande auprès du Programme d'aide pour les frais de scolarité. Les parents pensent que le programme ne devrait pas exiger de PPI et que le rapport psychoéducatif devrait suffire à justifier le renvoi de l'élève dans une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux.

Échéances non réalistes

Bon nombre de parents ne semblent pas savoir que le ministère de l'Éducation accepte continuellement les demandes. Ils pensent qu'on ne peut faire les demandes qu'en février, avec une date limite en mars. Ceci ne donne pas assez de temps aux parents pour rassembler toutes les informations exigées. On note que certaines demandes sont acceptées bien après la date limite, alors que les autres ne le sont pas. On considère que c'est assez injuste.

Évaluations

Comme indiqué ci-dessus, certains des parents font le commentaire qu'il n'y a pas assez de temps pour faire une évaluation psychoéducatif. Les lettres de psychologues devraient être considérés comme étant des substituts acceptables.

Lettre

À l'heure actuelle, la demande doit être accompagnée d'une lettre justificative. Les parents qui ont du mal à bien communiquer considère que cela n'est pas très facile à gérer. Les parents ne devraient pas être jugés en fonction de leurs compétences en rédaction. Les parents se demandent également pourquoi on exige une lettre pour les années qui suivent. Ils pensent que, si l'élève a besoin d'une aide du Programme d'aide pour les frais de scolarité lors de la première année, il en a aussi besoin dans les années qui suivent. La raison de départ ne change pas.

Processus

Le processus de demande d'aide financière auprès du Programme d'aide pour les frais de scolarité peut en lui-même être intimidant pour les parents qui ont peu de compétences ou sont illettrés et les pressions financières peuvent être insoutenables. Les parents notent qu'on peut apporter beaucoup de changements dans le processus d'examen des demandes pour s'assurer que la procédure d'appel ne soit pas nécessaire. Le processus initial de demande est difficile, mais le processus de renouvellement est plus facile, même s'il reste frustrant d'avoir à remplir de la paperasse chaque année. On a le sentiment que les élèves ne devraient pas avoir à faire une demande chaque année.

On note plusieurs autres commentaires :

- Il faut faire plus de publicité pour le Programme d'aide pour les frais de scolarité au sein du système scolaire public.
- Il faut que le Programme d'aide pour les frais de scolarité soit plus ouvert vis-à-vis des élèves, comme par exemple les élèves du programme des troubles d'apprentissage graves.
- Il faudrait rendre obligatoire le perfectionnement professionnel sur les troubles d'apprentissage.
- Il faudrait rendre le Programme d'aide pour les frais de scolarité disponible dans toutes les régions de la province.
- Il faudrait que les montants à verser à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux soient remis en temps voulu. Il semble que les suppléments arrivent « très en retard ».

9B. Quelles sont les forces et quels sont les besoins du Programme d'aide pour les frais de scolarité sur le plan administratif? Processus d'appel

Les parents semblent s'entendre pour dire que le fait d'avoir à soumettre une demande puis à faire appel est très stressant, quel qu'en soit le résultat. Mais les expériences varient. Certains parents disent que l'expérience avec l'examineur s'est bien passée, tandis que d'autres disent que leur expérience n'a pas du tout été positive. Certains des parents disent que le processus d'appel est juste et que l'examineur était bien préparé. D'autres se demandent pourquoi le processus d'appel s'appuie sur une seule personne au lieu d'un comité.

Les parents indiquent qu'ils pensent ne maîtriser en rien les résultats du processus. « L'avenir de notre enfant est entre les mains de quelqu'un d'autre. »

On note aussi que la loi sur l'éducation est difficile à déchiffrer et qu'il faut un amendement législatif afin de permettre aux élèves de l'extérieur de la province qui fréquentent une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux d'être transférés dans une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux de la province lorsque la famille déménage en Nouvelle-Écosse.

9C. Quelles sont les forces et quels sont les besoins du Programme d'aide pour les frais de scolarité sur le plan administratif? Échéances

La date limite indiquée pour les demandes auprès du Programme d'aide pour les frais de scolarité ne correspond en rien à la réalité, car il y a un afflux constant de candidats au programme. Le fait d'imposer une date limite à la fin mars pour les demandes augmente le stress pour les familles.

Certains de parents indiquent également qu'ils sont plus stressés parce qu'ils ne peuvent pas compter sur le soutien financier pour leur enfant.

On note que l'une des écoles privées réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux a exprimé des inquiétudes aux parents concernant les retards dans le versement des fonds.

9D. Quelles sont les forces et quels sont les besoins du Programme d'aide pour les frais de scolarité sur le plan administratif? Critères d'admission

La plupart des commentaires reprennent des choses déjà mentionnées auparavant.

Les gens pensent qu'il faudrait réexaminer et simplifier les critères. Le fait d'exiger une lettre justificative, surtout après que l'élève a déjà été accepté une première fois, est perçu comme étant excessif et ajoutant au stress et à la complexité de la demande.

On note qu'exiger des parents qu'ils fassent une demande en février ou en mars pour l'année scolaire suivante est dans la plupart des cas prématuré, parce que le parent ne peut pas encore prendre une décision en connaissance de cause concernant son enfant. Dans certains cas, les parents indiquent qu'ils n'ont pris conscience du problème qu'en avril ou en mai. Certaines écoles publiques semblent être réticentes et communiquent avec les parents au dernier moment.

On soulève à nouveau la validité de l'exigence d'un PPI. Si le PPI est une exigence technique et que l'école publique refuse de travailler avec un PPI, l'élève n'est pas admissible au Programme d'aide pour les frais de scolarité. Bon nombre des écoles publiques semblent être très réticentes à l'idée d'élaborer et de mettre en œuvre un PPI. Dans un cas, l'élève a été placé dans un programme « modifié » afin de ne pas lui appliquer le label de « PPI ». Lorsque les parents ont fait une demande auprès du Programme d'aide pour les frais de scolarité, cela a empêché son admission. On note également que la plupart des élèves qui ont un trouble d'apprentissage et un TDAH ne suivent pas de PPI. On suggère d'accepter à la place un rapport d'évaluation psychoéducative.

L'un des commentaires faits par les parents note que les critères d'admission ne tiennent pas compte des personnes qui déménagent en Nouvelle-Écosse en provenance d'une autre province ou d'un autre pays. Ce parent note qu'exiger de l'enfant qu'il ait fréquenté une école publique de la Nouvelle-Écosse dans l'année précédente enfreint peut-être la *Charte canadienne des droits et libertés*.

9E. Quelles sont les forces et quels sont les besoins du Programme d'aide pour les frais de scolarité sur le plan administratif? Durée du programme

Même si les parents sont reconnaissants du fait que l'aide financière a été prolongée à quatre années, ils disent tous que le fait d'imposer une limite dans le temps, quelle qu'elle soit, n'est pas approprié, dans la mesure où les élèves sont affectés par leur trouble d'apprentissage pendant toute leur vie. Certains élèves arriveront à acquérir des compétences leur permettant de gérer leur trouble d'apprentissage et à retourner dans le système scolaire public au bout de deux ou trois ans; mais d'autres n'y parviendront jamais et il ne faudrait pas les forcer à retourner dans un système où il est garanti qu'ils vont connaître l'échec.

Voici quelques-uns des commentaires faits par les parents :

- Le stress subi pendant que nous cherchions une aide financière pour notre enfant a presque provoqué une dépression nerveuse.
- Un élève de 14 ans a essayé de se défendre et de défendre le droit au maintien d'une aide financière pour sa famille. L'élève était inquiet à en tomber malade à l'idée de devoir retourner dans le système scolaire public.

- Si l'élève n'était pas dans une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux, il serait probablement en prison.
- L'un des élèves assistant à la session de réflexion des parents a dit : « Je ne peux pas retourner à l'école publique. Il n'y a pas assez d'aide dans le système scolaire public. Je subirai des intimidations. Je retomberai dans la dépression. »
- Il faudrait qu'il n'y ait pas de limite pour le Programme d'aide pour les frais de scolarité. Les troubles d'apprentissage ou TDAH ne sont pas quelque chose qui s'en va avec le temps. C'est comme priver un diabétique de son traitement.
- Il faut que les élèves puissent fréquenter l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux jusqu'à ce qu'il existe un programme équivalent au sein du système scolaire public.
- Il semble y avoir des idées fausses : les élèves ne sont pas à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux parce que c'est une école privée et parce que cela les amuse!

Bon nombre de parents ont fait des commentaires sur l'énorme fardeau financier que représente le fait d'avoir un enfant dans une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux pour la famille, même si la famille ne paie que 40 pour cent des frais de scolarité. Dans certaines familles, même ce pourcentage est impossible à couvrir et l'enfant ne peut pas aller dans une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux. Certains parents vont jusqu'à dire qu'ils vendraient leur maison ou prendraient une deuxième hypothèque rien que pour s'assurer que leur enfant puisse continuer à fréquenter l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux.

L'un des parents recommande qu'on enquête sur la façon dont les autres provinces gèrent ce problème.

Annexe H – Sessions de réflexion avec les enseignants

1. Est-ce que vous avez le sentiment qu'on vous a fourni des informations pertinentes et appropriées concernant les forces et les besoins de vos élèves sur le plan de l'apprentissage?

La plupart des enseignants trouvent qu'il y a un manque de cohérence dans le type d'informations fournies et qu'ils ne reçoivent pas toujours d'informations des écoles publiques. Certains trouvent qu'il serait utile d'avoir plus de coordination avec les écoles publiques. Lorsque les écoles fournissent des documents, les enseignants disent que les dossiers sont examinés et consultés selon les besoins, même s'ils ajoutent qu'il serait parfois très utile d'avoir aussi des échantillons des travaux des élèves et une évaluation plus complète faite par un psychologue.

2. Dans quelle mesure participez-vous au processus de transition pour les élèves qui retournent à l'école publique ou qui poursuivent leurs études au postsecondaire?

Les commentaires des groupes de réflexion indiquent que le niveau effectif de participation des enseignants de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux au processus de transition varie d'une école à l'autre. La plupart des personnes interrogées disent qu'elles ne participent pas directement au processus de transition pour les élèves qui retournent dans une école publique ou qui vont au postsecondaire, parce que cette transition est gérée soit par la direction d'école soit pas des consultants, avec les commentaires et les suggestions du personnel enseignant.

Les personnes interrogées à Churchill Academy indiquent que les transitions au sein de l'école sont bien gérées mais qu'il ne semble pas y avoir de procédure formelle en place pour garantir l'obtention de résultats cohérents lorsque les élèves font la transition de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux à une école publique. Les personnes interrogées à Bridgeway Academy notent que le personnel enseignant signe les formulaires pour chaque niveau, tandis que les personnes interrogées à Landmark East indiquent que le bureau du conseiller d'orientation apporte son aide dans la préparation des demandes auprès des établissements postsecondaires. Les personnes interrogées à Landmark East disent aussi qu'elles rencontrent le personnel du conseil scolaire, les responsables des troubles d'apprentissage graves et les enseignants apportant un soutien au programme pour discuter des cas des élèves et des exigences des transitions pendant les réunions du personnel.

3. Décrivez les progrès des élèves

Sur le plan scolaire, le personnel enseignant des trois écoles privées réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux indique que les élèves s'améliorent et acquièrent de bonnes compétences en organisation au bout d'une période assez brève, ce qui renforce leur confiance en soi et réduit leurs comportements négatifs.

Toutes les personnes interrogées indiquent que les élèves s'appuient plus sur des technologies fonctionnelles, comme des logiciels informatiques, des calculatrices, des livres audio, des ordinateurs portatifs, des tests oraux et des objets à manipuler, qu'ils ne le feraient normalement

à l'école publique, ce qui leur permet de montrer leur compréhension des différentes matières de façon non traditionnelle.

Dans l'ensemble, le personnel enseignant indique que les élèves apprennent à défendre leurs propres intérêts en commençant par comprendre leur trouble d'apprentissage et ensuite en acquérant des compétences et des adaptations appropriées qui leur permettent de gérer les problèmes qui leur sont propres. Même si ce processus peut être long, une fois que l'on a établi des relations de confiance entre les élèves dans la salle de classe et dans l'école, chaque élève prend de l'assurance par rapport à sa capacité de défendre ses propres intérêts, ce qui à son tour renforce son estime de soi.

On met l'accent, dans l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux, sur les compétences en relations interpersonnelles, en encourageant les élèves à acquérir des stratégies pour résoudre les conflits et interagir en société. Le personnel enseignant indique qu'il enseigne les compétences en relations interpersonnelles de façon plus directe que dans le système scolaire public, grâce à l'aide de spécialistes du comportement, en mettant l'accent sur la résolution de problèmes.

Les personnes interrogées indiquent que les élèves montrent clairement qu'ils sont capables de travailler de façon indépendante. Ils le montrent, entre autres, en accédant aux ressources selon leurs besoins, en faisant leurs devoirs sans l'aide des parents et en demandant de l'aide lorsqu'ils en ont besoin.

Les enseignants interrogés disent que c'est la patience et le côté très présent des gens dans le milieu qui sont essentiels aux progrès des élèves sur le plan social et affectif. Même s'ils reconnaissent que les progrès dans ce domaine peuvent être lents, ils disent que le fait de se sentir accepté au sein d'un groupe de camarades aide beaucoup à renforcer l'assurance de l'élève, ce qui à son tour le fait progresser dans ces domaines.

4. Est-ce qu'il y a des obstacles qui peuvent entraver l'apprentissage des élèves et que faites-vous pour les surmonter?

Les enseignants interrogés indiquent plusieurs obstacles ayant un impact sur l'apprentissage des élèves :

- expérience antérieure négative au sein du système scolaire public, qui fait que les élèves ont des problèmes affectifs, résistent à l'apprentissage, ne font pas confiance au personnel et aux autres élèves, ont une faible estime de soi et un manque de confiance en soi
- troubles d'apprentissage spécifiques de chaque élève
- manque de possibilités de perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant
- manque de ressources pédagogiques, absence d'accès à un centre de ressources pour les enseignants et d'accès aux technologies fonctionnelles modernes
- ressources et manuels qui datent
- technologie dépassée pour l'enseignement (rétroprojecteurs, etc.) encore utilisée

Les personnes interrogées indiquent que la seule façon de régler les problèmes liés aux expériences antérieures des élèves est de faire preuve de patience et de persévérance pour mettre

en place des relations de confiance avec les élèves et d'offrir des encouragements lorsque cela est approprié.

Aider les élèves à acquérir des compétences spécialisées pour faire face à leurs propres problèmes personnels en matière d'apprentissage constitue une composante majeure du mandat d'un établissement comme l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux.

Les autres problèmes soulevés par les enseignants interrogés sont à régler dans le cadre d'une interaction entre l'école et l'agence concernée, qu'elle soit une agence gouvernementale ou autre. L'achat de ressources est une question interne qui dépasse le mandat du comité.

5. Quelles structures de soutien existe-t-il pour les enseignants dans leurs efforts pour répondre aux besoins de leurs élèves en matière d'apprentissage?

La plupart des enseignants interrogés mentionnent le perfectionnement professionnel et une approche en équipe pour répondre aux besoins des élèves sur le plan de l'apprentissage : utiliser le savoir-faire des collègues dans l'école, mettre en commun les stratégies pédagogiques, avoir des réunions hebdomadaires et accéder à des connaissances spécialisées grâce à des contacts avec des agences externes comme les services de santé mentale, la société d'aide à l'enfance et l'IWK. Les structures de soutien effectivement disponibles varient d'une école à l'autre. Les gens disent qu'il serait utile d'avoir accès aux ressources du Halifax Regional School Board et à un psychologue membre du personnel.

Les commentaires sur les possibilités de perfectionnement professionnel indiquent également qu'il y a des incohérences d'une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux à l'autre. Ces commentaires mentionnent des choses comme les possibilités limitées de perfectionnement professionnel en raison de contraintes budgétaires et du manque d'enseignants remplaçants, des présentations offertes lors des journées mensuelles de formation en cours d'emploi, des formations spécialisées pendant le mois d'août, des journées de perfectionnement professionnel avec des conférenciers invités et des ateliers/présentations/conférences sur divers sujets : évaluations, compétences sur le plan du comportement / aptitudes à la vie en société, techniques d'enseignement spécialisées pour certaines matières, etc.

Les gens remarquent que le personnel administratif apporte un soutien étroit au personnel enseignant et que la plupart des parents apportent un grand soutien. Ils notent que les directions d'école apportent un grand soutien et que le personnel enseignant peut faire des suggestions pour les réunions hebdomadaires destinées à régler les problèmes. Dans certaines des écoles privées réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux, il y a des structures de soutien pour le comportement, des cours sur les aptitudes à la vie en société offerts par des psychologues et des conseillers d'orientation disponibles pour aider les enseignants.

Les enseignants mentionnent également que, dans une des écoles au moins, il y a un taux de renouvellement du personnel apparemment élevé. Il faudrait peut-être mener l'enquête à ce sujet, parce que, si c'est vrai, il y aurait peut-être des recommandations à faire.

6. Est-ce que vous pensez que vous avez la formation nécessaire pour répondre aux besoins de vos élèves?

Lorsqu'on demande aux participants des sessions de réflexion s'ils ont la formation nécessaire pour répondre aux besoins de leurs élèves, tous disent penser qu'ils ont la formation nécessaire,

mais disent également qu'il est toujours bon de poursuivre son perfectionnement professionnel et de suivre des formations spécialisées. L'un des groupes mentionne les sessions de formation supplémentaires organisées pour les enseignants dans leur école au cours du mois d'août et un programme de mentorat dont ils disposent. Les gens font également référence à des formations obtenues par l'intermédiaire d'autres postes.

Mais certains ajoutent de commentaires indiquant qu'il serait utile d'avoir des formations sur les troubles d'apprentissage.

7. Est-ce qu'il y a d'autres formes de perfectionnement professionnel qui complèteraient vos méthodes d'enseignement?

Les participants des sessions de réflexion mentionnent que les recherches concrètes sur les pratiques exemplaires sont un domaine important du perfectionnement professionnel qui complèterait leurs méthodes d'enseignement. Ils mentionnent également certaines lacunes en matière de formation spécialisée sur les troubles d'apprentissage que manifestent les élèves, comme les troubles oppositionnels avec provocation, la dyslexie, le TDAH et le syndrome d'Asperger, ainsi que le besoin de perfectionnement professionnel sur les compétences en counselling et l'intervention en matière de comportement et sur la conception d'un enseignement différencié. Ils suggèrent d'inviter des conférenciers à faire des présentations lors des journées de perfectionnement professionnel.

Ils mentionnent les formations sur l'utilisation d'Internet, l'enseignement à plusieurs paliers et des instructions sur les adaptations et les modifications apportées aux ressources servant à construire le programme d'études. Certains demandent qu'on mette en place un partenariat avec les conseils scolaires pour le perfectionnement professionnel et qu'on fournisse plus d'informations sur les PPI et sur les politiques provinciales.

8. Décrivez le processus de planification de programme propre à l'élaboration et à la mise en œuvre du PPI ou d'adaptations.

Les enseignants interrogés décrivent le processus de planification de programme propre à l'élaboration et à la mise en œuvre du PPI ou d'adaptations de diverses manières.

La plupart d'entre eux ont, avant d'élaborer des stratégies spécifiques en vue de répondre aux besoins individuels de l'élève, commencé par examiner le dossier de l'élève et ils se sont appuyés sur le PPI. Le principal facteur semble être la capacité qu'ont les enseignants de faire preuve de souplesse et d'adapter les choses, afin de concevoir un programme d'études sur mesure pour chaque élève.

La plupart des enseignants se servent d'une combinaison d'autoévaluations de l'élève et d'évaluations qu'ils font eux-mêmes pour se constituer une base de données de référence qui leur permettra ensuite de mesurer les progrès accomplis dans le programme d'études tel qu'il a été élaboré spécifiquement pour l'élève. Il semble que bon nombre d'enseignants se servent d'une approche multimodale pour l'application de leur processus d'enseignement.

Un des participants mentionne le fait qu'on ne se sert pas des PPI dans son école mais qu'on suit le PEP.

Les enseignants suggèrent d'encourager les élèves et les parents à prendre part au processus de planification de programme.

9. Quelles méthodes utilisez-vous pour rendre compte de votre travail aux parents à l'heure actuelle?

Dans les trois groupes de réflexion, les enseignants disent qu'ils utilisent les mêmes méthodes utilisées habituellement dans le système scolaire public pour rendre compte du travail, soit les bulletins scolaires et les rencontres formelles et informelles avec les parents. Ils utilisent également des messages de courriel et des conversations au téléphone. De surcroît, l'un des groupes mentionne un site Web protégé par mot de passe qui a été mis en place pour permettre aux parents de faire un suivi commode des questions qui les préoccupent.

10. Indiquez les stratégies d'enseignement qui servent à répondre aux besoins des élèves en matière d'enseignement correctif et compensatoire.

Les groupes d'enseignants mentionnent toutes sortes de programmes spécialisés de marques bien précises qu'ils ont trouvés utiles pour répondre aux besoins des élèves en matière d'enseignement correctif et compensatoire. Ils utilisent également des stratégies d'enseignement comme le recours à des objets à manipuler, des appareils de technologie fonctionnelle, des ressources à distribuer et des stratégies d'organisation comme des notes sur des tableaux ou des feuilles à distribuer. Ils mentionnent aussi des formations spécialisées pour les enseignants, comme la formation de Linda Mood.

11. Est-ce que vous disposez de ressources adéquates pour mettre en œuvre le programme d'études? Indiquez vos besoins en matière de ressources physiques et de ressources humaines.

Les trois groupes disent qu'ils ont des ressources adéquates pour mettre en œuvre le programme d'études, mais admettent qu'on a toujours besoin de plus de ressources. Parmi les ressources physiques mentionnées, on note les ordinateurs portatifs, les appareils de technologie fonctionnelle, les ressources scientifiques et les logiciels. Parmi les ressources humaines mentionnées, on note l'accès à un psychologue pour les évaluations, un conseiller d'orientation à temps plein et plus de possibilités de perfectionnement professionnel. On note également qu'une des écoles mentionne la nécessité d'assurer une stabilité financière.

Annexe I – Sessions de réflexion avec les administrateurs

Les données des sessions de réflexion avec les administrateurs ont été rassemblées dans le cadre de l'inspection des écoles privées réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux visant à analyser l'efficacité à long terme du Programme d'aide pour les frais de scolarité. On a rassemblé des informations dans les domaines suivants :

- Généralités sur l'école – Nous avons demandé des informations sur la population étudiante, la formation et le salaire des enseignants, les niveaux enseignés et le nombre d'élèves bénéficiant d'une aide pour les frais de scolarité. L'une des écoles n'a pas fourni d'informations sur cette dernière question.
- Critères d'admission – Dans l'ensemble, les trois écoles ont des critères communs pour les inscriptions. Mais il y a certaines différences concernant l'inscription des élèves dont le principal souci provient de difficultés comportementales et affectives.
- Formation des enseignants – D'après les données rassemblées, il semble qu'il n'y ait pas beaucoup de points communs entre les écoles privées réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux pour ce qui est de la formation des enseignants et des niveaux de formation attendus.
- Résultats des élèves – Cette section décrit les progrès des élèves, les systèmes pour rendre compte des progrès, les résultats des élèves, les taux d'abandon et les taux d'exclusion. L'une des écoles n'a pas fait de commentaires dans cette section. Il convient de noter que les données indiquant que 80 pour cent des élèves d'une école poursuivraient leurs études au postsecondaire et se débrouillent bien à ce niveau sont des observations d'ordre anecdotique.
- Discipline – Cette section décrit les politiques et les procédures en matière de discipline.
- Communication – Cette section comprend les techniques de communication interne et de communication avec les parents appliquées dans ces écoles.
- Pratiques en matière d'évaluation des élèves – Cette section fournit une description des dispositifs formels et informels d'évaluation et des méthodes pour rendre compte des résultats.
- Besoins des écoles et initiatives d'amélioration des écoles – Cette section fournit des informations sur la planification stratégique telle qu'elle est décrite par les conseils d'administration de deux des écoles, tandis que, pour la troisième, elle porte davantage sur les évaluations du personnel enseignant.
- Réflexion sur la perception qu'ont les parents de l'école – Les trois administrateurs pensent que, dans l'ensemble, les parents ont une opinion positive de leur école. Mais les raisons fournies varient.
- Éléments essentiels de l'enseignement et de la mise en œuvre du programme d'études et niveau de réussite des élèves – Les administrateurs mentionnent divers éléments : taille des classes, techniques d'enseignement multisensorielles, souplesse des enseignants, etc.

- Structures de soutien offertes aux élèves qui ne sont peut-être pas disponibles dans les écoles publiques – Les administrateurs disent que la taille des classes permet aux enseignants d’offrir une présence et un milieu sécurisé aux élèves. Elle permet également aux enseignants de favoriser un soutien social, affectif et scolaire qui n’est pas disponible dans les écoles publiques.
- Impacts du Programme d’aide pour les frais de scolarité – Tous les administrateurs reconnaissent que le Programme d’aide pour les frais de scolarité a un impact majeur sur les élèves qui fréquentent leur école. Deux administrateurs disent que, sans ce soutien, les élèves qui reçoivent le soutien à l’heure actuelle ne seraient pas en mesure de fréquenter l’école. L’une des écoles dit que ce serait le cas bien qu’elle offre aussi des bourses et des régimes de paiement des frais de scolarité.

Annexe J – Résultats de l'enquête auprès des anciens élèves

Enquête au téléphone / par courrier auprès des anciens élèves ayant bénéficié du Programme d'aide pour les frais de scolarité

Nous avons envoyé des questionnaires aux familles figurant dans la base de données qui indiquent qu'elles ont eu, par le passé, un enfant inscrit à une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux. D'après cette base de données, 126 familles répondent à ce critère et ont eu un enfant dans une des écoles privées réservées aux élèves qui ont des besoins spéciaux, qui est par la suite passé à autre chose. Malheureusement, six des questionnaires nous sont revenus parce que l'adresse postale était incorrecte, en raison du déménagement de la famille.

Sur les 120 questionnaires bien reçus par les familles, 53 nous ont été renvoyés par les parents et 16 par les élèves.

Les données pour les parents se répartissent comme suit : 30 de Bridgeway Academy, 15 de Churchill Academy et 8 de Landmark East. Pour les élèves, la répartition est la suivante : 5 de Churchill Academy, 7 de Bridgeway Academy et 4 de Landmark East.

On note que cinq des parents indiquent que leur enfant fréquente toujours l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux et n'est pas retourné dans le système scolaire public, alors que la base de données indique que le ministère de l'Éducation ne fournit plus d'aide financière pour cet élève. Nous avons inclus leurs questionnaires, mais n'en avons pas tenu compte dans les domaines concernant les transitions.

Résultats de l'enquête auprès des anciens élèves

Sur les 16 anciens élèves bénéficiaires du Programme d'aide pour les frais de scolarité qui ont renvoyé le questionnaire inclus avec le questionnaire envoyé à leurs parents ou qui ont accepté de participer à une entrevue téléphonique, l'immense majorité des élèves indiquent que leur expérience dans l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux a été positive (60 pour cent) ou mitigée (25 pour cent).

Parmi ceux qui disent que l'expérience a été mitigée, tous disent que leur niveau scolaire s'est amélioré ou que leurs aptitudes en matière d'apprentissage se sont améliorées lors de leur fréquentation de l'établissement. Parmi les critiques, deux élèves mentionnent le manque de cours facultatifs (gymnastique, musique, atelier de mécanique, etc.) à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux. L'un dit qu'il était difficile pour lui de fréquenter cette école parce qu'il était « très jeune » à l'époque, tandis qu'un autre indique spécifiquement que l'école n'était pas axée sur l'enseignement aux jeunes adultes des niveaux plus avancés.

Six des élèves (soit 38 pour cent) anciens bénéficiaires du Programme d'aide pour les frais de scolarité sont allés soit au NSCC soit dans un collège privé. L'un de ces anciens élèves s'est retiré du NSCC, parce qu'il se laissait facilement distraire et que les classes

trop nombreuses l'empêchaient de bien apprendre et de bien faire ses devoirs. Les autres qui ont fait la transition vers le postsecondaire disent soit qu'ils ont réussi soit qu'ils sont encore inscrits dans leur établissement postsecondaire.

- Huit élèves sont retournés dans le système scolaire public et l'un d'entre eux est retourné par la suite dans l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux.
- Huit élèves ont terminé leurs études secondaires à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux. Cinq d'entre eux sont allés au NSCC, un dans un collège privé, un directement sur le marché du travail et un a pris une année de relâche et prévoit s'inscrire à l'université.

Annexe K – Résultats de l'enquête auprès des parents d'anciens élèves

Dans l'ensemble, 75,5 pour cent de parents disent que leur expérience dans l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux a été positive. Plusieurs disent même que cette école est une des principales raisons pour lesquelles leur enfant est parvenu à finir ses études secondaires. Tous ne sont pas si positifs, cependant, puisque 21,5 pour cent d'entre eux disent que leur expérience a été mitigée, pour diverses raisons. Un groupe plus petit de parents, représentant 7,5 pour cent, dit avoir eu une expérience négative, mais deux d'entre eux conviennent que le Programme d'aide pour les frais de scolarité est malgré tout justifié et qu'il doit être maintenu. Plusieurs familles disent que leur enfant fréquente toujours une école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux, bien qu'ils ne bénéficient plus de l'aide du Programme d'aide pour les frais de scolarité. Ceci indique que la limite du financement du programme (4 années) n'affecte pas nécessairement la fréquentation de l'établissement pour tous les élèves. La durée moyenne de la fréquentation de l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux, d'après l'échantillon analysé, est de 3,4 ans.

Les données de l'entrevue semblent indiquer que 71 pour cent des anciens élèves ont connu la réussite dans leur scolarité après l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux. Pour ceux qui ont des résultats mitigés (15 pour cent) et ceux qui sont en difficulté (14 pour cent), les raisons ne sont pas claires. Mais l'un des points communs dans les réponses est que les parents continuent d'avoir de la difficulté à obtenir du soutien pour leur enfant une fois qu'il retourne dans le système scolaire public (M-12 ou postsecondaire). Les parents disent que les interventions et les compétences spécifiques (sur le plan social, en organisation et sur le plan scolaire) enseignées à l'école privée réservée aux élèves qui ont des besoins spéciaux ont été utiles.

La planification des transitions bénéficie du soutien de 74 pour cent des personnes interrogées. Dans la majorité des cas, les rencontres de transition avec les homologues de l'école publique ont bien eu lieu, même si certains disent que les informations fournies lors de ces rencontres n'ont pas été transmises aux enseignants de l'élève, de sorte qu'ils n'étaient pas préparés et que les résultats de l'élève en ont souffert.