



SERVICES
COMPLÉMENTAIRES
ET D'ADAPTATION SCOLAIRE

LA DYSLEXIE

**Trouble spécifique d'apprentissage
de la lecture**

LA DYSORTHOGRAPHIE

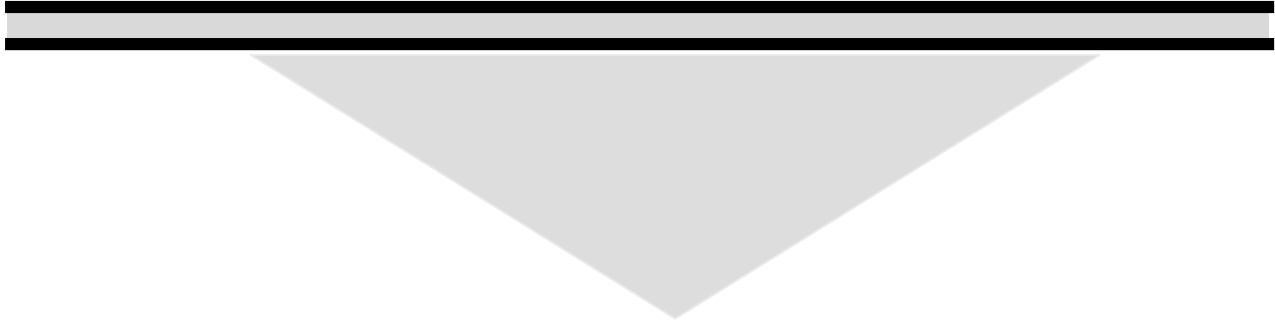
**Trouble spécifique d'apprentissage
de l'écriture**

**Référentiel destiné aux orthopédagogues, orthophonistes et psychologues
de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys**

**Mars 2007
Mis à jour en mars 2008**

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	3
CADRE DE LA DÉMARCHE	5
CHEMINEMENT VERS LA RÉUSSITE	7
PRÉVENTION.....	9
DÉFINITION.....	14
ÉVALUATION.....	16
CONCLUSION DE L'ÉVALUATION.....	22
PLAN D'INTERVENTION	25
STRATÉGIES D'AIDE	28
RESSOURCES.....	38
ANNEXES.....	41



INTRODUCTION



Le comité dyslexie-dysorthographe de la CSMB a vu le jour à l'automne 2003 en raison d'un intérêt commun manifesté autant par les membres du service d'orthopédagogie, d'orthophonie et de psychologie de la Commission scolaire. Il fut décidé d'emblée que ce comité tripartite comporterait trois représentantes de chacun de ces corps d'emploi.

Les membres du comité sont les suivants :

- *Anne-Isabelle Bouchard, psychologue*
- *Louise Courtemanche, psychologue et répondante du service de psychologie*
- *Céline de Brito, orthophoniste*
- *Céline Giroux, orthophoniste*
- *Nadya Haulbert, orthopédagogue*
- *Francine Himbeault, conseillère pédagogique en orthopédagogie*
- *Geneviève Lemieux, orthophoniste et répondante du service d'orthophonie*
- *Anne Maheux, orthopédagogue*
- *Liette Sicard, psychologue*

Le comité se réunit en moyenne quatre fois par année pour des rencontres d'une demi-journée. Si la première année (2003-2004) a davantage été consacrée à la définition du mandat et au partage d'information, la seconde (2004-2005) a vu se préciser les objectifs du comité, entre autres en ce qui concerne la réalisation d'un guide à l'usage des intervenants œuvrant au sein des écoles auprès d'élèves présentant ce type de difficulté.

Les membres du comité se sont tout d'abord entendus sur une définition commune de la dyslexie-dysorthographe. Les habiletés mesurées par chaque professionnel lors du processus d'évaluation ainsi que les indicateurs forts suggérant la présence d'une dyslexie-dysorthographe sont le fruit d'une réflexion commune et d'un consensus, tout comme l'établissement de la conclusion diagnostique et les interventions plus spécifiques appelées stratégies d'aide. Enfin, le comité a discuté de l'importance de la prévention et de l'application du plan d'intervention dans tout le processus d'identification et de rééducation de ce trouble spécifique.

Le but de ce guide est de permettre l'harmonisation des pratiques auprès des élèves présentant des troubles du langage écrit, en particulier au niveau du dépistage et de l'évaluation de ces troubles. La multidisciplinarité est au cœur de l'approche prise par le comité qui croit fermement à la valeur et à la puissance de cette démarche; aussi ce guide vient-il préciser les rôles communs et spécifiques de chacun des intervenants face à cette problématique ce qui, nous l'espérons, saura les outiller davantage afin d'augmenter l'efficacité des interventions.

Vous avez entre les mains le fruit du travail de notre comité. Veuillez noter que ce document est à géométrie variable, c'est-à-dire que certaines sections comprennent des documents différents, selon les intervenants auxquels ils s'adressent. Son format cartable lui permet également d'être à la fois personnalisable et évolutif. Nous espérons qu'il saura vous être utile.



CADRE DE LA DÉMARCHE



La démarche entreprise par le comité visait tout d'abord la mise en commun des connaissances et le partage des expériences professionnelles, dans le but de convenir d'une vision commune et de guider les membres de nos services respectifs dans leur pratique quotidienne au sein de leur école.

Afin d'établir un cadre qui puisse être partagé par tous, il a d'abord fallu prendre connaissance du champ d'exercice de chacune des professions en présence et s'approprier un lexique commun, ce qui a nécessité une clarification des rôles de chaque intervenant au regard de la dyslexie-dysorthographe. Une fois cette étape franchie, le comité a dû se pencher sur la façon de présenter et d'organiser le contenu du présent guide; c'est ainsi que chacune de sections a été enrichie des connaissances, de l'expertise et des expériences communes.

Les travaux du comité se sont ainsi réalisés dans un modèle d'interdisciplinarité, dans un climat de respect, de communication transparente et constructive, de concertation et de collaboration. Nous espérons que cet esprit se perpétuera dans le travail des différentes équipes écoles.

Enfin, préparer un tel document exige du temps. La commission scolaire Marguerite-Bourgeoy a reconnu l'importance de libérer quelques uns de ses employés pour mener à bien cette longue démarche exigeante, mais combien enrichissante.



**CHEMINEMENT
VERS
LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE**



Toute démarche de réussite éducative commence très tôt, avant même la scolarisation de l'enfant. En effet, plusieurs des habiletés sollicitées lors de l'acte de lecture ou d'écriture peuvent être stimulées par les adultes en contact avec l'enfant avant ses apprentissages scolaires. Que l'on pense au langage (vocabulaire, compréhension, structures de phrases, etc.), à la mémoire, au goût d'apprendre et à l'effort, tous ces aspects aident l'enfant à l'école et peuvent être stimulés très tôt. L'exposition précoce aux histoires, aux livres et à tout matériel écrit favorise également chez l'enfant l'éveil à la lecture.

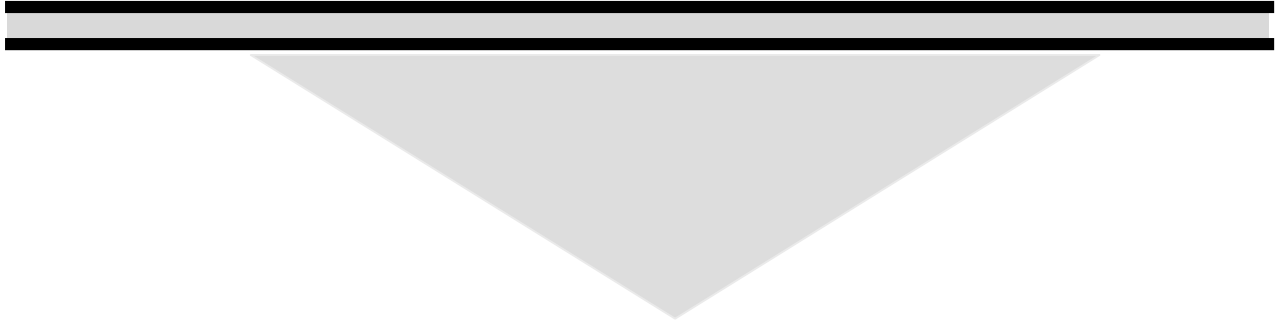
Quand l'enfant arrive à l'école, les intervenants du préscolaire peuvent déjà jouer un rôle essentiel : la **prévention** des difficultés d'apprentissage par la stimulation de différentes habiletés comme le langage, la conscience phonologique, l'éveil à l'écriture (littéracie), la motricité fine, le raisonnement, etc. Ils peuvent aussi assurer la **détection**¹ des élèves à risque. Cette détection permet une **intervention précoce** par la mise en place d'un cadre pédagogique adapté et par un **soutien professionnel** parfois nécessaire auprès de l'enfant, de l'enseignant, des parents et des autres intervenants. Cette intervention précoce favorise aussi la **prévention** des difficultés d'apprentissage.

Toutefois, certaines difficultés persistent quand arrivent les apprentissages formels du langage écrit, et ce, malgré une intervention précoce. Il s'avère alors essentiel de procéder à des activités de **dépistage**², si ce n'est déjà fait. Suite au dépistage, des **actions pédagogiques** peuvent être réalisées en classe et en dehors de la classe pour offrir un soutien adapté à l'élève qui vit des problèmes. Dans certains cas, les difficultés s'estompent avec cette aide. Mais parfois aussi, les difficultés persistent.

Il faut alors penser à l'**évaluation** de l'élève par les différents professionnels de l'école (orthopédagogue, orthophoniste et psychologue) afin d'identifier les capacités et les incapacités du jeune, en fonction de leur champ d'exercice spécifique. Ce travail **interdisciplinaire** permet notamment l'élaboration d'un **plan d'intervention adapté** (PIA) en fonction des difficultés et des forces de l'élève en collaboration avec les autres intervenants, les parents et le jeune lui-même

¹ Selon le Petit Robert 2003, détecter signifie «déceler l'existence de...». La détection fait donc référence à une sensibilité à des difficultés pour en déceler l'existence. Par exemple, un enseignant ou un parent peut détecter, soupçonner des difficultés de langage, de motricité, d'audition, d'apprentissage, etc.

² Le dépistage fait plutôt référence à une activité structurée. Il s'agit d'utiliser des outils formels qui permettent de découvrir la présence de problèmes particuliers, notamment la dyslexie.



PRÉVENTION



Dans le domaine des troubles spécifiques de la lecture et de l'écriture, les activités de prévention auront pour objectif de donner à l'enfant le meilleur bagage possible afin d'aborder de façon optimale l'apprentissage du langage écrit. Ces activités de prévention s'orientent dans les trois axes de développement suivants, soit l'intérêt pour la lecture et l'écriture, la structure narrative et la conscience phonologique.

L'intérêt pour la lecture et l'écriture

Le désir d'apprendre à lire et à écrire constitue le premier moteur de l'apprentissage du langage écrit chez l'enfant. Ce dernier doit voir un avantage certain à acquérir les bases de ce nouveau code afin de persévérer dans ses apprentissages. L'enfant qui comprend que la lecture et l'écriture lui permettront d'ouvrir des portes et d'accéder à de nouvelles habiletés et à de nouveaux plaisirs s'engagera de façon positive dans son processus d'apprentissage.

À l'âge préscolaire, les occasions sont multiples pour l'enfant de se familiariser avec l'univers de l'écrit, tant au plan ludique que fonctionnel. L'enfant qui grandit dans un environnement où l'écrit joue un rôle important sera davantage motivé à s'approprier ce mode de communication puisqu'il en constate quotidiennement la richesse et le pouvoir.

Le contact avec l'écrit dépasse de beaucoup le seul contexte du livre. Le parent qui lit journaux, revues et magazines, la grande sœur qui passe des heures à clavarder, les notes que l'on griffonne au téléphone ou qu'on colle sur le frigo sont autant de manifestations concrètes du rôle du langage écrit dans le quotidien, et ces activités sont souvent intégrées dans le jeu symbolique de l'enfant qui y est exposé. Faire semblant de lire ou d'écrire, c'est déjà se projeter dans le rôle du lecteur/scripteur que l'on deviendra bientôt.

Quand on lui lit une histoire, l'enfant n'est pas qu'un simple spectateur. Il ne faut surtout pas croire qu'il demeure passif tant qu'il ne maîtrise pas le code écrit, bien au contraire! Il questionne, il fait des commentaires, il se représente les personnages et les situations, il exprime ses goûts et ses préférences. Mieux encore, il s'approprie tranquillement la structure du récit et commence à émettre des hypothèses sur les actions ou événements à venir. Bref, il se familiarise avec la littéracie ou le monde de l'écrit.

Le programme du préscolaire accorde une grande importance au développement de la littéracie. La lecture d'une histoire constitue une activité quotidienne dans la plupart des classes et des foyers, ce qui est déjà en soi une forme de prévention. Afin de rendre cette activité encore plus profitable, voici quelques suggestions :

- § Entrecouper la lecture de questions visant soit à vérifier la compréhension, soit à susciter l'élaboration au niveau de l'histoire (personnages, lieu, action). Insister sur les intentions et les émotions des personnages.

-
-
- § Répartir la lecture d'un livre sur plusieurs périodes. Ainsi, à la reprise de l'histoire, on peut demander à l'enfant de résumer ce qui s'est passé auparavant.
 - § Varier le type de livres présentés (thèmes, lieux, époques, intérêts, personnages réels ou fictifs, etc.).
 - § Inviter l'enfant à apporter des livres de la maison et à les présenter au groupe, puis lire l'histoire avec lui. Inversement, lire à la maison les livres empruntés à la bibliothèque scolaire.
 - § Utiliser les livres pour alimenter des projets; élaborer un projet à partir d'un livre.
 - § Proposer aux enfants de fabriquer leurs propres livres.
 - § Avoir une période quotidienne d'actualités en classe où on lit un article extrait d'un journal.
 - § Laisser du papier (cahier, calepin) et des crayons à la disposition des enfants afin que l'écriture puisse être incluse dans les jeux symboliques (ex. : faire la liste d'épicerie).
 - § Écrire un message quotidien au tableau; écrire un petit mot à l'enfant dans sa boîte à lunch.

Le discours narratif

Le discours narratif ou la façon de raconter une histoire, ne répond pas aux mêmes règles que le langage conversationnel plus familier à l'enfant. En effet, le langage conversationnel repose davantage sur des éléments contextuels, ce qui réduit la demande en termes de précision au plan des référents. De plus, l'alternance entre les deux partenaires dans la conversation entraîne souvent des phrases incomplètes ou interrompues sans que cela nuise à la compréhension. En fait, sans son contexte, une conversation est souvent difficilement compréhensible.

Le texte écrit ne peut se permettre ce genre d'écart. Par conséquent, les phrases seront plus longues et plus complexes, les référents mieux spécifiés, le vocabulaire plus précis. Sans la présence d'un contexte partagé entre les deux partenaires (ici l'auteur et le lecteur), l'information véhiculée repose presque uniquement sur les aspects langagiers. À cet effet, c'est souvent l'introduction de l'histoire qui servira à établir des bases contextuelles communes en présentant les personnages, le lieu et l'époque où se déroule l'histoire.

L'acquisition d'une bonne structure narrative par l'enfant est essentielle à sa compréhension du texte écrit et le soutiendra lors de ses futures rédactions. Plusieurs facteurs sous-tendent l'acquisition des habiletés narratives, comme le développement des concepts de lieu et de temps, la capacité de comprendre et de produire des phrases complexes, l'enrichissement du lexique, l'utilisation des pronoms. Les enfants qui présentent des difficultés de langage lors de leur entrée à la maternelle seront conséquemment plus à risque de développer des problèmes de même nature alors qu'ils aborderont l'apprentissage du langage écrit. L'intervention précoce en orthophonie constitue donc une forme de prévention à ce niveau.

La structure narrative ne se développe pas qu'au contact des livres; le récit oral est également une forme narrative, ainsi que le film ou vidéo. Pour développer des habiletés narratives, l'enfant devra donc d'une part être exposé à divers types de récit, mais il faudra également qu'on lui fournisse des occasions de s'exprimer en utilisant ce type de langage. Voici quelques idées d'activités qui mettent en jeu cette habileté :

- § Demander à l'enfant de raconter un événement marquant de sa journée
- § À partir d'un dessin fait par l'enfant, lui demander de raconter l'histoire qu'il a illustrée
- § Faire raconter les étapes d'une activité simple (ex. : la routine du coucher)
- § Favoriser la création de scénarios à partir de figurines
- § Encourager le jeu symbolique où l'enfant incarne différents personnages
- § Raconter une histoire connue en s'appuyant sur les illustrations
- § Raconter une scène d'un film ou vidéo connu
- § Imaginer ce que pourrait être l'histoire à partir de la première page d'un livre ou d'une affiche de film
- § Raconter une BD sans l'avoir lue, en se fiant sur la progression des images

Les habiletés métaphonologiques

Si jusqu'à présent les habiletés qui ont été évoquées étaient en lien avec la macrostructure du discours écrit, l'aspect de la microstructure est maintenant abordé alors qu'on parle des habiletés métaphonologiques.

Il faut tout d'abord comprendre que la métaphonologie fait partie d'un ensemble plus vaste d'habiletés métalinguistiques, lesquelles réfèrent à la conscience du langage, ou à la réflexion que l'on peut faire sur la structure du langage.

L'enfant qui commence à parler de lettres, de rimes ou de sons témoigne de sa capacité à se détacher du sens véhiculé par le langage pour s'attarder à leur forme. L'enfant qui déclare qu'un train est un mot long parce qu'il a beaucoup de wagons n'effectue pas une réflexion métaphonologique. Pour lui le train est un objet, pas un mot.

Une des premières réflexions de type métaphonologique à se manifester chez l'enfant consiste en la reconnaissance de la première lettre de son nom et la réalisation que cette première lettre débute également d'autres mots. Les mots qui riment, souvent accentués dans les chansons et comptines, sont également un aspect assez facilement reconnu par l'enfant de quatre ou cinq ans.

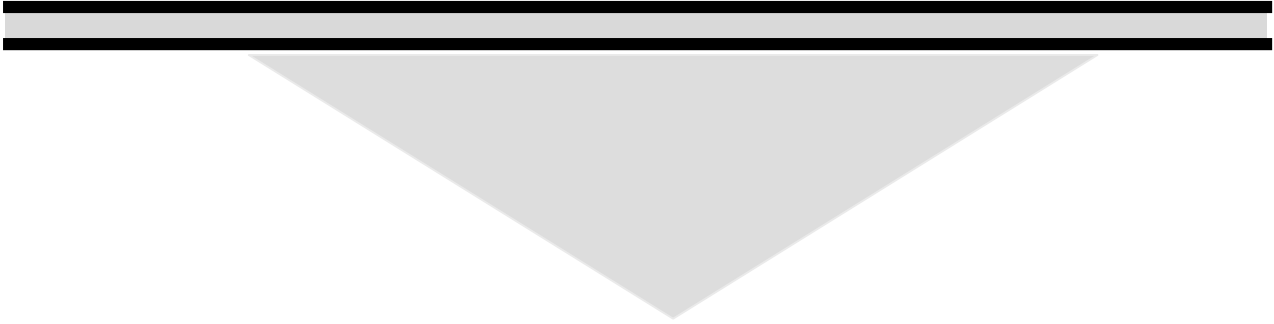
La stimulation systématique de différents aspects de la conscience phonologique constitue un atout précieux dans la prévention des troubles de la lecture et de l'écriture. Sans même faire référence aux symboles écrits, il est possible d'amener les enfants à réfléchir sur la structure sonore des mots, ce qui facilitera d'autant l'établissement des bases graphophonémiques essentielles à l'acquisition du code écrit. Même si tous les

enfants bénéficient de ce type d'activités dans le contexte de la classe, des conditions particulières peuvent être nécessaires dans le cas d'élèves pour qui ces habiletés ne se développent pas de façon attendue.

La détection et le dépistage de difficultés au plan métaphonologique gagnerait à être fait de façon systématique à l'entrée à la maternelle, ou dans les premiers mois de fréquentation de celle-ci (par exemple chez l'enfant pour qui le français n'est pas la langue maternelle) afin qu'un programme d'intervention puisse rapidement être mis en place chez les enfants plus à risque. De plus, il est fréquent que les enfants qui présentent des difficultés de langage aient également des problèmes au plan de la conscience phonologique. C'est alors le plan de traitement et d'intervention de l'orthophoniste qui indiquera les actions préventives à entreprendre à ce niveau.

Plusieurs maisons d'édition offrent du matériel spécialisé en conscience phonologique pour les intervenants du préscolaire. Les activités quotidiennes de la maternelle mettent également l'emphase sur plusieurs aspects reliés de près ou de loin à la conscience phonologique. Il convient cependant de respecter les principes suivants :

- § Les activités touchant le mot ou la syllabe sont plus faciles que celles touchant les phonèmes
- § Les activités de jugement (pareil/pas pareil) sont plus faciles que celles qui font appel de l'évocation (trouve un mot qui commence par **ba**)
- § Lorsqu'on aborde la conscience phonémique, il importe d'utiliser le **son** (ou le bruit) de la lettre plutôt que son nom
- § Pour les enfants à risque, un programme d'intervention dans le contexte d'un petit groupe devrait être offert par l'orthopédagogue ou l'orthophoniste et ce, dès la maternelle



DÉFINITION



LA DYSLEXIE - DYSORTHOGRAPHIE

La dyslexie est un trouble spécifique du langage écrit touchant principalement l'apprentissage de la lecture. Celui-ci se manifeste principalement au plan du processus d'identification du mot écrit.

La dysorthographe est un trouble spécifique du langage écrit touchant principalement l'apprentissage de l'écriture. Celui-ci se manifeste principalement au plan du processus de production du mot écrit.

Un écart significatif est observé entre la performance effective et la performance attendue en lecture et en écriture compte tenu du cheminement scolaire, de l'âge chronologique et du fonctionnement intellectuel. Cet écart ne peut être entièrement expliqué par :

- Ø Un trouble du langage plus global
- Ø Un déficit sensoriel
- Ø Un déficit intellectuel
- Ø Un défaut de scolarisation et/ou de stimulations socio-culturelles
- Ø Un trouble psychologique ou psychiatrique
- Ø Une lésion cérébrale acquise

Ce trouble peut être confirmé après un minimum de deux ans d'enseignement du langage écrit. Il est persistant c'est-à-dire qu'il ne se résorbe pas ou peu malgré une intervention adaptée.

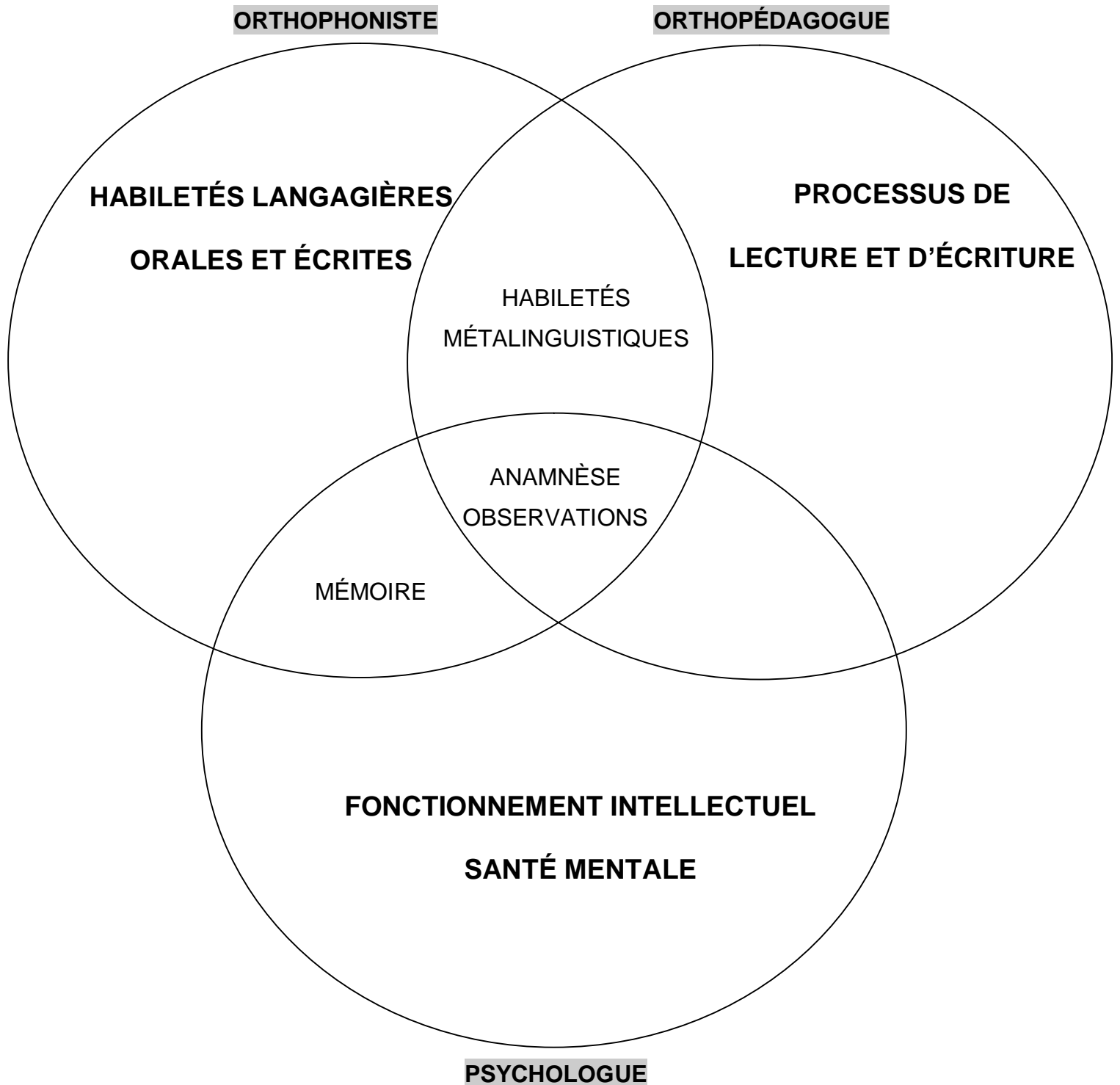
Une dyslexie entraîne presque toujours une dysorthographe. Une dysorthographe peut exister dans le contexte d'une forme d'évolution d'une dyslexie ou de façon isolée.



ÉVALUATION



SPÉCIFICITÉ ET COMPLÉMENTARITÉ



L'ORTHOPÉDAGOGUE



HABILETÉS MESURÉES

En lecture

1. Mobilisation des processus de lecture en situation signifiante de lecture de textes :
 - Ø Macroprocessus
 - Ø Microprocessus
 - Ø Processus d'intégration
 - Ø Processus d'élaboration
 - Ø Processus métacognitifs
2. Composantes des processus de lecture de façon isolée dans un but d'exclure des processus non spécifiques.

En écriture

1. Mobilisation des processus d'écriture en situation signifiante d'écriture de textes :
 - Ø Processus de planification
 - Ø Processus de mise en texte
 - Ø Processus de révision et correction
 - Ø Processus d'évaluation de la démarche d'écriture
2. Composantes des processus d'écriture de façon isolée dans un but d'exclusion des processus non spécifiques.

Métalinguistiques

Certains éléments de la conscience syllabique et phonémique.

L'ORTHOPÉDAGOGUE (suite...)



INDICATEURS FORTS

En lecture

1. Lenteur du traitement manifestée par une lenteur de débit de lecture et/ou un faible taux d'exactitude.
2. Difficultés dans les mécanismes d'identification des mots écrits pouvant se manifester par une différence de performance en fonction des variables de :
 - Ø Lexicalité
 - Ø Régularité
 - Ø Fréquence
 - Ø Longueur
 - Ø Complexité
3. Difficultés au plan de la conversion graphème-phonème et de leur automatisation.

En écriture

1. Difficultés dans les mécanismes de production des mots écrits pouvant se manifester par une différence de performance en fonction des variables de :
 - Ø Lexicalité
 - Ø Régularité
 - Ø Fréquence
 - Ø Longueur
 - Ø Complexité
2. Difficultés au plan de la conversion phonème-graphème et de leur automatisation.

Métalinguistiques

Difficultés aux plans de la segmentation et fusion syllabiques et phonémiques.

L'ORTHOPHONISTE



HABILETÉS MESURÉES

1. Axe langage et communication :

En modalité orale : - habiletés réceptives
- habiletés expressives
- discrimination et mémoire auditive

En modalité écrite : - habiletés réceptives
- habiletés expressives

En fait, l'orthophoniste évalue le degré de maîtrise du code écrit dans un but de communication.

2. Axe métalinguistique :

- conscience lexicale
- conscience syllabique
- conscience phonémique



INDICATEURS FORTS

1. Axe langage et communication :

En modalité orale : - difficulté d'accès lexical
- difficulté d'encodage phonologique

En modalité écrite : - difficulté marquée dans l'acquisition des règles régissant le code écrit et dans leur automatisation subséquente.

2. Axe métalinguistique :

- faiblesse généralisée des habiletés métalinguistiques
- difficulté avec la mémoire de travail phonologique

LE PSYCHOLOGUE



HABILETÉS MESURÉES

1. Habiletés cognitives
2. Habiletés adaptatives au plan socio-affectif



INDICATEURS FORTS

1. Écart significatif entre l'évaluation du fonctionnement intellectuel et du rendement scolaire.
2. Faiblesses relatives dans les sous-tests faisant appel aux habiletés séquentielles et attentionnelles (mémoire de travail) comparativement aux sous-tests faisant appel aux habiletés conceptuelles et visuo-spatiales.
3. Écart entre les habiletés d'adaptation socio-affectives et la performance scolaire. Il importe de souligner que les indicateurs deviennent plus significatifs en présence d'un élève démontrant un équilibre socio-affectif.
4. Autres signes :
Toutes les observations pouvant soutenir la discussion avec les collègues orthophonistes et orthopédagogues (ex. : types d'erreurs dans les mots, difficulté d'encodage, difficulté d'évocation, etc.).



CONCLUSION DE L'ÉVALUATION



L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un processus complexe qui nécessite l'intégrité et la flexibilité de plusieurs habiletés tant au plan des fonctions exécutives que langagières, et la coordination fluide et harmonieuse de ces dernières. C'est pourquoi nous croyons en la puissance de l'évaluation multidisciplinaire au regard de ce type de problématique, afin que le regard porté sur l'élève tienne compte des diverses réalités tant cognitives, socio-affectives, langagières et pédagogiques vécues par l'élève.

Lorsqu'il s'agira de conclure à la présence ou non d'une dyslexie-dysorthographe, plusieurs perspectives devront être envisagées :

Ø Identification par exclusion

L'étude des résultats obtenus lors des évaluations et la collecte d'information au sujet de l'histoire développementale et scolaire de l'élève devront permettre d'exclure de façon raisonnable toute cause externe comme étant la principale source des difficultés observées en lecture et en écriture (se référer à la définition, section 3). Par ailleurs, certaines difficultés peuvent coexister avec une dyslexie-dysorthographe et devront être analysées de près.

Ø Présence de marqueurs forts

Pour pouvoir conclure à une dyslexie-dysorthographe, il faudra que chacun des intervenants ait pu identifier chez l'élève la présence de marqueurs forts, tels que décrits dans la section 4.

Ø Persistance des difficultés

Il pourra arriver que l'équipe conclue d'abord à une hypothèse de trouble de nature dyslexique-dysorthographique et ce, en particulier si l'enfant en est encore relativement au début de son cheminement scolaire, ou que la présence de difficultés concomitantes est notée. L'établissement définitif d'une conclusion de dyslexie-dysorthographique s'effectuera donc en fonction de l'évolution de l'élève et de la persistance des difficultés malgré une intervention adaptée.

UNE CONCLUSION DE L'ÉVALUATION INTERDISCIPLINAIRE³

Après avoir mis en commun les interventions réalisées et les résultats obtenus lors de l'évaluation, les membres de l'équipe remplissent ensemble la fiche sommaire d'évaluation.

Chacun des membres de l'équipe rédige un rapport d'évaluation et tire ses conclusions en lien avec son champ d'exercice.

Chaque intervenant prépare également un résumé de rapport; les résumés ainsi obtenus seront joints à la fiche sommaire afin de constituer un document qui sera versé au dossier d'aide particulière de l'élève.

Le regroupement des renseignements permet d'une part, de mettre en évidence la nature multidisciplinaire de la démarche et d'autre part, facilite la consultation et simplifie le suivi du dossier

³ Référez au formulaire « Synthèse de l'évaluation interdisciplinaire » dans la section ANNEXES.



PLAN D'INTERVENTION



LA NÉCESSITÉ DU PLAN D'INTERVENTION⁴

Le plan d'intervention a pour objectif d'aider l'élève qui, parce qu'il est handicapé ou qu'il rencontre des difficultés, a besoin d'interventions adaptées pour progresser de façon optimale dans le développement de compétences menant à sa réussite.

Les trois situations citées dans le cadre de référence du plan d'intervention conviennent chacune à l'élève présentant une problématique reliée à la dyslexie et dysorthographe :

- Ø La situation complexe d'un élève nécessite la mobilisation accrue et concertée de l'élève, de son ou de ses enseignants, de ses parents, de la direction et, lorsque nécessaire, d'autres intervenants de l'école ou d'autres organismes afin de trouver ensemble des solutions aux difficultés rencontrées et permettre à l'élève de progresser.

- Ø La situation d'un élève nécessite la mise en place de ressources spécialisées ou encore d'adaptations diverses (stratégies d'enseignement, matériel scolaire adapté, ressources spécifiques, etc.), en plus des actions habituellement entreprises par l'enseignant, en collaboration avec l'équipe-cycle, pour adapter ses interventions aux besoins de l'élève.

- Ø La situation d'un élève nécessite des prises de décisions qui auront des incidences sur son parcours scolaire, notamment une décision liée à l'adaptation de l'évaluation, à une dérogation au Régime pédagogique ou encore à une orientation particulière au regard de son cheminement scolaire ou de son classement.

⁴ Tiré de « Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève » Éducation Québec, 2004

LES MESURES D'ADAPTATION DES CONDITIONS D'ÉVALUATION

Les normes et modalités d'évaluation appartiennent à chaque école tel que le prévoit la loi de l'instruction publique.

LIP 96.15 art.4

Sur la proposition des enseignants ou, dans le cas de propositions prévues au paragraphe 5, des membres du personnel concernés et après consultation du conseil d'établissement dans le cas visé au paragraphe 3, le directeur de l'école:

3. Approuve les normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève en tenant compte de ce qui est prévu au régime pédagogique et sous réserve des épreuves que peut imposer le ministre ou la commission scolaire.

Le « Guide de gestion de la sanction des études secondaires 16-7175 » apporte des précisions sur la passation des épreuves ministérielles au secondaire. Vous y trouverez toutes les mesures déjà reconnues par le MELS (ex : prolongation, utilisation d'un ordinateur, endroit isolé, etc.). Si ces mesures sont inscrites au PIA, il n'est pas requis d'adresser une demande à la *Direction de la sanction des études*. Vous y trouverez également le formulaire à remplir (au moins un mois avant le début de la session d'examen) si les mesures inscrites au plan d'intervention ne figurent pas parmi les mesures autorisées.



STRATÉGIES D'AIDE



Par définition, la dyslexie et la dysorthographe existent en présence d'habiletés langagières généralement bien préservées au plan de la compréhension et de l'expression mesurées à l'oral.

Toutefois, des difficultés importantes au plan du décodage et la sollicitation excessive de la mémoire de travail qui en résulte peuvent entraîner chez l'enfant dyslexique une perturbation de la compréhension en lecture. De même, chez l'enfant dysorthographique, les difficultés d'encodage résultent souvent en une structure de phrase appauvrie ou en une atteinte des processus d'élaboration du texte, en raison de l'effort excessif suscité par la tâche d'écriture.

Pour les besoins de ce document, les suggestions d'aide pour l'élève dyslexique **avec ou sans difficulté de compréhension associées** seront présentées de façon regroupée. De même, pour l'enfant dysorthographique, les suggestions d'aide pour les tâches d'écriture incluent **les situations où il y a impact ou non sur la structure du texte** (voir tableau).

Les suggestions d'aide présentées ci-dessous visent d'une part à faciliter l'accès au matériel écrit chez l'élève dyslexique-dysorthographique ainsi qu'à réduire les situations de handicap causées par sa difficulté spécifique, en lui permettant d'exercer ses habiletés de compréhension et d'expression de façon optimale, malgré la barrière que constitue pour lui le code écrit.

La liste d'adaptations présentée ne se veut ni prescriptive, ni exhaustive. Il s'agit simplement de suggestions qui pourront être sélectionnées, le cas échéant, en fonction de chaque élève, selon ses besoins et la réalité du milieu dans lequel il évolue.

Situation no 1 L'enfant éprouve de la difficulté à décoder des mots, des phrases ou des textes et inclut les élèves présentant les profils suivants :	Situation no 2 L'enfant éprouve de la difficulté à encoder des mots, des phrases ou des textes et inclut les élèves présentant les profils suivants :
Décodage – Compréhension +	Encodage – Structure +
Décodage – Compréhension –	Encodage – Structure –

STRATÉGIES D'AIDE

Situation 1: L'enfant éprouve de la difficulté à décoder des mots, des phrases ou des textes

En lecture

- Limiter les situations de lecture à voix haute devant les pairs
- Favoriser le travail en équipe en classe
- Aménager le temps disponible pour la lecture selon les besoins : augmenter la durée, morceler la tâche, prévoir des pauses, etc.
- Prévoir un endroit où la lecture peut se faire à haute voix
- Réduire la longueur du texte ou fragmenter le texte tout en respectant les exigences de cycle attendues
- Donner des textes adaptés au niveau de lecture du jeune (au besoin)
- Choisir des textes où les mots étudiés sont souvent répétés
- Photocopier les textes ou les notes de cours et les remettre au préalable à l'élève pour qu'il puisse les faire lire ou les lire lui-même à la maison
- Fournir des textes en caractères plus gros, plus aérés, colorés ou surlignés au besoin, de préférence justifiés à gauche
- Réduire le nombre de lectures à effectuer
- Utiliser une littérature imagée
- Commencer par une compréhension globale du texte et ensuite aller vers le détail de la phrase et ensuite du mot
- Surligner les éléments importants afin que l'élève trouve rapidement l'information pertinente
- Dans une tâche de compréhension de texte, faire surligner les réponses dans le texte, répondre oralement aux questions, répondre par éléments-clés (lorsque la situation le permet), etc.
- Enseigner à l'enfant à identifier les mots clés et à les surligner
- Enseigner à l'enfant à adapter les feuilles de travail, par exemple :
 - plier la feuille d'exercices pour n'en voir qu'une partie à la fois
 - utiliser une cache ou une règle pour faciliter la poursuite oculaire
- Utiliser un dictionnaire divisé alphabétiquement par des languettes
- Donner un référentiel pour la correspondance graphème-phonème
- Favoriser la création et l'utilisation d'un coffre d'outils personnalisés : avoir une liste de mots fréquents, définition imagée de certains concepts, dictionnaire fabriqué par l'enfant, cartes de sons, référentiel imagé des stratégies
- Faire pratiquer le décodage avec un parent ou un tuteur (programme systématisé)
- Jumeler avec un lecteur qui peut lire certains passages
- Lire certains mots difficiles à identifier par l'élève (qu'il aura surlignés)
- Enregistrer les textes sur cassette et mettre à la disposition de l'élève un baladeur
- Utiliser un logiciel de synthèse vocale

En mathématiques

- Réduire la quantité d'information écrite au tableau
- Fournir les notes de cours de ce qui est écrit au tableau
- Permettre que les consignes ou les situations de problème soient lues à l'élève, au besoin
- Poser les questions oralement
- Vérifier la compréhension des concepts mathématiques à l'oral
- Favoriser la transmission de l'information sous forme imagée ou de graphique
- Présenter le nouveau contenu avec une démonstration à l'appui, même chez l'élève plus âgé
- Permettre la manipulation de matériel concret même chez l'élève plus âgé
- Permettre l'usage de la calculatrice ou de référentiels comme les tables de multiplication, aide-mémoire des procédures et démarches

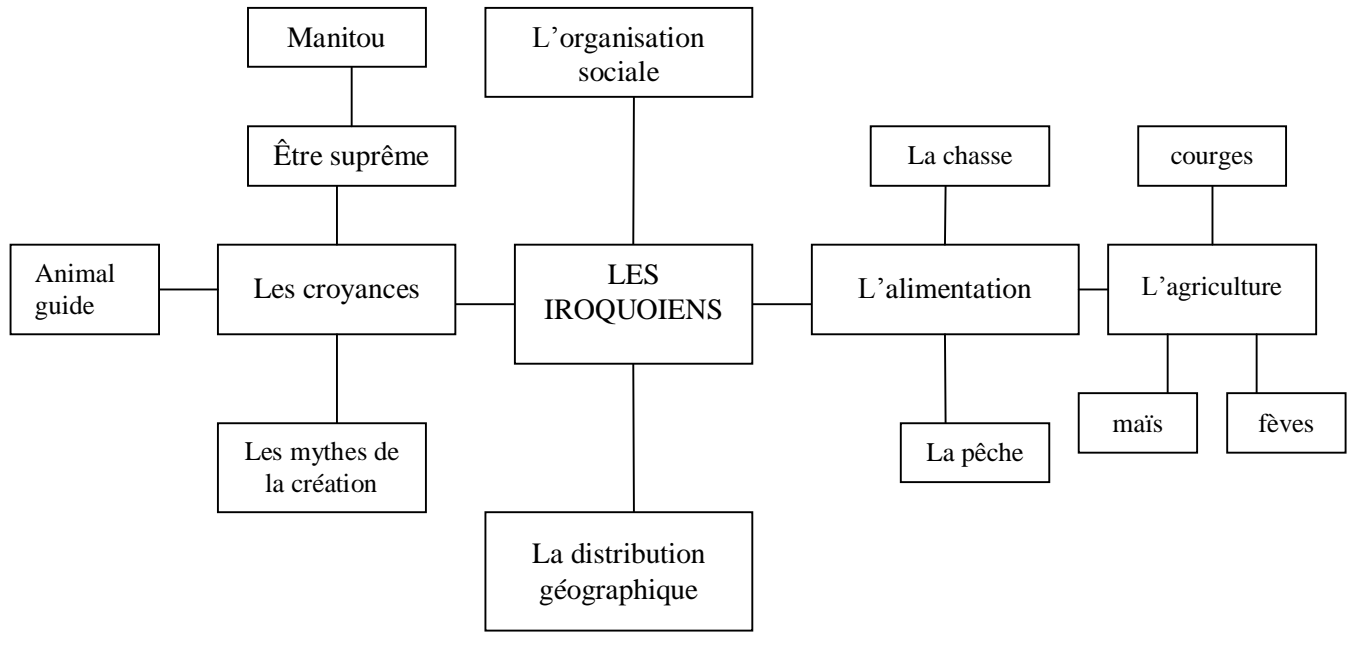
En anglais langue seconde

- Se référer aux adaptations énoncées à la section lecture
- Jumeler avec un lecteur (qui maîtrise assez bien la langue)
- Mettre l'emphase sur la compréhension orale de la langue

Dans les autres matières

- Réduire la quantité d'information écrite au tableau
- Fournir les notes de cours de ce qui est écrit au tableau
- Favoriser la transmission de l'information sous forme imagée ou de graphique en fonction du domaine d'enseignement :
 - Univers social : cartes géographiques, histogrammes, lignes du temps, illustrations, photographies...
 - Sciences et technologie : schémas, diagrammes, tableaux...
- S'assurer que le contenu de l'information soit accessible à l'élève avant la présentation en classe :
 - Donner le texte qui pourrait lui être lu avant
 - Lui remettre du matériel audiovisuel qui aborde le même contenu
- Jumeler avec un lecteur
- Présenter le contenu sous formes de fiches thématiques ou de réseau sémantique plutôt qu'en texte suivi

Exemple de réseau sémantique



Devoirs et leçons

- Proposer de l'aide à la lecture pour les devoirs à l'école
- S'assurer que le contenu soit accessible
- Planifier les leçons et informer l'élève pour qu'il puisse se préparer
- Dans les tâches de lecture, favoriser la lecture en alternance avec un lecteur habile (parent, frère ou sœur, etc)

En situation d'évaluation⁵

- Aménager le temps disponible pour la lecture selon les besoins et le contexte : augmenter la durée, morceler la tâche, prévoir des pauses, permettre une pré-lecture, etc.
- Pour les conditions applicables aux épreuves ministérielles, se référer à l'annexe 2
- Jumeler avec un lecteur dans une tâche qui évalue autre chose que la compétence « lire des textes variés »
- Dans une tâche de compréhension de texte, faire surligner les réponses dans le texte, répondre oralement aux questions, répondre par éléments-clés (lorsque la situation le permet), etc.
- Trouver un endroit où l'élève pourra se relire à haute voix
- Enregistrer les questions et/ou les réponses
- En situation d'évaluation/apprentissage, adapter la tâche en veillant à respecter les exigences en fonction des attentes du cycle dans lequel l'élève poursuit ses apprentissages

⁵ Voir l'annexe 2 « Les mesures d'adaptation des conditions d'évaluation » qui apporte des précisions sur la passation des épreuves ministérielles au secondaire, en lien avec la sanction des études. »

Matériel pédagogique

- Favoriser l'utilisation d'un matériel pédagogique dont la présentation graphique est claire et aérée, sans surcharge visuelle excessive
- Favoriser l'utilisation d'un matériel pédagogique qui présente des textes de complexité variable pour une même thématique
- Varier les supports médiatiques

Situation 2: L'enfant éprouve de la difficulté à encoder des mots, des phrases ou des textes

En écriture

Dans une tâche de production écrite :

- Réduire la longueur du texte demandé tout en insistant sur le respect de l'intention et de la structure
- Accorder plus de temps à l'élève pour la planification de son texte
- Permettre un type de production écrite différent de celui demandé : affiche, BD, scénario, etc.
- Permettre à l'élève de produire un plan différencié (schématique ou autre)
- Encourager l'utilisation des technologies de l'information comme prétexte à des situations d'écriture signifiantes (ex : courriel, recherche sur Google, etc.)
- Favoriser la création et l'utilisation d'un coffre d'outils personnalisés:
 - construire une banque de mots personnalisée et si nécessaire, visuelle
 - cartes de sons
 - référentiel imagé des stratégies
 - utiliser une grille d'autocorrection
- Favoriser l'utilisation du dictionnaire sous toutes ses formes (informatisé, électronique, visuel, phonémique, dictionnaire où les mots recherchés sont mis en évidence en étant imprimés d'une couleur différente, dictionnaire séparé alphabétiquement par des languettes)
- Rédiger le texte en alternant le scripteur
- Écrire certains mots difficiles à produire par l'élève
- Correction ciblée par l'enseignant en fonction des objectifs que l'on veut travailler avec l'élève
- Pondérer différemment la partie orthographe
- Ne comptabiliser qu'une seule fois les erreurs de même type (ex. : confusion visuelle, confusion auditive, orthographe différente d'un même mot)
- Favoriser l'apprentissage de l'utilisation de l'ordinateur avec correcteur orthographique

En dictée

- Lecture répétée plusieurs fois par l'enseignant
- Débit de parole ralenti par l'enseignant
- Allouer du temps supplémentaire pour l'autocorrection de la dictée
- Cibler les mots à l'étude en fonction des caractéristiques de l'élève (ex. : mots à graphie particulière, sons à travailler en particulier, règles contextuelles, etc.)
- Dictée trouée pour vérifier l'orthographe
- Permettre à l'élève de laisser des espacements là où il n'a pas pu compléter la dictée. Ces espacements pourront être complétés lors d'une lecture finale
- Correction ciblée par l'enseignant en fonction des objectifs que l'on veut travailler avec l'élève
- Choisir un tuteur qui donnerait des dictées adaptées dans un local différent au besoin

En mathématiques

- Permettre à l'élève de présenter sa démarche de façon orale (avec nombres à l'appui)
- Ne pas comptabiliser les inversions graphiques de chiffres

En anglais langue seconde

- Limiter l'incidence de l'écrit et mettre plutôt l'emphase sur le développement des habiletés conversationnelles
- Permettre les mêmes adaptations suggérées dans la section écriture

Dans les autres matières

- Dans les projets ou travaux de recherche, permettre que l'élève remette son travail sous différentes formes (fiches, PowerPoint, productions audiovisuelles) plutôt que par la rédaction d'un texte

Devoirs et leçons

- Diminuer le nombre de mots d'orthographe à étudier
- Cibler les mots à l'étude en fonction des caractéristiques de l'élève (ex. : mots à graphie particulière, sons à travailler en particulier, règles contextuelles, fréquence des mots, etc.)
- Cibler les règles grammaticales à l'étude en fonction des caractéristiques de l'élève
- Favoriser les travaux écrits à l'ordinateur
- Lorsque l'écriture est requise, demander à un adulte d'écrire les réponses données à l'oral par l'enfant ou permettre que les réponses soient enregistrées
- Convenir d'une durée maximale pour le temps consacré aux devoirs

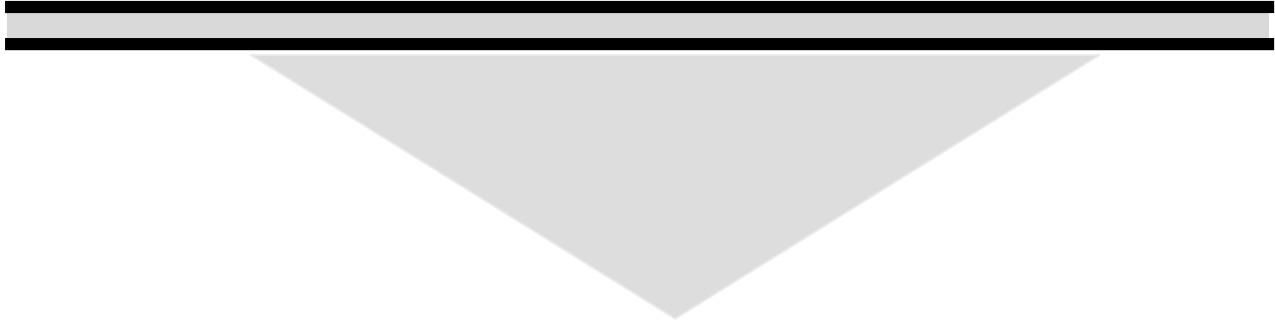
En situation d'évaluation

- Aménager le temps disponible pour les tâches d'écriture selon les besoins et le contexte : augmenter la durée, morceler la tâche, prévoir des pauses, etc.
- Pour les conditions applicables aux épreuves ministérielles, se référer à l'annexe 2
- Permettre à l'élève de répondre de façon orale ou d'avoir un scripteur, sauf dans l'évaluation de la compétence « Écrire des textes variés »
- Permettre l'utilisation d'un correcteur orthographique aux conditions que cette mesure soit inscrite au plan d'intervention et qu'elle ait fait l'objet d'une demande d'autorisation à la sanction des études⁶
- Dans les matières autres, ne pas enlever de points pour l'orthographe : se concentrer sur le contenu
- Dans les matières autres, favoriser les réponses à choix multiple plutôt que les réponses à développement
- Ne comptabiliser qu'une seule fois les erreurs de même type (ex : confusion visuelle, confusion auditive, orthographe différente d'un même mot)

⁶ « Procédure de demande d'autorisation d'utilisation des outils d'aide à l'écriture pour la passation des épreuves ministérielles d'écriture par un élève ayant un trouble d'apprentissage » Info-sanction 554, 2008-01-22

Dans toutes les situations, il importe de soutenir la motivation de l'élève

- *Souligner son évolution face à ses apprentissages*
- *Lui donner un défi à sa mesure*
- *Utiliser des renforcements pour l'effort et la progression*
- *Favoriser l'acceptation et l'entraide dans la classe en expliquant la nature de la difficulté présentée par l'élève*
- *Soutenir l'estime de soi en mettant en valeur ses forces*
- *Tenir compte des difficultés et des capacités de l'élève dans l'établissement du niveau d'exigence face aux apprentissages*



RESSOURCES



Sites Internet

- Ø www.planete-education.com
- Ø www.momes.net
on obtient une banque d'outils concernant les thématiques suivantes : écriture (graphisme, vocabulaire, orthographe, grammaire, production d'écrits) et lecture
- Ø [www.cenopfl.com/dyslexie/table des matieres.htm](http://www.cenopfl.com/dyslexie/table_des_matieres.htm) : CENOP, Actes du symposium sur la dyslexie
- Ø www.csmb.qc.ca/ServComp/Reseau_ortho/documents_ortho/tsal_intro.pdf
Ensemble pour la réussite des élèves ayant un trouble spécifique. CS Abitibi-Témiscamingue et Nord-du-Québec
- Ø www.lectramini.com/atelier.htm
Lectramini, logiciel de lecture et d'écriture
- Ø www.lectramini.com/lectra.htm
Adresse de Lectra (semblable à Lectramini)
- Ø www.alloprof.qc.ca/
site d'aide aux devoirs

Aides technologiques

- Ø www.ceciasa.com/dyslexie/GENERALES/index.htm
Répertoire de plusieurs aides technologiques
- Ø www.csdonlinestore.com/PAGE10.HTM
Informations sur le stylo "scanner"
- Ø www.shoppingtva.ca/TVAShoppingPublic/Search/Default.aspx?search=dictionnaire
Dictionnaires électroniques
- Ø www.lexibook.com/product_list.aspx?taf=5&tas=11§ion=1&id_lang=7
Dictionnaires électroniques

Logiciels

- Ø www.wordq.com
Logiciel word Q
- Ø www.cyberlude.com/
Hop écrire : pour créer des textes narratifs
Le Cogigraphe : pour apprendre l'orthographe
Phono Quizz : pour développer la conscience phonologique
Picto cuisine : lire et écrire à 5 ans
- Ø www.kurzweiledu.com/k3000demo/k3000demo20.html
Un diaporama (en anglais) des différentes fonctions de ce logiciel

Ø www.druide.com/antidote.html
Correcteur orthographique avec dix dictionnaires

MELS

Ø www.afe.gouv.qc.ca/renseigner/autresProgrammes/allocationBesoinsParticuliersJeu nes.asp
Adresse du formulaire « demande d'aide d'allocations besoins particuliers »

Ø www.mels.gouv.qc.ca/sanction/guides.htm
Guide de la sanction des études

Associations et organismes

AQETA : www.aqeta.qc.ca
Association québécoise des troubles d'apprentissage

ADOQ : www.adoq.ca
Association des orthopédagogues du Québec

OOAQ : www.ooaq.qc.ca
Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec

OPQ : www.opq.qc.ca
Ordre des psychologues du Québec

Associations d'aide aux parents : www.dyslexiq.qc.ca
www.coridys.asso.fr
www.apedys.org/dyslexie/index.php?op=edito

Livres et brochures

DESTREMPES-MARQUEZ, Denise, LAFLEUR, Louise (1999), *Les troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir, un livre de la collection*. Éditions de l'Hôpital Ste-Justine. 128p.

LECLERC, Martine. (2001) *Au pays des gitans* (recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficultés dans la classe régulière). Chenelière/Mc-Graw Hill. 240p.

LUSSIER, Francine, FLESSAS, Janine (2001). *Neuropsychologie de l'enfant*. Ed. Dunod.446p.

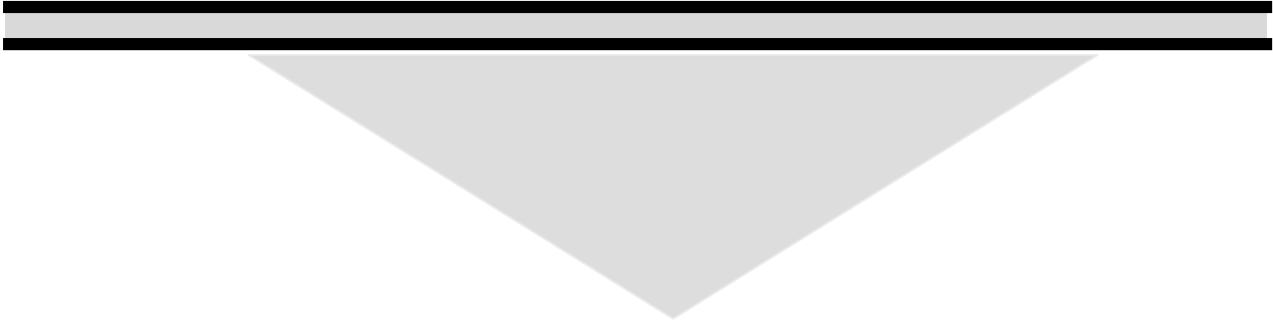
Livres pour les jeunes

6 ans+

ORTIZ-BRULOT, MILAGROS, *Un enfant très spécial*, Montréal : Guérin, 2001. 25p.
Thierry raconte sa dyslexie, ses difficultés scolaires et sa peur d'être rejeté à cause de son trouble d'apprentissage. Il trouve des moyens pour surmonter son handicap. Le texte est aussi en anglais et en espagnol.

13 ans+

DONNELLY, KAREN, *Comment vivre avec la dyslexie*, Montréal : Logiques, 2002. 181 p
Un livre pour les adolescents qui démystifie ce trouble d'apprentissage qu'est la dyslexie. On passe en revue les principaux symptômes, leurs implications et les façons de se prendre en main. De plus, un chapitre sur les ressources éducatives disponibles et les moyens de se préparer aux études supérieures.



ANNEXES





SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION INTERDISCIPLINAIRE
DYSLEXIE-DYSORTHOGRAPHIE
À verser au dossier d'aide particulière

Année scolaire _____

Élève : _____
Date de naissance : _____
École : _____
Cycle : _____
Groupe repère : _____

Les résumés de rapports professionnels ci-joints permettent de conclure à la présence d'une dyslexie ou d'une dysorthographe.
Veuillez consulter ces derniers ainsi que les plans d'intervention existants.

Noms des professionnels ayant participé à cette synthèse:

ORTHOPÉDAGOGUE : _____
ORTHOPHONISTE : _____
PSYCHOLOGUE : _____

Formulaire complété par : _____
Date : _____

5.1 RECONNAISSANCE ET VALEUR DU DIPLÔME

Le Ministère, dans sa Politique d'évaluation des apprentissages et sa Politique d'adaptation scolaire, reconnaît que, pour certains élèves ayant des besoins particuliers, il peut être nécessaire d'adapter certaines conditions d'évaluation pour leur permettre de faire la démonstration de leurs apprentissages en ce qui concerne les objectifs des programmes d'études de la formation générale. Cependant, les mesures d'adaptation des conditions de passation des épreuves ministérielles et des épreuves d'établissement, dont la réussite est prise en considération pour la sanction des études, ne doivent d'aucune manière abaisser les exigences ou modifier ce qui est évalué.

Le diplôme obtenu par les élèves ayant des besoins particuliers est de même nature et de même valeur que le diplôme obtenu par l'ensemble des élèves du Québec. Les épreuves et les règles concernant la note de passage et l'attribution d'unités demeurent les mêmes pour tous.

5.2 MESURES D'ADAPTATION DES CONDITIONS DE PASSATION DES ÉPREUVES MINISTÉRIELLES

Depuis l'introduction dans la Loi sur l'instruction publique des dispositions prévoyant l'élaboration, la réalisation et l'évaluation du plan d'intervention, nous disposons d'un outil permettant d'adapter les services éducatifs aux besoins des élèves.

Le plan d'intervention de l'élève peut prévoir des moyens pour permettre de comprendre les directives et les questions et de communiquer les réponses. Cependant, l'organisme scolaire doit assurer le maintien d'exigences uniformes pour l'obtention du diplôme d'études secondaires.

La directrice ou le directeur d'école est autorisé à mettre en place les mesures énumérées ci-dessous si celles-ci sont inscrites au plan d'intervention de l'élève :

- prolongation de la durée prévue de l'épreuve jusqu'à un maximum de temps supplémentaire équivalant au tiers du temps normalement alloué;
- adoption de mesures particulières : l'accompagnateur ou l'accompagnatrice fournit l'aide nécessaire à l'élève en tenant compte de ses besoins sans, par exemple, poser des questions indicatives, clarifier les questions en les expliquant, faire des suggestions qui orientent les réponses, corriger l'orthographe ou la grammaire, apporter quelque changement que ce soit aux réponses de l'élève;
- utilisation d'un ordinateur sans correcteur grammatical ou orthographique en respectant certaines conditions limitant l'accès à Internet aux seules épreuves pour lesquelles cet accès est prévu; cette mesure empêche la communication entre les postes d'un réseau, assure un soutien technique avant et pendant l'épreuve, prévoit plusieurs sauvegardes lors de l'épreuve ainsi que l'impression de la copie finale;

- passation de l'épreuve dans un endroit isolé avec surveillance;
- utilisation de divers appareils permettant d'écrire;
- utilisation d'un magnétophone permettant à l'élève de donner ses réponses;
- utilisation d'un appareil de lecture : télévisionneuse, loupe, support de lecture (plan incliné).

Toutes les autres mesures d'adaptation permettant à l'élève de faire la démonstration de ses apprentissages et de communiquer ses réponses doivent faire l'objet d'une entente entre le responsable de la sanction des études de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement privé et le chef de service de la Direction de la sanction des études. Pour demander l'application de ces mesures, les organismes scolaires peuvent utiliser le formulaire *Demande d'adaptation des conditions de passation des épreuves ministérielles* (voir annexe 2, numéro 9).

De plus, pour répondre aux besoins de certains élèves, l'organisme scolaire peut recourir à l'une ou plusieurs des mesures suivantes :

- l'enregistrement de l'examen;
- la transcription de l'épreuve en braille;
- la transcription spéciale du questionnaire (agrandissement, réduction, couleur, etc.).

Pour la transcription en braille, l'enregistrement sur cassette ou sur cédérom ainsi que l'agrandissement des épreuves uniques, l'organisme scolaire doit faire connaître par écrit son besoin de transcription à la Direction de la sanction des études au cours du mois de février (voir annexe 1, numéro 1). Il doit fournir les coordonnées de la personne responsable de la réception de ce matériel.

DEMANDE D'ADAPTATION DES CONDITIONS
DE PASSATION DES ÉPREUVES MINISTÉRIELLES

Ce formulaire peut être utilisé dans les cas suivants :

- l'élève a un plan d'intervention et les mesures inscrites à ce plan ne sont pas prévues dans l'Info/Sanction n° 480 ou dans le Guide de gestion de la sanction des études secondaires en formation générale des jeunes - Édition 2006;
- l'élève n'a pas de plan d'intervention, mais il serait nécessaire, compte tenu d'une situation particulière, d'adapter les conditions de passation des épreuves ministérielles.

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

		<input type="text"/>		
		Code permanent		
Nom :	_____	Session :	Janvier	<input type="checkbox"/>
Prénom :	_____		Juin	<input type="checkbox"/>
Commission scolaire :	_____		Août	<input type="checkbox"/>
École :	_____		Hors session	<input type="checkbox"/>
Code et titre des épreuves :	_____			

AUTORISATION

Je consens à la transmission de renseignements personnels y compris les évaluations sous le contrôle d'un médecin, praticien, psychologue ou représentant désigné pour aider la Direction de la sanction des études à évaluer ma demande. Cette direction ne communiquera ces renseignements à quiconque sans mon consentement écrit.

Signature de l'élève

Date

Signature des parents

Date

MOTIF DE LA DEMANDE		
Précisez : _____ _____ _____ _____ _____ _____		
MESURES DEMANDÉES		
Précisez : _____ _____ _____ _____ _____ _____		
Est-ce que les mesures demandées sont appliquées lors des épreuves d'établissement?		<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
_____	_____	_____
Directrice ou directeur de l'organisme scolaire	Téléphone	Date
_____	_____	_____
Responsable de la sanction des études	Téléphone	Date
MODALITÉ DE TRANSMISSION		
<p>Au plus tard un mois avant le début de la session d'examen, ce document dûment signé est transmis à l'adresse suivante :</p> <p style="text-align: center;"> Monsieur Jean-Guy Hamel Chef de service Direction de la sanction des études 675, boulevard René-Lévesque Est Aile René-Lévesque, 4^e étage Québec (Québec) G1R 6C8 </p>		