

————— Rapport de recherche —————

Aide aux délinquants ayant des troubles
d'apprentissage : Évaluation du
Programme d'enseignement de stratégies
d'apprentissage en classe(PESAC)

Le présent rapport est également disponible en anglais. This report is also available in English. It can be obtained from the Research Branch, Correctional Service of Canada, 340 Laurier Ave. West, Ottawa, Ontario, K1A 0P9. Pour obtenir d'autres exemplaires du présent rapport, veuillez vous adresser à la Direction de la recherche, Service correctionnel du Canada, 340, avenue Laurier Ouest, Ottawa (Ontario) K1A 0P9.

2003 N° R-141

Aide aux délinquants ayant des troubles d'apprentissage : Évaluation du Programme
d'enseignement de stratégies d'apprentissage en classe (PESAC)

Shelley L. Brown
Bea Fisher
Yvonne Stys
Catherine Wilson
Nicole Crutcher

Direction de la recherche et Division des programmes de réinsertion sociale
Service correctionnel du Canada

Août 2003

RÉSUMÉ

En 1999, le SCC a demandé au Conseil du Trésor (CT) de lui verser des fonds additionnels pour pouvoir élaborer et mettre en œuvre à la grandeur du pays un nouveau programme d'éducation à l'intention des délinquants ayant des troubles d'apprentissage (TA). Le CT a accepté de financer l'élaboration, la mise à

l'essai et l'évaluation du programme. Il a également alloué au SCC des fonds pour lui permettre de satisfaire aux exigences correspondantes en matière de formation et de mettre en place un processus d'évaluation normalisé permettant de repérer les délinquants ayant des TA. Au moment de la demande originale, il a toutefois préféré attendre les résultats du projet pilote avant de lui allouer les fonds nécessaires à la mise en œuvre complète du programme.

Le présent rapport comporte un examen de la documentation sur les TA, une description du nouveau processus d'évaluation et de repérage des TA, une description du programme que le SCC a élaboré à l'intention des délinquants ayant des TA, intitulé Programme d'enseignement de stratégies d'apprentissage en classe (PESAC), et, plus important encore, un compte rendu des résultats de l'évaluation du PESAC. Ce compte rendu fait état de l'incidence du PESAC sur la participation des délinquants aux programmes correctionnels, l'acquisition de compétences et l'adaptation au milieu carcéral en général. Le rapport comprend également des recommandations et des suggestions concernant les futures recherches.

Faits saillants

- Au total, 77 délinquants (75 hommes et 2 femmes) incarcérés dans des établissements à sécurité moyenne ont suivi le PESAC. Ils étaient 97 au départ, mais 20 d'entre eux n'ont pas suivi le programme jusqu'à la fin pour diverses raisons (choix personnel, expulsion, transfèrement, etc.). Mentionnons que 40 % des participants étaient d'origine autochtone.
- Le PESAC a grandement aidé les délinquants ayant des TA à améliorer leur rendement dans le cadre d'autres programmes correctionnels conçus expressément pour réduire le risque de récidive. Ainsi, une analyse statistique portant sur le comportement des délinquants au sein d'autres programmes correctionnels avant et après leur participation au PESAC a révélé que ces derniers avaient accompli des progrès considérables dans les domaines suivants : participation aux programmes, accomplissement des tâches, attitudes, comportement, efforts, motivation, responsabilités, résolution de problèmes et communication.
- Les résultats similaires, mais moins marqués, ont été trouvés dans le cas des délinquants autochtones. Cet écart est vraisemblablement attribuable au nombre relativement petit de délinquants autochtones ayant fait l'objet de l'analyse. Ainsi, alors que l'ampleur des changements observés chez les Autochtones était souvent similaire à celle des sujets de l'échantillon total, le degré de signification statistique était souvent inférieur à celui de ce dernier. La signification statistique étant inversement proportionnelle à la taille de l'échantillon, il est donc beaucoup plus facile d'en arriver à des résultats significatifs avec des échantillons de grande taille. En revanche, il est beaucoup plus difficile de dégager une signification lorsque les échantillons sont de taille réduite.
- Les enseignants du PESAC ont signalé que 88 % des participants de l'échantillon total et 88 % des participants du sous-échantillon autochtone ont mis en application dans d'autres programmes correctionnels les compétences qu'ils ont acquises et les stratégies qu'ils ont apprises dans le cadre du PESAC.
- Aucune différence significative n'a été observée quant au nombre de manquements à la discipline chez les délinquants avant et après leur participation au PESAC. La fréquence des comportements négatifs en général a toutefois diminué considérablement chez les délinquants ayant participé au PESAC. Des changements ont été plus particulièrement observés dans les domaines suivants : niveaux d'énergie inappropriés, tendance à insulter les autres et à jurer, attitude exigeante ou grossière, commentaires négatifs ou restrictifs, interactions négatives et absence d'interaction sociale

avec le personnel. Encore une fois, des tendances similaires, quoique moins prononcées, ont été observées chez les participants autochtones.

- En raison du nombre limité de participants, nous avons eu du mal à déterminer si le PESAC avait aidé les participants à résoudre les difficultés qu'ils éprouvaient sur le plan scolaire. De façon générale, aucun changement n'a été observé à ce chapitre, sauf dans le cas des mathématiques. Les habiletés en mathématiques des délinquants ayant des TA dans cette matière ont considérablement augmenté après la participation au PESAC. Une légère amélioration a aussi été observée sur le plan du langage dans le domaine de l'écriture. Les résultats du sous-échantillon autochtone n'ont pas été analysés en raison du nombre excessivement faible de participants.
- La capacité d'attention et d'organisation des participants au PESAC a elle aussi légèrement augmenté.
- Dans l'ensemble, les délinquants, en particulier les Autochtones, ont formulé des commentaires positifs concernant leur participation au PESAC.
- Enfin, nous avons constaté qu'une forte proportion de délinquants n'ont pas conservé après coup les compétences qu'ils avaient acquises dans le cadre du PESAC.

Même si le PESAC a été conçu à l'intention des délinquants susceptibles d'avoir des TA, des délinquants aux capacités mentales limitées y ont aussi été dirigés. Peut-être les enseignants du PESAC, qui possèdent des connaissances spécialisées, devraient-ils formuler des recommandations concernant les stratégies d'apprentissage susceptibles de donner de bons résultats avec ce type d'élèves. Si les enseignants accordaient un peu plus d'attention à ces élèves, ils pourraient les faire profiter de leurs connaissances spécialisées en matière d'éducation, sans pour autant augmenter énormément leur charge de travail.

Les résultats de l'évaluation du projet pilote révèlent que les participants au PESAC ont de moins en moins recours aux stratégies d'apprentissage et aux outils fonctionnels au fil du temps. Ils pourraient sans doute les mettre plus longtemps en application si les employeurs et le personnel du SCC connaissaient mieux les TA. Nous recommandons par conséquent au SCC de mettre en œuvre une initiative de formation visant à sensibiliser davantage le personnel de première ligne aux TA.

Nous recommandons également que tous les délinquants ayant suivi le PESAC jusqu'à la fin participent à une séance de « renforcement » de deux ou trois heures qui les aiderait à consolider les stratégies d'apprentissage et d'adaptation qu'ils ont apprises dans le cadre du programme.

Par ailleurs, nous recommandons que le recours éventuel à la méthode d'enseignement axée sur l'amélioration neuro-cognitive (CEA) soit examiné de façon plus approfondie. À l'heure actuelle, cette méthode est utilisée uniquement dans la région des Prairies.

Enfin, nous recommandons la tenue d'autres recherches visant à perfectionner le processus d'évaluation ainsi que le PESAC. En outre, si ce dernier est mis en œuvre à l'échelle nationale, nous recommandons que la Direction de la recherche participe à la création d'un processus d'évaluation interne afin de faciliter les futures évaluations.

REMERCIEMENTS

Ce projet de recherche a été mené en collaboration avec la Division des programmes de réinsertion sociale et la Direction de la recherche du Service correctionnel du Canada (SCC). Au nom de l'équipe de recherche (Shelley Brown, Bea Fisher, Yvonne Stys, Catherine Wilson, Nicole Crutcher, Donna Mailloux, Ralph Serin et Joey Mileto), nous adressons nos plus sincères remerciements à tous ceux qui y ont participé.

Au quartier général national, nous aimerions également remercier Denis Barbe, gestionnaire des programmes d'éducation, et Karen Barclay, agente d'éducation.

Nous tenons aussi à souligner la contribution des gestionnaires régionaux : Rob McCreary (Pacifique), Bea Fisher (Prairies), Peter Pain (Ontario), Sonja Ellefsen (Québec) et Jean-Guy Bourque (Atlantique).

Nous avons grandement apprécié le dévouement et la diligence dont ont fait preuve les enseignants du PESAC : Michelle Roxborough (Pacifique), Margaret Wright (Prairies), Joanne LeFebvre (Ontario), Mireille Boisvert et Julie Ostiguy (Québec), et Liam McGuigan et Marie Dennis (Atlantique).

Nous tenons aussi à souligner la contribution importante des enseignants des classes ordinaires, à qui sont attribuables la majorité des renvois au PESAC. Votre habileté à repérer les étudiants ayant des besoins spéciaux et à tenir compte des aspects de l'enseignement autres que ceux liés au contenu du cours et à l'acquisition de compétences a énormément contribué au succès du projet.

Nous remercions également les coordonnateurs régionaux chargés du repérage pour le rôle qu'ils ont joué dans le cadre du projet : Michelle Roxborough (Pacifique), Susan Yantz (Prairies), John Syme (Ontario), Yvon Lamoureux (Québec) et Nazeer Junus (Atlantique).

En outre, nous tenons à remercier le Comité consultatif national du projet ainsi que Troubles d'apprentissage – Association canadienne (TAAC) de leurs contributions respectives.

Nous adressons des remerciements particuliers à Margaret Wright et à Bea Fisher, qui ont assumé des responsabilités d'envergure nationale tout au long du projet.

Enfin, nous aimerions remercier les employés de la Direction de la recherche de l'administration centrale qui nous ont aidés à recueillir, à analyser et à extraire les données : David Lenihan, Justin Gileno, Ben Vuong et Colette Cousineau.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES GRAPHIQUES.....	x
INTRODUCTION	1
Définition de troubles d'apprentissage	1
Taux de prévalence des troubles d'apprentissage.....	2
Troubles d'apprentissage et comportement criminel.....	3
Stratégie d'élaboration et d'évaluation de programmes	7
Programme d'enseignement de stratégies d'apprentissage en classe (PESAC) : Processus d'évaluation	9
Aperçu de la stratégie d'intervention mise en œuvre dans le cadre du PESAC	10
Cadre de gestion du PESAC.....	12
Dépenses.....	12
Normalisation de la stratégie d'évaluation et d'intervention mise en œuvre dans le cadre du PESAC	13
Objectifs de l'étude.....	13
Modèle logique du PESAC	13
MÉTHODOLOGIE.....	17
Protocole de recherche du PESAC	17
Analyse statistique.....	17
Échantillonnage et processus de renvoi au PESAC.....	17
Renvois au PESAC.....	18
Source des renvois au PESAC.....	19
Motifs du renvoi au PESAC	20
Participants au PESAC	21
Renseignements descriptifs	21
Type d'infractions	22
Niveau de risque et de besoin.....	24
Besoins des participants au PESAC en matière de formation	25
Besoins des participants au PESAC en matière de programmes correctionnels	25
Participants n'ayant pas suivi le PESAC jusqu'à la fin.....	26
RÉSULTATS	27

Caractéristiques du PESAC.....	27
Temps de participation au PESAC.....	28
Objectifs particuliers du PESAC.....	28
Objectifs principaux des participants.....	29
Objectifs secondaires des participants.....	30
Stratégies d'apprentissage prescrites.....	31
Technologies d'aide et outils fonctionnels prescrits.....	32
Changements observés au chapitre du comportement avant et après la participation au PESAC.....	34
Changements observés au chapitre du rendement scolaire.....	34
Changements observés au chapitre des aptitudes en communication.....	35
Changements observés au chapitre de la capacité d'organisation.....	36
Changements observés au chapitre du rendement dans le cadre des programmes correctionnels.....	37
Changements observés au chapitre du comportement négatif en général.....	38
Changements observés au chapitre des manquements à la discipline.....	41
Transfert des compétences acquises dans le cadre du PESAC aux programmes correctionnels.....	42
Évaluation menée par les enseignants du PESAC.....	42
Évaluation du PESAC par les participants.....	43
Maintien des effets du PESAC au fil du temps.....	46
DISCUSSION.....	47
Faits saillants.....	47
Questions liées à la normalisation.....	49
Pratiques exemplaires et leçons apprises.....	49
Recommandations.....	52
BIBLIOGRAPHIE.....	53
ANNEXE A – SONDAGE SUR LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE.....	57
ANNEXE B – PROCESSUS D'ÉVALUATION ET DE REPÉRAGE DES TA.....	60
ANNEXE C – TESTS NORMALISÉS POUR ÉVALUER LE RENDEMENT SCOLAIRE.....	63
ANNEXE D – TESTS COGNITIFS NORMALISÉS.....	65
ANNEXE E – LISTE DE CONTRÔLE - TROUBLES D'APPRENTISSAGE.....	68
ANNEXE F – RENVOI AU PESAC.....	70
ANNEXE G – OUTILS FONCTIONNELS.....	71
ANNEXE H – COGNITIVE ENRICHMENT ADVANTAGE (CEA).....	72
ANNEXE I – RÉFÉRENCES NORMALISÉES.....	74
ANNEXE J - PROTOCOLE DE RECHERCHE DU PESAC.....	76

ANNEXE K – DESCRIPTION DES PROGRAMMES CORRECTIONNELS 99

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition des délinquants susceptibles d’avoir des TA, selon la région	18
Tableau 2 : Répartition des renvois au PESAC, selon la région	19
Tableau 3 : Pourcentage de renvois satisfaisant aux critères d’admissibilité	19
Tableau 4 : Source des renvois au PESAC	20
Tableau 5 : Motifs du renvoi au PESAC.....	20
Tableau 6 : Caractéristiques des participants au PESAC.....	22
Tableau 7 : Type d’infractions commises par les participants au PESAC.....	23
Tableau 8 : Niveau de risque et de besoin des participants au PESAC	24
Tableau 10 : Programmes correctionnels pour lesquels les participants au PESAC ont besoin de soutien	25
Tableau 11 : Caractéristiques des délinquants qui ont suivi le PESAC jusqu’à la fin et des délinquants qui ne l’ont pas suivi jusqu’à la fin	27
Tableau 12 : Objectifs particuliers du PESAC.....	29
Tableau 13 : Objectifs principaux des participants	30
Tableau 14 : Objectifs secondaires des participants	31
Tableau 15 : Stratégies d’apprentissage prescrites.....	32
Tableau 16 : Outils fonctionnels utilisés par les participants.....	33
Tableau 17 : Technologies d’aide utilisées par les participants	33
Tableau 18 : Échantillon total – Changements observés au chapitre du rendement scolaire.....	35
Tableau 19 : Échantillon total – Changements observés au chapitre des aptitudes en communication.....	35
Tableau 20 : Échantillon total – Changements observés au chapitre de la participation aux programmes correctionnels	38
Tableau 21 : Sous-échantillon autochtone – Changements observés au chapitre de la participation aux programmes correctionnels	38
Tableau 22 : Échantillon total – Changements observés au chapitre des comportements négatifs en général	40
Tableau 23 : Sous-échantillon autochtone – Changements observés au chapitre des comportements négatifs en général	41

Tableau 24 : Application des stratégies d'apprentissage aux programmes correctionnels	42
Tableau 25 : Échantillon total – Évaluation du PESAC par les participants	44
Tableau 26 : Sous-échantillon autochtone – Évaluation du PESAC par les participants.....	45
Tableau 27 : Maintien des effets du PESAC au fil du temps.....	46

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Corrélation entre les troubles d'apprentissage et le comportement criminel : modèle conceptuel.....	5
Graphique 2 : Modèle logique élaboré pour le PESAC.....	18

INTRODUCTION

Définition de troubles d'apprentissage

L'expression « troubles d'apprentissage » (TA) a été inventée au début des années 60 pour décrire les élèves qui ne réussissaient pas bien à l'école, mais qui ne présentaient ni déficience cognitive, ni déficience intellectuelle (Crealock, 1987). Depuis, les chercheurs n'ont pas ménagé leur temps et leurs efforts pour essayer, d'une part, de comprendre les causes, la nature et la prévalence des TA et, d'autre part, de déterminer les meilleures stratégies à adopter pour traiter les personnes ayant des TA. Toutefois, la définition de cette expression est loin d'être universelle : elle diffère selon les décennies et les milieux. Pour en arriver à une certaine uniformité, le SCC a adopté la définition ratifiée par Troubles d'apprentissage – Association canadienne (TAAC) en 2002. Cette définition a été établie à la suite d'un examen approfondi de la documentation sur le sujet et des commentaires formulés par des centaines de personnes à la grandeur du Canada ainsi que ceux des membres du Comité juridique national et du Groupe de réflexion de TAAC (TAAC, 2002). Selon cet organisme,

« L'expression « troubles d'apprentissage » fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. 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'apprentissages sont distincts de la déficience intellectuelle.

Les troubles d'apprentissage découlent d'atteintes 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 troubles d'apprentissage varient en degré de sévérité et peuvent affecter l'acquisition et l'utilisation :

- du langage oral (écoute, parole et compréhension);
- de la lecture (décodage, connaissance phonétique, reconnaissance des mots et compréhension);
- du langage écrit (orthographe et expression écrite);
- des mathématiques (calcul et résolution de problèmes).

Les troubles d'apprentissage peuvent aussi impliquer des déficits sur le plan organisationnel, social, de même qu'une difficulté à envisager le point de vue d'autrui.

Les troubles d'apprentissage durent la vie entière. Toutefois, leurs manifestations varient tout au long de la vie, 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 normalement requis, sont des indices de troubles d'apprentissage.

Les troubles d'apprentissage découlent de facteurs génétiques ou neurobiologiques ou d'un dommage cérébral, lesquels affectent le fonctionnement du cerveau, modifiant ainsi un ou plusieurs processus reliés à l'apprentissage. Les troubles d'apprentissage ne sont pas initialement attribuables à des problèmes d'audition ou de vision, à des facteurs socio-économiques, 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. (TAAC, 2002). »

Bien que le présent rapport porte exclusivement sur les troubles d'apprentissage, il est important de faire la distinction entre les personnes ayant des TA et celles qui ont des difficultés d'apprentissage ou une façon différente d'apprendre. Les personnes aux prises avec des difficultés d'apprentissage ont du mal à comprendre le contenu d'une matière particulière. Le processus d'apprentissage en tant que tel n'est pas affecté. Ainsi, on peut aider une personne qui éprouve des difficultés d'apprentissage en mathématiques, par exemple, simplement en utilisant une méthode d'enseignement ou un cahier d'exercices différent ou, encore, en lui faisant faire un peu plus d'exercices. En revanche, les processus d'apprentissage ou de raisonnement d'une personne ayant des TA dans le domaine des mathématiques sont déficients. Dans son cas, il faut adopter une méthode d'enseignement différente sur le plan qualitatif pour l'aider à surmonter son déficit en mathématiques. Le recours à un outil fonctionnel lui permettra d'apprendre à accomplir une tâche donnée (par exemple, calculer des fractions) d'une façon différente (par exemple, à l'aide d'une calculatrice). Grâce à cet outil, elle pourra utiliser ses points forts pour surmonter son problème. Il ne s'agit pas de lui apprendre à tricher, mais de lui faciliter la tâche un peu comme un chien guide aide un non-voyant dans ses déplacements quotidiens (TAAC, 2001).

Taux de prévalence des troubles d'apprentissage

La prévalence des TA chez la population adulte générale varie de 7 à 17 %, ce qui représente un taux moyen de 10 % (Bell, Conrad et Suppa, 1984; Moke et Halloway, 1986). Cependant, parmi les personnes chez qui un trouble de comportement¹ a été diagnostiqué, la prévalence des TA augmente considérablement, pour se situer entre 10 et 25 % (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 4^e édition, DSM-IV, American Psychiatric Association, 1994). Chez les populations de délinquants canadiens, on estime que les taux de prévalence se situent entre 7 % et 41 % (Bell et coll., 1984; Moke et Halloway, 1986). Un écart moins important (de 7 % à 25 %) a toutefois été enregistré chez les délinquants incarcérés dans les établissements fédéraux (Lysakowski, 1980). En revanche, des études réalisées aux États-Unis sur les jeunes contrevenants ont révélé des taux de prévalence aussi faibles que 9 % et aussi élevés que 76 % (Bell et coll., 1984). La diversité des résultats est sans doute attribuable à

¹ Les troubles de comportement, touchant des personnes âgées de moins de 18 ans, se caractérisent par une tendance à adopter de façon répétitive des comportements répréhensibles, notamment à agir avec agressivité, à endommager les biens, à voler, à mentir et à enfreindre les règles (DSM-IV, 1994).

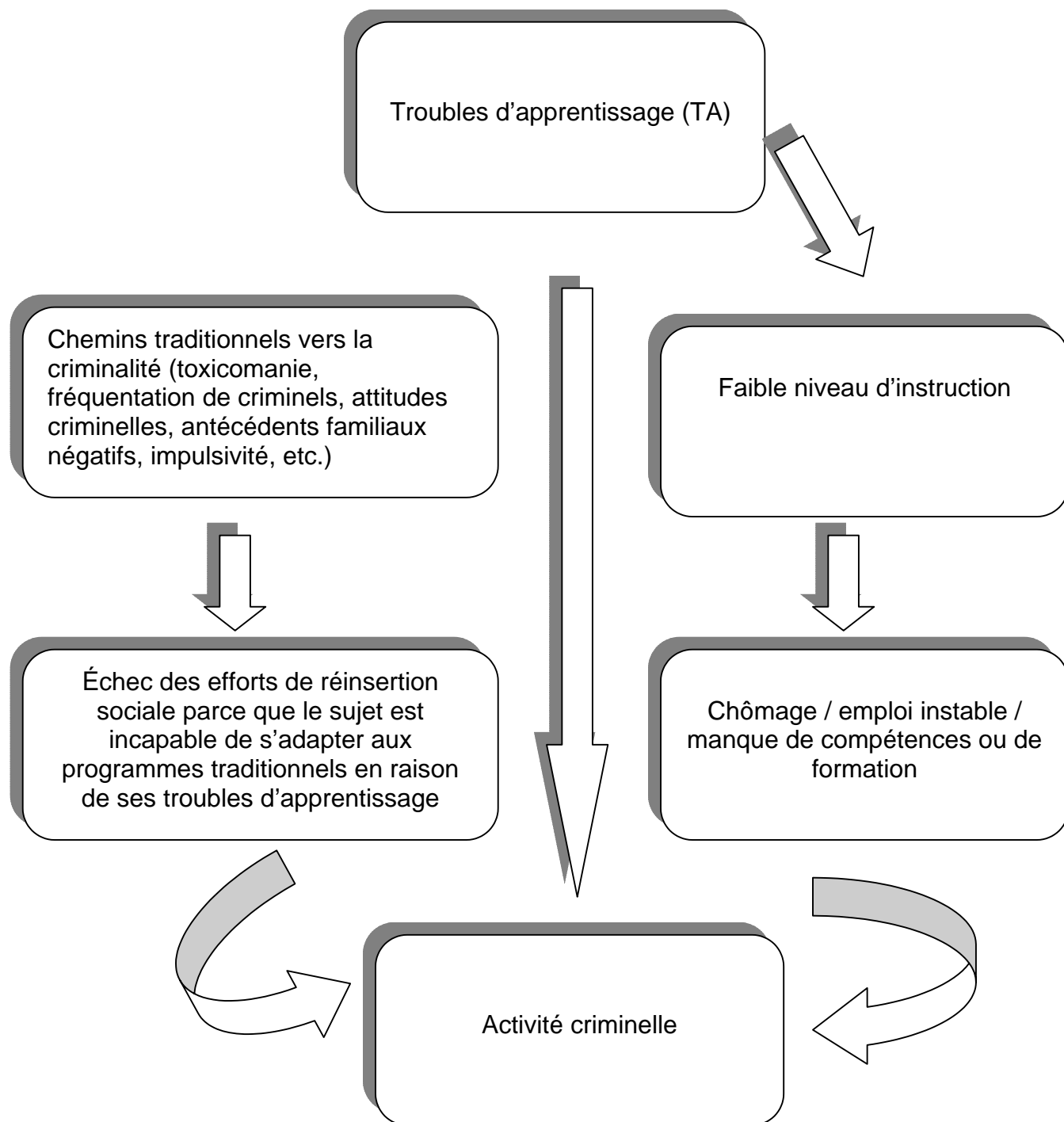
l'utilisation de méthodes de diagnostic et d'évaluation différentes, à la variété des échantillons et à la multitude de définitions attribuées à l'expression « troubles d'apprentissage ».

Il va sans dire que les taux de prévalence variables observés au chapitre des TA chez les populations carcérales ne sont peut-être pas particulièrement pertinents pour déterminer si les délinquants adultes aux prises avec de tels troubles ont besoin d'une intervention ou non. Ainsi, les recherches montrent que le nombre de délinquants adultes chez qui des TA ont été officiellement diagnostiqués est de beaucoup inférieur au nombre d'adultes de la collectivité chez qui ils l'ont été, de sorte que les délinquants sont moins susceptibles d'avoir bénéficié des avantages d'une intervention précoce. On estime, par exemple, que de 70 à 80 % des adultes non criminels ayant des TA ont bénéficié d'un dépistage et d'une intervention précoces. Par contre, il semble que seulement de 20 à 30 % des délinquants incarcérés aient profité des mêmes avantages (Eggleston, 1996). En conséquence, même si la prévalence des TA chez les détenus est plus faible que prévu, la grande majorité des délinquants ayant des TA auront besoin d'une intervention intensive au moment où ils seront pris en charge par le système correctionnel pour adultes en raison de l'absence d'intervention durant leur enfance ou leur adolescence. Le même niveau de ressources est donc nécessaire pour traiter 10 % de délinquants nécessitant une intervention intensive que pour en traiter 25 % ayant besoin d'une intervention moins intensive.

Troubles d'apprentissage et comportement criminel

La corrélation entre les troubles d'apprentissage et le comportement criminel n'a pas fait l'objet de recherches extrêmement poussées. Cependant, les recherches qui ont été réalisées font état de trois théories plausibles (se reporter au Graphique 1). La première explication, qui est aussi la moins vraisemblable, est que les troubles d'apprentissage auraient un lien de cause à effet avec le comportement criminel. Durant la première partie du XX^e siècle, on estimait que les personnes ayant des TA étaient 220 % plus susceptibles de commettre des actes répréhensibles que celles qui n'en avaient pas (Interagency Committee on Learning Disabilities, 1987). Des recherches plus récentes ont toutefois réfuté cette théorie (Interagency Committee on Learning Disabilities, 1987).

GRAPHIQUE 1 : Corrélation entre les troubles d'apprentissage et le comportement criminel : modèle conceptuel



Selon la deuxième théorie, les TA seraient liés aux facteurs de réceptivité, c'est-à-dire « aux compétences, intérêts ou styles d'apprentissage particuliers qu'un individu doit posséder pour bénéficier d'un type précis de programmes » (Andrews et Bonta, 1998, p. 89). Le principe de réceptivité (Andrews et Bonta, 1998), selon lequel la méthode d'enseignement doit correspondre au style d'apprentissage de l'élève, est l'un des principes les plus fermement établis au sein des services correctionnels. En outre, de très nombreuses recherches ont montré que la meilleure stratégie pour réduire la récidive consiste à offrir des programmes qui tiennent compte à la fois des facteurs criminogènes² des délinquants à risques élevés et du principe de réceptivité (Andrews, Dowden et Gendreau, 2002; Lösel, 1995). Par ailleurs, on a aussi observé que les délinquants qui ne suivent pas les programmes correctionnels qui leur ont été prescrits sont beaucoup plus susceptibles de récidiver lorsqu'ils sont remis en liberté (Dowden, Blanchette et Serin, 1999). En conséquence, pour que les délinquants ayant des TA profitent pleinement des programmes correctionnels, la méthode d'enseignement doit absolument être adaptée à leur style d'apprentissage. Par contre, des ajustements devront être faits pour qu'ils puissent s'adapter au mode de prestation des traitements en vigueur.

Enfin, selon la troisième théorie, la corrélation entre les TA et la criminalité serait attribuable au chômage et au manque de formation scolaire adéquate. Ainsi, il n'y aurait pas de cause à effet entre les TA et le comportement criminel. On croit plutôt que les personnes ayant des TA ont de la difficulté à faire des études et à se trouver un emploi approprié, de sorte qu'elles se tournent vers la criminalité (Brier, 1994; Boe, 1998; Morrison et Cosden, 1997; Stevens, 2001).

Des recherches ont révélé que les délinquants formaient l'un des groupes les moins scolarisés de la société. En 1987, seulement la moitié des délinquants sous responsabilité fédérale avaient atteint l'équivalent d'une 8^e année. Cette proportion s'était toutefois accrue considérablement en 1994, pour atteindre 70 % (Boe, 1998; SCC, 2000). Plus récemment, le SCC a signalé que 78 % des délinquants n'avaient pas de diplôme d'études secondaires (Motiuk, Boe et Nafekh, 2003). Malgré le nombre élevé de délinquants ayant un faible niveau de scolarité, l'éducation en tant que telle n'est pas considérée comme étant un puissant prédicteur de la récidive (Gendreau, Goggin et Gray, 1998; Pearson et Lipton, 1999). Cependant, des études d'évaluation portant expressément sur les effets des programmes d'éducation sur la récidive ont révélé des résultats modestes, mais impressionnants (Stevens, 2001). Ainsi, le SCC a observé une réduction de 7,1 % au chapitre de la récidive chez les délinquants qui ont suivi le programme de Formation de base des adultes (FBA-8^e année). Fait intéressant, la réduction du taux de récidive atteint 21,3 % chez les délinquants qui ont suivi la FBA correspondant à la 10^e année (Boe, 1998).

Un corpus de plus en plus étoffé de recherches commence à montrer que l'emploi est un prédicteur particulièrement fiable de la récidive (Brown, 2002; Gendreau et coll., 1998; Gendreau, Little et Goggin,

² Les interventions axées sur les facteurs criminogènes permettent de réduire la récidive.

1996; Motiuk, 1991). En fait, les recherches révèlent que le pouvoir prédictif de l'emploi est similaire à celui des facteurs de risque que l'on considère depuis longtemps comme étant les prédicteurs les plus fiables (attitudes, fréquentations, antécédents et personnalité criminels; Andrews et Bonta, 1998). Par ailleurs, on estime que d'ici 2004, plus de 70 % des nouveaux emplois au Canada nécessiteront une formation post-secondaire (Gouvernement du Canada, 2002). Il ne faudrait donc pas sous-estimer l'importance de l'éducation au chapitre de la réinsertion en toute sécurité des délinquants dans la société.

Pour répondre aux besoins croissants des délinquants en matière d'éducation, le SCC a élaboré plusieurs programmes de formation générale (Programme de formation de base des adultes – FBA) et professionnelle (menuiserie, plomberie, métallurgie, etc.). À l'heure actuelle, près de 40 % des détenus sous responsabilité fédérale sont inscrits à un programme de FBA (SCC, 2000). Ce type de programmes aide la plupart des délinquants à acquérir la formation scolaire dont ils ont besoin, mais il ne permet pas de répondre adéquatement aux besoins des délinquants ayant des TA. Ces derniers forment un groupe hétérogène et nécessitent des stratégies d'intervention spécialisées qui ne peuvent être mises en œuvre dans les milieux d'apprentissage en classe traditionnels. C'est la raison pour laquelle il faut aménager des classes conçues expressément pour répondre aux besoins spéciaux des délinquants ayant des TA.

Stratégie d'élaboration et d'évaluation de programmes

Avant le lancement de ce projet, les TA étaient repérés en majeure partie au cours du processus d'évaluation initiale des délinquants (EID). Cette évaluation vise à élaborer un plan de traitement correctionnel pour toute la durée de la peine du délinquant afin de favoriser sa réinsertion sociale. Même si tout le processus d'évaluation repose sur de nombreux renseignements provenant de diverses sources officielles et non officielles, le repérage des TA dépend dans une large mesure des renseignements fournis par le délinquant. La présence ou l'absence de TA chez le délinquant est indiquée par un simple Oui ou Non à la rubrique « A des troubles d'apprentissage », suivie d'une note indiquant que l'évaluation officielle a permis de repérer des troubles d'apprentissage chez le délinquant (p. ex., dyslexie). On indique au personnel affecté à l'EID de cocher la case « Oui » seulement si le délinquant mentionne que les TA qu'il éprouve ont été diagnostiqués dans le cadre d'une évaluation officielle ou si l'examen de son dossier révèle qu'il éprouve de telles difficultés. À l'heure actuelle, le processus d'EID ne comporte pas de mécanisme permettant de détecter systématiquement les TA chez les délinquants.

Les services d'éducation actuellement offerts par le SCC sont souvent confiés à des sous-traitants dont le mandat consiste à aider les délinquants à acquérir les connaissances dont ils ont besoin pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. Environ 270 enseignants donnent des cours traditionnels à de petits groupes de délinquants ou de la formation individuelle (Longfield, 2003). Par ailleurs, chaque région doit recourir aux services et aux connaissances spécialisées d'au moins un éducateur spécialisé.

Dans le cadre de ce projet, aucune stratégie d'intervention nationale normalisée à l'intention des délinquants ayant des TA n'était prévue. Cependant, tous les enseignants de la région des Prairies ont recours à la méthode d'enseignement axée sur l'amélioration neuro-cognitive (Cognitive Enrichment Advantage, ou CEA) depuis 1997. Dans le cadre de ce programme, les enseignants montrent aux élèves à apprendre de façon individuelle en élaborant leurs propres stratégies d'apprentissage à l'aide d'un vocabulaire particulier.

Étant donné l'absence de processus d'évaluation spécialisé et d'intervention normalisée, un questionnaire sur les troubles d'apprentissage (Annexe A) a été élaboré et distribué dans 50 services correctionnels en Amérique du Nord (n=38) et en Europe (n=12). Ce sondage avait pour but d'en apprendre davantage sur les stratégies d'évaluation et d'intervention destinées aux délinquants ayant des TA dans les autres services. Il comportait deux volets : le premier portait sur les méthodes d'évaluation des TA et le deuxième, sur les stratégies d'intervention. Le SCC avait l'intention d'utiliser les données recueillies dans le cadre du sondage pour élaborer des politiques et des méthodes de traitement à l'intention des délinquants ayant des TA.

Malheureusement, seulement 14 % (n=7) des participants ont retourné leur questionnaire. En outre, un seul des sept répondants (un établissement correctionnel du Connecticut) a indiqué avoir mis en place

un processus d'évaluation officiel pour repérer les délinquants ayant des TA. Il a toutefois précisé n'offrir pratiquement aucun service spécialisé à ces délinquants, sauf un tutorat additionnel et l'accès à une salle de ressources.

Le SCC a donc décidé d'élaborer sa propre stratégie d'évaluation et d'intervention à l'intention des délinquants susceptibles d'avoir des TA³. À cette fin, il a conclu une entente contractuelle avec Troubles d'apprentissage – Association canadienne (TAAC) et lui a confié le mandat de définir les principes philosophiques inhérents à la stratégie qu'il comptait mettre en œuvre. TAAC a donc formé un groupe de travail composé des personnes suivantes : le directeur du centre d'aide à l'apprentissage Meighen de l'Université Mount Allison, le directeur du bureau d'aide à l'apprentissage de l'Université de la Colombie-Britannique, l'ancien directeur du bureau d'aide à l'apprentissage de l'Université de Guelph et un candidat au doctorat possédant des connaissances spécialisées dans le domaine des troubles d'apprentissage de l'Université du Québec à Montréal. En outre, le directeur exécutif de TAAC, ainsi qu'un agent d'information et un agent de projet de l'organisme, ont assisté aux réunions. La composition du groupe a donné lieu à un échange fructueux d'idées et de suggestions fondées sur la théorie, la recherche et la pratique établies. Le groupe de travail avait pour objectif ultime de définir une philosophie compatible avec les normes sociales, qui pourrait être perçue comme étant une philosophie d'avant-garde par les spécialistes des TA.

À la lumière de leurs compétences respectives et des recherches sur le sujet, les membres du groupe de travail de TAAC ont recommandé au SCC d'adopter un modèle fondé sur l'approche développementale, c'est-à-dire un modèle où on laisse de côté l'approche correctrice traditionnelle de l'enseignant pour adopter un processus de résolution de problème centré sur l'élève. L'approche traditionnelle est davantage axée sur le contenu ou le programme que sur le processus. De plus, seul l'enseignant trouve des solutions et les recommande à l'élève, qui joue alors le rôle d'un participant passif. En revanche, le modèle fondé sur l'approche développementale exige que l'enseignant et l'élève travaillent en étroite collaboration pour cerner le problème et trouver des solutions. L'un des aspects les plus remarquables de ce modèle est qu'il exige que l'élève explique son problème et décrive les solutions possibles dans ses propres mots. Cette façon de procéder l'aide à intérioriser son problème, à en assumer la responsabilité et à devenir un apprenant autonome et indépendant. Ainsi, contrairement à l'approche correctrice gérée par l'enseignant, l'élève joue un rôle actif dans le cadre de son plan d'intervention. Des recherches ont révélé que le modèle d'apprentissage développemental donne des résultats remarquables. Non seulement cette approche accroît-elle le degré de confiance et de motivation de l'élève, mais elle lui

³ Il faut procéder à des tests neurologiques onéreux (2 000 \$ chacun) pour déterminer avec exactitude si une personne éprouve ou non des TA, dépense que le SCC ne peut se permettre. Nous utilisons donc l'expression « susceptibles d'avoir des TA » dans le présent document, car il est possible que certains des délinquants visés n'en aient pas.

permet d'apprendre de façon autonome et d'améliorer ses aptitudes aux études, aptitudes qu'il conservera sans doute durant toute sa vie (Wong,1996; Brinckerhoff, 2000).

Le SCC a préparé une demande de proposition dans le but précis de trouver un organisme ou une personne capable de cerner les éléments spécifiques à inclure dans un programme mis en œuvre dans le cadre d'une stratégie développementale. Un seul groupe satisfaisait aux exigences formulées dans la demande. Malheureusement, le programme proposé par ce groupe ne cadrerait pas avec la philosophie inhérente à la stratégie d'apprentissage développemental souhaitée. En outre, l'entrepreneur refusait de modifier sa proposition de façon à ce qu'elle soit compatible avec les principes directeurs du modèle d'apprentissage développemental.

Le SCC a donc formé un Comité consultatif national et l'a chargé de définir les éléments spécifiques du programme. Le Comité était composé d'employés de l'administration centrale du SCC (gestionnaire de l'éducation, agent d'éducation, chercheur), d'employés de première ligne du SCC (deux enseignants du PESAC qui travaillent actuellement dans les régions des Prairies et du Pacifique) ainsi que de membres du milieu universitaire possédant des compétences spécialisées théoriques (un professeur en troubles d'apprentissage de l'Université du Nouveau-Brunswick) et pratiques (un neuropsychologue du secteur privé). S'inspirant de la philosophie sous-tendant la stratégie d'apprentissage développemental, le Comité consultatif national a élaboré des procédures de repérage et d'évaluation des TA ainsi que la stratégie d'intervention destinée aux délinquants susceptibles d'avoir des TA. Il a aussi élaboré le matériel de recherche et de formation connexe nécessaire à la mise en œuvre et à l'évaluation du PESAC.

Programme d'enseignement de stratégies d'apprentissage en classe (PESAC) : Processus d'évaluation

Le processus normalisé de repérage des délinquants susceptibles d'avoir des TA mis en application dans le cadre de l'évaluation initiale a été élaboré selon les directives suivantes :

- Ne pas nécessiter de formation spécialisée.
- Être administré en moins d'une heure.
- Pouvoir être administré à une seule personne à la fois.
- Convenir autant aux hommes qu'aux femmes adultes.
- Faire appel uniquement à des tests normalisés visant à mesurer le rendement scolaire et le fonctionnement cognitif.
- Permettre d'évaluer de multiples domaines de compétences.
- Être offert de préférence à la fois en français et en anglais.
- Pouvoir être intégré facilement au Système de gestion des délinquants (SGD) du SCC.

Une version détaillée du processus de repérage est présentée à l'Annexe B. En résumé, le processus comporte un examen du dossier, une liste de contrôle élaborée par TAAC ainsi que des tests normalisés visant à mesurer le rendement scolaire et le fonctionnement cognitif. Les résultats de ces différents tests et

examens permettent de déterminer si le délinquant est susceptible ou non d'avoir des TA. Voici un aperçu du fonctionnement du processus. Premièrement, un coordonnateur régional examine le dossier de tous les délinquants nouvellement admis afin de déterminer s'ils doivent être dirigés vers la première étape du processus de repérage des TA. Il se penche plus particulièrement sur les résultats que les délinquants ont obtenus sur le plan scolaire dans le cadre du processus d'évaluation initiale normal. Malgré certaines différences régionales au chapitre des tests utilisés pour évaluer le rendement scolaire, chaque test a néanmoins été normalisé. La liste des tests utilisés à cette fin par le SCC figure à l'Annexe C. Pour être admissibles à la première étape du processus de repérage des TA, les délinquants devaient satisfaire aux deux critères suivants : 1) obtenir des résultats équivalant à un niveau inférieur à la 10^e année dans n'importe quel domaine d'études et 2) afficher un écart de deux années scolaires ou plus entre deux domaines d'études différents. Ainsi, un délinquant peut avoir les connaissances correspondant à une 10^e année en mathématiques, mais seulement les connaissances correspondant à une 4^e année en lecture.

Au cours de cette étape, le fonctionnement cognitif du délinquant (intelligence) sur le plan verbal et non verbal est évalué à l'aide de divers outils d'évaluation normalisés (se reporter à l'Annexe D), après quoi les résultats de l'évaluation sont reportés sur la liste de contrôle des TA (TAAC, se reporter à l'Annexe E). On procède ensuite à une analyse structurée des résultats du délinquant (se reporter à l'Annexe B pour obtenir des renseignements détaillés) afin de déterminer s'il faut indiquer ou non dans le SGD que celui-ci est susceptible d'avoir des TA. Une fois ce risque indiqué dans le SGD, le délinquant peut être dirigé vers le PESAC. À ce moment-là, l'enseignant du PESAC effectue une évaluation plus poussée qui permet de déterminer si le délinquant doit effectivement être admis au programme.

D'autres personnes, par exemple les enseignants des classes ordinaires, les intervenants de programmes, les agents de correction, les agents de libération conditionnelle et le personnel des unités opérationnelles, pouvaient diriger le délinquant vers le PESAC; un délinquant pouvait demander lui-même à y participer (se reporter à l'Annexe F). Dans tous les cas, l'enseignant du PESAC devait procéder à une évaluation complète pour déterminer si le délinquant satisfaisait à tous les critères d'admissibilité.

Aperçu de la stratégie d'intervention mise en œuvre dans le cadre du PESAC

Le PESAC fait appel à une stratégie d'intervention multidimensionnelle, mise en œuvre par des enseignants qui possèdent des connaissances spécialisées en éducation, destinée aux délinquants susceptibles d'avoir des TA. Le but ultime du PESAC est d'aider les délinquants à surmonter leurs TA pour leur permettre de participer pleinement aux programmes correctionnels (éducation, emploi, lutte contre la toxicomanie, prévention de la violence, etc.) dont ils ont besoin pour réduire les risques de récidive. Pour s'acquitter correctement de sa Mission, le SCC doit veiller à ce que les délinquants suivent jusqu'au bout les programmes correctionnels qui leur sont prescrits et obtiennent des résultats concluants :

Le Service correctionnel du Canada, en tant que composante du système de justice pénale et dans la reconnaissance de la primauté du droit, contribue à la protection de la société en incitant activement et en aidant les délinquants à devenir des citoyens respectueux des lois, tout en exerçant sur eux un contrôle raisonnable, sûr, sécuritaire et humain.

Par ailleurs, la réussite des programmes est compatible avec l'objectif stratégique du Service concernant la réinsertion sociale (réinsertion sociale des délinquants efficace et en toute sécurité) énoncé dans la partie III – Rapport sur les plans et les priorités du Budget des dépenses 2003–2004 du SCC. Les objectifs du PESAC sont également compatibles avec les récentes recommandations formulées par le Comité permanent du développement des ressources humaines et de la condition des personnes handicapées. « Le Comité est d'avis que le SCC devrait continuer de faciliter la participation des détenus au programme d'éducation, et il devrait chercher des moyens d'augmenter le nombre de délinquants participants et d'accroître le nombre de programmes d'éducation et d'alphabetisation offerts dans les établissements correctionnels » (p. 69, Longfield, 2003).

Le PESAC commence par une entrevue dirigée avec le délinquant en vue de déceler la présence éventuelle de TA. Cette entrevue peut être suivie d'une évaluation plus détaillée destinée à mesurer le rendement du délinquant au chapitre de la lecture, de l'expression écrite, de l'expression orale, du décodage (lecture), de la compréhension (lecture), du décodage (auditif), de la compréhension (auditive) et du traitement de l'information. Le traitement de l'information renvoie à la capacité d'une personne d'obtenir, de retenir et d'utiliser de l'information dans au moins un des domaines suivants : organisation, mémoire, apprentissage, mise en séquence, reconnaissance visuelle, reconnaissance auditive, réflexion analytique, résolution de problèmes, pensée critique et conscience de soi. Au besoin, l'enseignant évaluera également les aptitudes cognitives de l'élève.

Il importe de préciser que la nature et la gravité des troubles d'apprentissage diffèrent grandement d'une personne à l'autre et que ceux-ci peuvent se manifester dans un seul ou la totalité des domaines suivants : lecture, écriture, mathématiques, orthographe, traitement cognitif, capacités organisationnelles et aptitudes aux études.

Lorsque la nature particulière du TA est déterminée, l'enseignant et l'élève établissent ensemble le meilleur plan d'action à suivre pour surmonter ce trouble. Ils fixent des objectifs précis (par exemple, faire correctement tous les exercices prescrits dans le programme de lutte contre la toxicomanie). À cette étape, l'enseignant et l'élève élaborent un plan d'intervention personnalisé axé sur le traitement du TA et l'atteinte des objectifs établis. Même si les plans d'intervention sont extrêmement personnalisés et varient d'une personne à l'autre, ils comportent tous deux éléments normalisés : des outils fonctionnels et des technologies d'aide (Annexe G), et des stratégies d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage sont de nature très personnelle. Elles doivent être adaptées aux besoins uniques de chaque élève. Il n'existe donc pas de stratégie générale applicable à tous les élèves

ayant des TA en mathématiques, par exemple. La méthode d'enseignement axée sur l'amélioration neuro-cognitive (CEA, Annexe H), l'établissement de correspondances (méthode d'enseignement permettant de traduire des idées abstraites en éléments concrets), le remue-méninges et les techniques de motivation sont des exemples de stratégies d'apprentissage utilisées avec succès dans le cadre du PESAC.

Les outils fonctionnels et les technologies d'aide peuvent être utilisés comme stratégies d'apprentissage en tant que telles ou comme éléments destinés à faciliter l'utilisation d'autres stratégies. Les outils fonctionnels ne font appel à aucune méthode ni à aucun outil pour atteindre un objectif, tandis que les technologies d'aide sont un type d'outil de nature technologique (TAAC, 1999). À l'instar des stratégies d'apprentissage, les outils fonctionnels sont extrêmement diversifiés, allant des calculatrices, aux surligneurs et aux magnétophones, jusqu'aux technologies plus perfectionnées, incluant les programmes informatiques. Le PESAC fait aussi appel à des documents de référence destinés à faciliter le processus d'évaluation et d'intervention auprès des personnes ayant des TA (Annexe I).

Les délinquants ne participent pas au PESAC à temps plein. Le nombre d'heures prescrites varie en fonction de la gravité des TA qu'ils éprouvent. Après avoir participé au PESAC, ils retournent dans leur unité opérationnelle pour suivre d'autres programmes (formation scolaire, programmes correctionnels, programmes d'emploi, etc.) dans le cadre desquels ils peuvent mettre en application les stratégies qu'ils ont apprises.

La plupart des délinquants participent au PESAC durant une partie de la journée, puis retournent dans leur unité respective pour le reste de la journée. En retournant quotidiennement dans le milieu où leurs TA ont été repérés, les délinquants ont la chance de mettre en application les stratégies qu'ils ont apprises dans le cadre du PESAC et d'y recourir également dans d'autres contextes de leur vie. La politique de liaison entre le PESAC et les autres programmes (scolaires, correctionnels et professionnels) facilite le transfert des connaissances et permet de vérifier si les apprentissages sont durables. Pour les besoins du projet pilote, le PESAC a été offert dans un établissement à sécurité moyenne de chaque région. Tous les enseignants du PESAC étaient considérés comme des spécialistes en éducation spécialisée.

Cadre de gestion du PESAC

Dépenses

Pour que les fonds alloués au PESAC soient dépensés de façon appropriée, le gestionnaire de l'éducation (AC) a élaboré une structure de distribution des fonds afin d'optimiser la valeur de chaque dollar dépensé, de manière à ce que la formation et l'aide ultérieure soient offertes de façon régulière et que les dépenses fassent l'objet d'une surveillance régulière.

Normalisation de la stratégie d'évaluation et d'intervention mise en œuvre dans le cadre du PESAC

Dans chaque région, un coordonnateur du processus de repérage a été chargé du repérage initial d'éventuels TA chez les délinquants. En outre, un gestionnaire régional devait assurer la mise en œuvre et la surveillance du projet pilote. En mars 2002, les membres du Comité consultatif national ont donné une première séance de formation à toutes les personnes qui participaient au projet pilote. La formation portait sur tous les aspects du projet et notamment sur la façon de remplir le protocole de recherche du PESAC. En septembre 2002, une deuxième séance de formation portant sur l'uniformité, l'approche et l'établissement de rapports a été offerte. Cette séance a permis d'uniformiser la façon de procéder des évaluateurs et de résoudre des problèmes liés au protocole de recherche. Les enseignants du PESAC ont aussi reçu une formation additionnelle sur des stratégies et des interventions particulières.

Après le mois de janvier 2003, les enseignants du PESAC ont tenu des conférences téléphoniques deux fois par mois pour discuter des problèmes à résoudre et vérifier s'ils étaient toujours sur la bonne voie. L'enseignante de la région des Prairies s'est par ailleurs chargée de régler les problèmes imprévus (perte temporaire d'un chercheur, roulement du personnel, etc.). Elle s'est aussi rendue dans chacune des régions, sauf dans celle de l'Atlantique, qui n'a pas eu besoin de son aide.

Objectifs de l'étude

La présente étude vise à évaluer l'efficacité du PESAC et à déterminer plus particulièrement la mesure dans laquelle :

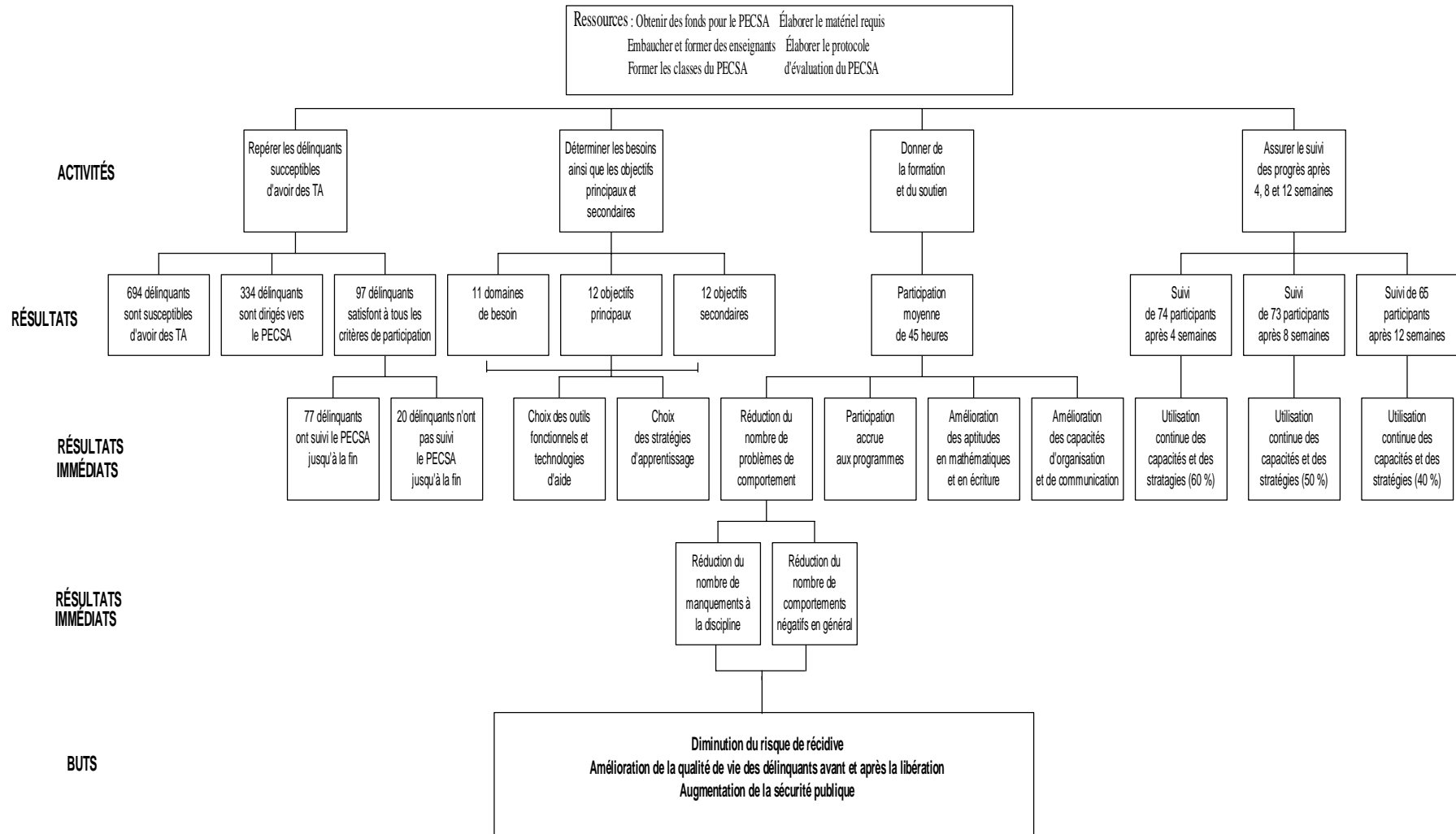
- le PESAC a contribué à aider les délinquants à améliorer leur rendement dans les domaines de la lecture, de l'écriture, des mathématiques, de la communication et de l'organisation;
- la participation des délinquants au PESAC a accru leur niveau de participation aux autres programmes correctionnels;
- les stratégies apprises dans le cadre du PESAC influent sur le comportement des délinquants en établissement (réduction du nombre de manquements à la discipline et de comportements négatifs en général);
- les participants au PESAC continuent de faire des progrès;
- les participants au PESAC ont apprécié le programme.

Modèle logique du PESAC

Un modèle logique est une conception visuelle des relations qui existent entre les ressources, les activités et les résultats d'un programme donné. Ce type de modèle, qui s'avère particulièrement utile au chapitre de la planification et de l'évaluation d'un programme, permet de définir systématiquement les

éléments clés d'un programme et leurs interactions, d'une part, et de déterminer de quelle façon ces derniers contribuent à l'atteinte des résultats et des objectifs établis. Il permet d'élaborer les grandes lignes des activités, des résultats (immédiats et intermédiaires) et des objectifs inhérents à un programme, ce qui aide les planificateurs, les administrateurs, les évaluateurs et les intervenants à avoir une vue d'ensemble du programme en question (W.K. Kellogg Foundation, 2001). Le modèle logique élaboré pour le PESAC est décrit à la page suivante.

Graphique 2 : Modèle logique élaboré pour le PESAC



MÉTHODOLOGIE

Protocole de recherche du PESAC

Pour faciliter l'entrée des données, la Direction de la recherche du SCC a créé une base de données à laquelle tous les enseignants du PESAC pouvaient accéder directement (Annexe J). Le Comité consultatif national a été chargé d'en définir le contenu. Ainsi, les données relatives au PESAC ont été recueillies auprès de diverses sources telles que le SGD, des agents de programmes, des observateurs du comportement des délinquants et des résultats des tests normalisés. Le rendement scolaire des participants a été évalué à l'aide du Canadian Adult Achievement Test (pour les francophones le Test de rendement pour francophones (TRF)), tandis que leurs aptitudes cognitives l'ont été au moyen du Kaufman Brief Intelligence Test (K-BIT). La liste complète de tous les tests normalisés qui ont été utilisés dans le cadre du projet figure à l'Annexe C.

Analyse statistique

L'efficacité du PESAC a été évaluée à l'aide d'un protocole de recherche centré sur le sujet. Avant leur participation au PESAC, les délinquants ont fait l'objet d'une évaluation portant sur plusieurs facteurs et à la suite du programme ils ont été réévalués pour que l'on puisse déterminer si des changements significatifs étaient survenus. Même si une grande partie de l'analyse était de nature descriptive, les résultats ont été mesurés à l'aide de tests t jumelés. Une signification statistique a été observée à quatre niveaux : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ et **** $p < 0,0001$. La valeur $p = 0,05$ indique qu'il y a 5 % de probabilités que les différences observées ne soient pas significatives mais plutôt attribuables au hasard. La collectivité scientifique a adopté la valeur $p = 0,05$ comme point de référence pour déterminer si les différences observées sont significatives ou non sur le plan statistique. Cependant, dans certaines circonstances (par exemple, échantillons de grande taille et comparaisons multiples), la valeur 0,05 est beaucoup trop large, de sorte qu'elle donne lieu à plusieurs faux positifs (par exemple, établir qu'un changement a une importance significative, alors qu'en fait, il n'en a pas). Dans un pareil cas, il est recommandé d'adopter des critères plus rigoureux. Les résultats des tests ayant une importance statistique sont donc indiqués pour la valeur standard 0,05 ainsi que pour des valeurs p plus rigoureuses (par exemple, $p < .0001$).

Échantillonnage et processus de renvoi au PESAC

Du 1^{er} avril 2002 au 31 mars 2003, 694 délinquants ont été officiellement identifiés dans le Système de gestion des délinquants (SGD) comme étant susceptibles d'avoir des TA, selon les nouvelles

procédures d'évaluation et de repérage décrites aux pages précédentes⁴. Fait intéressant, un pourcentage de délinquants relativement plus élevé que prévu a été repéré dans les régions de l'Atlantique et du Québec par rapport à la répartition régionale des détenus. Ainsi, même si la région de l'Atlantique n'accueillait que 9,7 % de la population totale de détenus au cours de cet exercice-là, 17,3 % des délinquants susceptibles d'avoir des TA provenaient de cette région. En revanche, la tendance contraire a été observée dans les régions de l'Ontario et du Pacifique. Même si 27,2 % des délinquants étaient incarcérés dans la région de l'Ontario, seulement 16,9 % des détenus susceptibles d'avoir des TA provenaient de cette région. Seule la région des Prairies n'affichait aucun écart à cet égard (se reporter au Tableau 1).

Tableau 1 : Répartition des délinquants susceptibles d'avoir des TA, selon la région

Région	% de délinquants susceptibles d'avoir des TA (n=694)	% de la population totale de détenus (n=13 449) ^a
Atlantique	17,3	9,7
Québec	34,1	25,6
Ontario	16,9	27,2
Prairies	21,8	22,9
Pacifique	9,9	14,6

Nota : ^aRenseignements tirés des Résultats corporatifs du SCC

Renvois au PESAC

Au cours de la période visée par l'étude (du 1^{er} avril 2002 au 30 juin 2003), 334 délinquants ont été dirigés vers le PESAC. De ce nombre, 96 % étaient des hommes (N = 281) et 4 % étaient des femmes (n=12). La moitié des participants étaient de race blanche, 36 % étaient Autochtones et 11 % étaient de race noire; les 3 % restants ont été classés dans la catégorie « Autre ». Comme le montre le Tableau 2, la majorité des renvois venaient des régions de l'Ontario et des Prairies.

⁴ Il convient de noter que les délinquants hébergés dans 4 des 5 unités d'évaluation initiale de la région des Prairies n'ont pas fait l'objet d'une évaluation systématique visant à repérer les TA éventuels au cours des six premiers mois de l'étude, de sorte que le nombre de cas a probablement été sous-estimé.

Tableau 2 : Répartition des renvois au PESAC, selon la région

Région	% de renvois (n=334)
Atlantique	10,2
Québec	10,5
Ontario	35,9
Prairies	33,2
Pacifique	10,2

Les délinquants dirigés vers le PESAC ont fait l'objet d'une évaluation additionnelle de la part des enseignants du programme. Pour être admis au PESAC, un délinquant devait satisfaire aux sept critères établis (se reporter au Tableau 3). Il convient de noter que, pour les besoins du projet pilote, les critères d'admissibilité comprenaient des variables autres que le fait d'être susceptible d'avoir des TA. Ainsi, pour déterminer l'incidence que la participation au PESAC aurait sur le rendement des délinquants dans le cadre des autres programmes correctionnels, tous les participants devaient être inscrits à au moins un autre programme (par exemple, la lutte contre la toxicomanie). Au total, 119 des 334 délinquants dirigés initialement vers le PESAC satisfaisaient à tous les critères d'admissibilité et ont fait l'objet d'une autre évaluation de la part des enseignants du programme. Précisons que certains délinquants ont été dirigés par erreur vers le programme avant la mise en place du processus de repérage national officiel. Plusieurs d'entre eux ne satisfaisaient absolument pas aux critères d'admissibilité de base.

Tableau 3 : Pourcentage de renvois satisfaisant aux critères d'admissibilité

Critères d'admissibilité	Pourcentage de renvois (n=334)
Moins de 50 ans	98,2
Absence de déficience cognitive	84,7
Risque de troubles d'apprentissage	82,3
Plus de six mois à purger	83,2
Absence de problèmes d'adaptation au milieu carcéral	78,4
Moins d'une 10 ^e année	88,3
Participant à un programme ou sur une liste d'attente	94,9

Source des renvois au PESAC

Les délinquants étaient dirigés vers le PESAC par plusieurs sources différentes. Cependant, comme le montre le Tableau 4, la majorité des renvois (72 %) étaient faits par des enseignants, tandis que 19 % l'étaient par des agents de libération conditionnelle ou des intervenants de programmes.

Tableau 4 : Source des renvois au PESAC

Source des renvois	Pourcentage de participants à un programme (n=117)
Enseignant	71,8
Intervenant de programmes	9,4
Agent de libération conditionnelle	9,4
Délinquant	3,2
Processus d'évaluation initiale	2,5
Psychologue	0,9
Agent de liaison autochtone	0,9
Examen régional du dossier	0,9
Sécurité	0,9

Nota : En raison de données manquantes, les chiffres concernant la source des renvois sont fondés sur un échantillon réduit.

Motifs du renvoi au PESAC

Comme le montre le Tableau 5, la plus forte proportion de délinquants qui ont été dirigés vers le PESAC éprouvaient des difficultés en lecture et/ou en écriture (26,5 %), tandis que d'autres avaient des difficultés en mathématiques (20,6 %) ou des problèmes de mémoire (10,8 %).

Tableau 5 : Motifs du renvoi au PESAC

Motifs du renvoi	Pourcentage de participants au PESAC (n=102)
Problèmes de lecture ou d'écriture	26,5
Problèmes en mathématiques	20,6
Problèmes de mémoire ou de rétention	10,8
Trouble d'apprentissage appréhendé	9,8
Problèmes d'organisation et d'adaptation	9,8
Problèmes d'attention ou de concentration	6,8
Problèmes à suivre ou à comprendre les consignes	5,9
Problèmes à faire les exercices prescrits	4,9
Préparation aux programmes correctionnels	3,9
Manque de stratégies d'apprentissage ou d'estime de soi	1,0

Nota : En raison de données manquantes, les chiffres concernant les motifs du renvoi sont fondés sur un échantillon réduit.

Participants au PESAC

Parmi les 119 délinquants dirigés vers le PESAC, 22 n'y ont pas participé pour diverses raisons; par exemple, des évaluations plus approfondies menées par les enseignants du PESAC ont révélé qu'au moins 11 délinquants n'étaient pas des candidats appropriés. Six autres délinquants considérés comme étant des candidats appropriés ont dû être inscrits sur une liste d'attente en raison du manque de places. Cinq autres délinquants n'ont pu s'inscrire au PESAC pour diverses raisons, allant des problèmes de comportement au simple refus de participer. Bref, seulement 97 délinquants ont participé au PESAC.

Renseignements descriptifs

Des renseignements descriptifs concernant les 97 participants au PESAC sont présentés au Tableau 6. Comme on peut le constater, le participant type était âgé de 31 ans et purgeait une peine moyenne de 5½ ans dans un établissement à sécurité moyenne. En outre, la majorité des participants provenaient de la région de l'Ontario (établissement de Collins Bay) et de la région des Prairies (pénitencier de la Saskatchewan). Les délinquants autochtones formaient une proportion importante (32 %) des participants au PESAC. Des résultats propres aux Autochtones sont donc présentés tout au long du présent rapport, lorsque le contexte le justifie. Enfin, mentionnons que 4 des 97 participants étaient des femmes.

Tableau 6 : Caractéristiques des participants au PESAC

Variable	Échantillon total ^a (n=97)	Sous-échantillon autochtone (n=31)
	Moyenne (ET) ^b	Moyenne (ET)
Âge	31,0 (8,1)	30,1 (8,6)
Durée de la peine (en mois)	65,1 (47,2)	53,4 (25,7)
	%	%
<u>Origine ethnique</u>		
Blanc	55,6	0
Noir	12,4	0
Autochtone	32,0	100
<u>Région</u>		
Atlantique	18,5	6,5
Québec	11,3	0,0
Ontario	24,8	9,6
Prairies	28,9	71,0
Pacifique	16,5	12,9
<u>Établissement</u>		
Dorchester	18,5	6,5
La Macaza	2,1	0,0
Collins Bay	24,7	9,6
Pén. de la Saskatchewan	28,9	71,0
Mission	16,5	12,9
Cowansville	9,3	0,0
<u>Niveau de sécurité</u>		
Moyenne	95,9	90,3
Maximale	4,1	9,7

Nota : ^aComprend les participants autochtones (n=31). ^bET = écart-type. La durée de la peine a été établie uniquement pour les peines d'une durée déterminée. Cependant, neuf des participants au PESAC, y compris quatre Autochtones, purgent des peines d'emprisonnement à perpétuité.

Type d'infractions

Comme le montre le Tableau 7, les participants au PESAC ont été condamnés pour une vaste gamme d'infractions avec violence, ainsi que pour des infractions sans violence. Cette tendance était particulièrement prononcée chez les participants autochtones.

Tableau 7 : Type d'infractions commises par les participants au PESAC

Variable	% de l'échantillon total ^a (n=97)	% du sous-échantillon autochtone (n=31)
<u>Type d'infraction</u>		
Homicide	17,5	25,8
Tentative de meurtre	2,1	0,0
Infraction sexuelle	8,3	16,1
Voies de fait et/ou vol qualifié	59,8	51,6
Enlèvement / Séquestration	7,2	12,9
Complot	3,1	0,0
Incendie criminel	0,0	0,0
Possession d'arme	14,4	0,0
Introduction par effraction	24,7	25,8
Infraction en matière de drogue	14,4	6,5
Autre ^b	62,9	51,6

Nota : Les pourcentages sont supérieurs à 100 %, car les catégories d'infractions ne s'excluent pas mutuellement. ^a Comprend les participants autochtones (n=31). ^b La catégorie « Autre » comprend une vaste gamme d'infractions non violentes telles que la fraude, le vandalisme, les infractions liées aux véhicules à moteur et l'entrave à la justice.

Niveau de risque et de besoin

Les résultats du processus d'évaluation initiale ont révélé que la plupart des participants au PESAC présentaient des risques élevés ou des besoins élevés (se reporter au Tableau 8).

Tableau 8 : Niveau de risque et de besoin des participants au PESAC

Variable	% de l'échantillon total ^a (n=97)	% du sous-échantillon autochtone (n=31)
<u>Risque</u>		
Faible	2,1	0,0
Moyen	35,1	20,0
Élevé	62,8	80,0
<u>Besoin</u>		
Faible	0,0	0,0
Moyen	21,3	3,3
Élevé	78,7	96,7

Nota : ^aComprend les participants autochtones (n=31).

Besoins des participants au PESAC en matière de formation

Les problèmes éprouvés par les participants au PESAC en matière de formation figurent au Tableau 9. Les délinquants dirigés vers le PESAC ont habituellement de multiples problèmes d'ordre scolaire, les plus courants étant les problèmes de concentration, d'écriture et de mémoire. Notons que les problèmes de mathématiques étaient un peu plus fréquents chez les Autochtones.

Tableau 9 : Domaines de formation dans lesquels les participants au PESAC ont besoin de soutien

Domaines de formation	% de l'échantillon total ^a (n=78)	% du sous-échantillon autochtone (n=30)
Lecture	32,1	20,0
Écriture	46,2	33,3
Mathématiques	38,5	56,7
Orthographe	37,2	30,0
Concentration ou attention	53,9	43,3
Mémoire	47,4	43,3
Organisation	30,8	6,7
Compréhension	7,7	0,0
Autre	10,3	0,0

Nota : ^aComprend les participants autochtones (n=30). En raison de données manquantes, les chiffres concernant les domaines de formation dans lesquels les participants au PESAC ont besoin de soutien sont fondés sur un échantillon réduit. Les pourcentages sont supérieurs à 100 %, car les catégories ne s'excluent pas mutuellement.

Besoins des participants au PESAC en matière de programmes correctionnels

Fait intéressant, la grande majorité des délinquants (92,3 %) à avoir été dirigés vers le PESAC l'ont été parce qu'ils ne réussissaient pas à satisfaire aux exigences du programme d'éducation auquel ils étaient inscrits. Cette constatation est aussi valable pour les Autochtones. Cependant, des délinquants qui éprouvaient des problèmes dans le cadre des programmes de préparation à l'emploi et de lutte contre la toxicomanie ont aussi été dirigés vers le programme (se reporter au Tableau 10). Une brève description de chacun des programmes mentionnés dans le Tableau 10 figure à l'Annexe K.

Tableau 10 : Programmes correctionnels pour lesquels les participants au PESAC ont besoin de soutien

Type de programmes	% de l'échantillon total ^a (n=78)	% du sous-échantillon autochtone (n=30)
--------------------	---	--

Emploi	12,8	3,3
Éducation	92,3	90,0
Ethnoculturel	1,3	3,3
Lutte contre la toxicomanie	11,5	10,0
Prévention de la violence	2,6	3,3
Violence familiale	1,3	0,0
Aptitudes cognitives	7,7	6,7
Compétences parentales	0,0	0,0
Vivre sans violence	0,0	0,0
Maîtrise de la colère	0,0	0,0
Initiation aux loisirs	3,9	0,0
Pour délinquants sexuels	0,0	0,0
Autre	2,3	3,3

Nota : ^aComprend les participants autochtones ($n = 30$). En raison de données manquantes, les chiffres concernant les programmes correctionnels pour lesquels les participants au PESAC ont besoin de soutien sont fondés sur un échantillon réduit.

Participants n'ayant pas suivi le PESAC jusqu'à la fin

Des 97 participants au PESAC, 20 ne l'ont pas suivi jusqu'à la fin. Deux d'entre eux étaient des femmes. Cinq participants ont abandonné le programme de leur plein gré, tandis que trois autres en ont été expulsés. Quatre participants ont été transférés dans un autre établissement, deux ont été libérés et deux autres ont été placés en isolement avant d'avoir terminé le programme. Les quatre autres ne l'ont pas suivi jusqu'à la fin pour des raisons médicales, l'absence de progrès, l'absentéisme ou un changement d'emploi. Une comparaison portant sur plusieurs variables effectuée à l'égard des délinquants qui ont suivi le programme jusqu'à la fin et de ceux qui ne l'ont pas suivi jusqu'au bout a révélé que les membres des deux groupes ne présentaient pas de grandes différences pour ce qui est de l'âge, de la durée de la peine ainsi que du niveau de risque et de besoin. Ainsi, l'âge moyen des délinquants qui ont suivi le programme jusqu'à la fin ($M = 31,3$; $ET = 8,5$) était similaire à celui de ceux qui ne l'ont pas suivi jusqu'au bout ($M = 29,6$; $ET = 6,6$). De la même façon, la durée moyenne de la peine (en mois) ne différait pas beaucoup entre ceux qui ont suivi le programme jusqu'à la fin ($M = 60,6$; $ET = 43,0$) et ceux qui ne l'ont pas terminé ($M = 83,5$; $ET = 60$). Des différences ont toutefois été observées entre les régions. Ainsi, le nombre de délinquants qui n'ont pas suivi le programme jusqu'au bout était plus élevé dans les régions des Prairies et de l'Atlantique. Des renseignements détaillés figurent au Tableau 11.

Tableau 11 : Caractéristiques des délinquants qui ont suivi le PESAC jusqu'à la fin et des délinquants qui ne l'ont pas suivi jusqu'à la fin

Caractéristiques	Ont suivi le programme jusqu'à la fin (n=77)	N'ont pas suivi le programme jusqu'à la fin (n=20)
	%	%
Autochtones	32,5	30,0
<u>Région</u>		
Atlantique	15,6	30,0
Québec	11,7	10,0
Ontario	25,9	20,0
Prairies	27,3	35,0
Pacifique	19,5	5,0
<u>Établissement</u>		
Dorchester	15,6	30,0
La Macaza	2,6	0,0
Collins Bay	25,9	20,0
Pén. de la Saskatchewan	27,3	35,0
Mission	19,5	5,0
Cowansville	9,1	10,0
<u>Niveau de sécurité</u>		
Minimale	2,6	0,0
Moyenne	94,8	90,0
Maximale	2,6	10,0
<u>Risque</u>		
Faible	2,6	0,0
Moyen	34,7	36,8
Élevé	62,7	63,2
<u>Besoin</u>		
Faible	0,0	0,0
Moyen	20,0	26,3
Élevé	80,0	73,7

RÉSULTATS

Caractéristiques du PESAC

Temps de participation au PESAC

Les délinquants ont consacré de 1 à 120 heures au PESAC, la participation moyenne étant de 45 heures. Au départ, le temps de participation était calculé en jours. Toutefois, en raison de divergences régionales concernant l'interprétation du terme « jour », le temps de participation a par la suite été calculé en heures. Ces heures étaient réparties sur plusieurs jours ou semaines, selon les besoins particuliers du délinquant et les circonstances entourant sa participation. Cependant, en moyenne, chaque délinquant a consacré 3,4 jours par semaine au PESAC. Les enseignants ont consacré le temps qu'il leur restait à diverses autres tâches, y compris les évaluations et la préparation des cours.

Objectifs particuliers du PESAC

Au début du programme, l'élève et l'enseignant ont déterminé ensemble les besoins particuliers auquel devait répondre le plan d'intervention personnalisé élaboré pour chaque participant. Comme le montre le Tableau 12, l'amélioration du rendement scolaire (mathématiques, écriture, lecture, etc.) était un objectif commun à tous les participants. Il en va de même pour l'amélioration de la capacité organisationnelle (59,7 %), de la mémoire (53,2 %) et de la concentration (46,8 %). Par contre, la gestion de l'argent (1,3 %), l'établissement de buts (1,3 %) et la préparation à une audience de la CNLC (1,3 %) étaient des objectifs moins courants.

Tableau 12 : Objectifs particuliers du PESAC

Type de besoins	% (n=77)
Rendement scolaire	100,0
Organisation	59,7
Mémoire	53,2
Concentration	46,8
Communication / écoute	23,4
Compréhension	10,4
Tâches liées au travail	9,1
Exercices ou devoirs	2,6
Gestion de l'argent	1,3
Établissement de buts	1,3
Préparation à une audience de la CNLC	1,3

Nota : Les pourcentages sont supérieurs à 100 %, car plus d'un type de besoins pouvaient être établis pour chaque participant au programme.

Objectifs principaux des participants

Outre la détermination des besoins spéciaux dont nous venons de parler, l'enseignant et l'élève se sont efforcés d'établir ensemble les objectifs principaux à atteindre, lesquels étaient principalement liés au rendement scolaire. Les objectifs principaux les plus communs étaient l'amélioration des aptitudes en lecture ou en écriture (36,4 %) l'amélioration de la mémoire et de la capacité de rétention (23,4 %) et l'amélioration des capacités d'organisation et de réflexion (20,8 %). Parmi les objectifs les moins fréquents, mentionnons l'amélioration de l'écoute, de la cognition sociale et de la gestion de l'argent (se reporter au Tableau 13).

Tableau 13 : Objectifs principaux des participants

Objectifs principaux	% (n=77)
Amélioration des aptitudes en lecture et/ou en écriture	36,4
Amélioration de la mémoire et de la capacité de rétention	23,4
Amélioration des capacités d'organisation et de réflexion	20,8
Amélioration de la capacité de compréhension	16,9
Amélioration des capacités d'attention et de concentration	15,6
Amélioration des aptitudes en expression orale et en communication	7,8
Amélioration des aptitudes en mathématiques	6,5
Amélioration des aptitudes requises pour faire les exercices et suivre les programmes prescrits	3,9
Amélioration de la capacité d'écoute	1,3
Amélioration du niveau de cognition sociale	1,3
Amélioration de la capacité de gestion financière	1,3

Nota : Les pourcentages sont supérieurs à 100 %, car plusieurs objectifs principaux pouvaient être établis pour chaque participant au programme.

Objectifs secondaires des participants

Outre les objectifs principaux, l'enseignant et l'élève devaient aussi établir une liste d'objectifs secondaires. Les objectifs secondaires les plus courants étaient l'amélioration des aptitudes en lecture ou en écriture (24,7 %), en mathématiques (23,4 %) ainsi que des capacités d'organisation et de réflexion (10,4 %). Parmi les objectifs secondaires les moins courants, mentionnons l'obtention d'un diplôme d'équivalence d'études secondaires (5,2 %), l'acquisition de techniques de résolution de problèmes (5,2 %) et l'amélioration de la capacité d'écoute (3,9 %). Des renseignements plus détaillés figurent au Tableau 14.

Tableau 14 : Objectifs secondaires des participants

Objectifs secondaires	% (n=77)
Amélioration des aptitudes en lecture et/ou en écriture	24,7
Amélioration des aptitudes en mathématiques	23,4
Amélioration des capacités d'organisation et de réflexion	10,4
Amélioration de la mémoire et de la capacité de rétention	9,1
Amélioration de la capacité d'attention et de concentration	7,8
Amélioration des aptitudes en expression orale et en communication	6,5
Obtention d'une équivalence de diplôme d'études secondaires	5,2
Amélioration des aptitudes requises pour suivre les programmes	5,2
Amélioration de la capacité de recherche et de résolution de problèmes	5,2
Amélioration de la capacité d'écoute	3,9

Nota : Les pourcentages sont supérieurs à 100 %, car plusieurs objectifs secondaires pouvaient être établis pour chaque participant au programme.

Stratégies d'apprentissage prescrites

Dans 40 % des cas (n=30), les enseignants du PESAC ont prescrit diverses stratégies d'apprentissage destinées à aider les participants à atteindre leurs objectifs correctionnels et leurs objectifs particuliers. Comme le montre le Tableau 15, la méthode d'enseignement axée sur l'amélioration neuro-cognitive (CEA) était la stratégie la plus souvent prescrite (66,7%), suivie de l'établissement de correspondances (10,0 %) et du recours aux outils fonctionnels (10,0 %). Précisons que l'établissement de correspondances est une méthode d'enseignement particulière qui aide l'élève à traduire des concepts abstraits en termes concrets. Il convient de noter que le CEA a été prescrit uniquement dans la région des Prairies.

Tableau 15 : Stratégies d'apprentissage prescrites

Stratégie d'apprentissage	% (n=30)
Amélioration neuro-cognitive (CEA)	66,7
Établissement de correspondances	10,0
Outils fonctionnels et technologies d'aide	10,0
Remue-méninges	6,7
Gestion du stress	3,3
Techniques de motivation	3,3

Technologies d'aide et outils fonctionnels prescrits

Les outils fonctionnels et les technologies d'aide peuvent être utilisés comme stratégies d'apprentissage en tant que telles ou comme éléments destinés à faciliter l'utilisation d'autres stratégies. Les outils fonctionnels ne font appel à aucune méthode ni à aucun outil pour atteindre un objectif, tandis que les technologies d'aide sont un type d'outil de nature technologique (TAAC, 1999). En résumé, des outils fonctionnels ont été prescrits pour 72,7 % des participants au PESAC ($n = 56$) et des technologies d'aide ont été prescrites pour 74,0 % ($n = 57$) d'entre eux (Tableaux 16 et 17, respectivement).

Il convient de noter qu'en raison des similitudes existant entre le concept d'outils fonctionnels et celui de technologies d'aide, les enseignants du PESAC ont parfois confondu les deux notions. Les outils fonctionnels les plus populaires sont les calculatrices, les tableaux et schémas mathématiques, les index, les aide-mémoire, les surligneurs et les crayons de couleur. Les technologies d'aide les plus utilisées sont les programmes informatiques, les calculatrices et les magnétophones.

Tableau 16 : Outils fonctionnels utilisés par les participants

Type d'outils fonctionnels	% (n=56)
Calculatrice ou diagramme / tableau mathématique	35,7
Index ou aide-mémoire	35,7
Surligneurs / crayons de couleur	28,6
Gestion du temps et/ou relaxation	16,1
Calendrier	10,7
Journal ou agenda	10,7
Dictionnaire et/ou dictionnaire de synonymes	10,7
Travail en petits groupes	10,7
Programmes informatiques	8,9
Tutorat	7,1
Magnétophone	5,4
Page comportant moins de questions	1,8

Nota : Les pourcentages sont supérieurs à 100 %, car plusieurs outils fonctionnels pouvaient être prescrits pour chaque participant au programme.

Tableau 17 : Technologies d'aide utilisées par les participants

Type de technologies d'aide	% (n=57)
Ordinateur et logiciels	66,7
Calculatrice	26,3
Magnétophone	14,0
Dictionnaire électronique	3,5
Correcteur d'orthographe manuel	1,7
Livres sur cassette	1,7

Nota : Les pourcentages sont supérieurs à 100 %, car plusieurs technologies d'aide pouvaient être prescrites pour chaque participant au programme.

Changements observés au chapitre du comportement avant et après la participation au PESAC

Changements observés au chapitre du rendement scolaire

Les progrès réalisés par les participants au PESAC dans les quatre domaines scolaires visés (lecture, écriture, orthographe et mathématiques) ont été évalués à l'aide d'une série de questions auxquelles il fallait répondre par oui ou par non (se reporter à l'Annexe J, Protocole de recherche du PESAC). Les changements au chapitre des aptitudes à lire ont été mesurés dans les trois domaines suivants : le langage (13 aspects, p. ex., « difficulté à faire des rimes »), la mémoire (19 aspects, p. ex., « difficulté à mémoriser un paragraphe ») et la concentration visuelle (7 aspects, p. ex., « difficulté à se concentrer sur une page »). Les changements au chapitre des aptitudes à écrire ont aussi été mesurés dans ces trois domaines : le langage (10 aspects, p. ex., « mauvaise utilisation des temps de verbe »), la mémoire (3 aspects, p. ex., « difficulté à se rappeler les événements ») et la concentration visuelle (5 aspects, p. ex., « difficulté à espacer correctement les lettres »). Les progrès accomplis au chapitre de l'orthographe ont aussi été mesurés sur le plan du langage (6 aspects, p. ex., « mauvaise prononciation ») et de la mémoire visuelle (21 aspects, p. ex., « omission des lettres muettes »). Enfin, les changements survenus dans le domaine des mathématiques ont été évalués à l'aide de 25 questions auxquelles il fallait répondre par oui ou par non (p. ex., « l'élève peut effectuer une addition comportant seulement des unités »). Des tests normalisés visant à évaluer le rendement scolaire (comme le Canadian Adult Achievement Test/Test de rendement pour francophones) ont été utilisés pour déterminer si des changements s'étaient effectivement produits au chapitre des différents aspects. Cependant, dans certains cas, les progrès accomplis sur le plan scolaire ont été mesurés à l'aide de méthodes informelles (p. ex., utilisation de cahiers d'exercices).

En raison du nombre limité de participants ($n=77$) et de leurs difficultés scolaires particulières, l'échantillon soumis à l'analyse était plutôt petit. Ainsi, l'évaluation initiale a révélé que seulement six des 77 participants éprouvaient des difficultés sur le plan du langage dans le domaine de la lecture. En conséquence, l'analyse de cette variable n'aurait pu porter que sur ces six cas, de sorte que les résultats n'auraient pas été fiables. Une analyse statistique a été effectuée seulement lorsque l'échantillon comportait au moins 15 sujets, c'est-à-dire à l'égard de la sous-composante du langage dans le domaine de l'écriture et à l'égard du domaine des mathématiques. Fait intéressant, dans les deux cas, les améliorations observées étaient significatives sur le plan statistique (se reporter au Tableau 18). Cependant, les résultats doivent être interprétés avec circonspection compte tenu de la taille de l'échantillon. Les résultats moyens du sous-échantillon autochtone ne sont pas indiqués en raison de la trop petite taille de l'échantillon (n se situait entre 0 et 8 pour chaque sous-échelle).

Tableau 18 : Échantillon total – Changements observés au chapitre du rendement scolaire

Problème	n	Résultat moyen avant	Résultat moyen après
<u>Lecture</u>			
Langage	6	20,1	21,1
Mémoire	4	12,2	13,1
Visuel	6	10,3	11,4
<u>Écriture</u>			
Langage*	16	13,8	15,3
Mémoire	10	4,1	3,8
Visuel	13	6,9	7,7
<u>Orthographe</u>			
Langage	11	6,6	6,9
Mémoire visuelle	7	29,9	30,7
<u>Mathématiques**</u>	15	28,2	35,8

Nota : * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$. Aucune analyse statistique n'a été effectuée lorsque l'échantillon comptait moins de 15 sujets. Les résultats moyens sont indiqués uniquement à titre descriptif.

Changements observés au chapitre des aptitudes en communication

Les changements au chapitre des aptitudes en communication ont été évalués dans les trois domaines suivants : les aptitudes verbales (18 aspects, p. ex., « sort du sujet »), la capacité d'écoute (2 aspects, p. ex., « a du mal à se rappeler ce qu'il entend ») et la capacité d'attention (5 aspects, p. ex., « a du mal à se concentrer sur une tâche »). Chaque aspect a été évalué à l'aide d'une question à répondre par oui ou par non. Une légère amélioration a été observée concernant la capacité d'attention. Les résultats doivent toutefois être interprétés avec circonspection en raison de la petite taille de l'échantillon (se reporter au Tableau 19). Cette fois encore, les résultats moyens des participants autochtones ne sont pas indiqués en raison de la taille excessivement petite de l'échantillon (\underline{n} se situait entre 0 et 8 pour chaque sous-échelle).

Tableau 19 : Échantillon total – Changements observés au chapitre des aptitudes en communication

Type de communication	N	Résultat moyen avant	Résultat moyen après
Orale	5	27,3	29,1
Écoute	14	2,5	2,8
Attention*	25	4,6	5,2

Nota : $p < 0,05$. Aucune analyse statistique n'a été effectuée lorsque l'échantillon comptait moins de 15 sujets. Les résultats moyens sont indiqués uniquement à titre descriptif.

Changements observés au chapitre de la capacité d'organisation

La capacité d'organisation a été évaluée à l'aide d'une échelle de trois points comportant les variables suivantes : 1) l'organisation en général; 2) l'organisation du temps; 3) l'organisation des aspects matériels. Une amélioration légère mais significative (résultat moyen avant = 4,7; résultat moyen après = 5,0; $p < 0,05$) a été observée chez les participants qui éprouvaient des difficultés dans ce domaine ($n=21$). Aucune analyse n'a été menée à cet égard pour le sous-échantillon autochtone en raison du faible nombre de participants autochtones ayant des difficultés dans ce domaine ($n=7$).

Changements observés au chapitre du rendement dans le cadre des programmes correctionnels

Une échelle de 12 points a été utilisée pour déterminer si les délinquants ayant participé au PESAC avaient amélioré leur rendement dans le cadre des autres programmes correctionnels. Dans le cas des délinquants qui participaient à plusieurs programmes, les enseignants du PESAC ont évalué le programme dans lequel ils éprouvaient le plus de difficultés. Parmi les aspects évalués, mentionnons l'assiduité et la ponctualité, la participation pleine et active au programme et l'exécution des exercices (se reporter au Tableau 20 pour connaître les 12 aspects). Les enseignants du PESAC ont reçu comme consigne de coter chaque aspect sur une échelle de quatre points allant de 1 (excellent) à 4 (faible) à la lumière des rapports de rendement qu'ils avaient remplis. Les résultats pouvaient donc varier de 12 à 48, les chiffres les plus élevés correspondant aux résultats les plus médiocres.

L'analyse statistique (tests t jumelés) a révélé que le rendement des délinquants dans le cadre des programmes correctionnels s'est amélioré considérablement après leur participation au PESAC (résultat moyen avant le PESAC = 26,0; résultat moyen après le PESAC = 22,1; $p < 0,05$). Douze analyses individuelles (tests t jumelés) ont aussi été réalisées afin de déterminer les aspects à l'égard desquels le plus grand nombre de changements avaient été observés. Comme le montre le Tableau 20, des changements ont été notés à tous les points de vue, exception faite des pratiques de sécurité. Une tendance similaire a été observée chez les Autochtones (Tableau 21).

Tableau 20 : Échantillon total – Changements observés au chapitre de la participation aux programmes correctionnels

Variable	<u>N</u>	Résultat moyen avant	Résultat moyen après
Présence et ponctualité*	75	1,9	1,6
Participation entière et active****	75	2,0	1,6
Exécution des exercices****	74	2,2	1,7
Relations interpersonnelles**	74	2,0	1,8
Attitude****	76	2,1	1,7
Comportement****	76	2,0	1,7
Effort****	76	2,2	1,7
Motivation****	76	2,2	1,7
Responsabilités****	75	2,2	1,7
Résolution de problèmes****	72	2,4	1,9
Aptitudes en communication****	74	2,3	1,7
Pratiques de sécurité	11	2,1	1,9

Nota : La taille de l'échantillon (n) varie, car il manque des données pour certains aspects. * p < 0,05. ** p < 0,01. *** p < 0, 001. **** p < 0,0001.

Tableau 21 : Sous-échantillon autochtone – Changements observés au chapitre de la participation aux programmes correctionnels

Variable	<u>N</u>	Résultat moyen avant	Résultat moyen après
Présence et ponctualité	24	2,2	2,0
Participation entière et active*	24	2,2	1,8
Exécution des exercices***	24	2,5	1,8
Relations interpersonnelles*	24	2,3	2,0
Attitude*	25	2,3	1,8
Comportement*	25	2,2	1,8
Effort**	25	2,5	2,0
Motivation**	25	2,5	2,0
Responsabilités****	24	2,6	1,9
Résolution de problèmes**	24	2,7	2,1
Aptitudes en communication**	25	2,6	1,9
Pratiques de sécurité	0	—	—

Nota : La taille de l'échantillon (N) varie, car il manque des données pour certains aspects. * p < 0,05. ** p < 0,01. *** p < 0, 001. **** p < 0,0001.

Changements observés au chapitre du comportement négatif en général

Un test portant sur 16 aspects a été utilisé pour déterminer l'incidence que le comportement négatif en général du délinquant pouvait avoir sur sa capacité à suivre le programme jusqu'à la fin. L'évaluation

comprenait, par exemple, les aspects suivants : « profère des insultes ou des jurons envers les autres »; « se montre extrêmement exigeant ou grossier », « fait preuve d'agressivité envers lui-même, les autres ou les objets » (se reporter au Tableau 22 pour connaître les 16 aspects). Les enseignants du PESAC ont reçu comme consigne de coter chaque aspect sur une échelle de quatre points allant de 1 (n'a jamais ce genre de comportement) à 4 (a souvent ce genre de comportement) en ayant recours à diverses sources d'information, par exemple les comptes rendus des agents de libération conditionnelle, des agents de programmes et des agents de correction ainsi qu'à leurs observations personnelles. Les résultats pouvaient donc varier de 16 à 64, les chiffres les plus élevés reflétant les comportements les plus négatifs. Cette évaluation a été effectuée avant et après la participation des délinquants au PESAC.

L'analyse des tests t jumelés a révélé une réduction importante des comportements négatifs en général chez les participants au PESAC (résultat moyen avant le PESAC = 31,8; résultat moyen après le PESAC = 27,5; $p < 0,0001$). La même tendance a été observée chez les Autochtones (résultat moyen avant le PESAC = 34,4, résultat moyen après le PESAC = 29,1; $p < 0,05$).

Au total, 16 tests t jumelés ont été effectués pour déterminer à quels aspects les changements étaient attribuables. Comme le montre le Tableau 22, un changement significatif a été observé à l'égard de tous les indicateurs, exception faite de « éprouve des émotions inappropriées face aux événements », « est apathique, abattu, déprimé » et « accorde une attention inappropriée à sa personne ». La plupart des changements notables ont été observés pour les aspects suivants : « affiche des niveaux d'énergie inappropriés », « profère des insultes ou des jurons envers les autres » et « fait des commentaires négatifs ou restrictifs ».

Tableau 22 : Échantillon total – Changements observés au chapitre des comportements négatifs en général

Comportements négatifs	n	Résultat moyen avant	Résultat moyen après
Profère des menaces envers lui-même, les autres ou les objets*	69	1,8	1,6
Fait preuve d'agressivité envers lui-même, les autres ou les objets**	66	1,8	1,5
Affiche des niveaux d'énergie inappropriés****	71	2,2	1,8
Profère des insultes ou des jurons envers les autres****	72	1,8	1,5
Se montre extrêmement exigeant ou grossier***	73	1,9	1,6
Parle trop / est difficile à interrompre**	74	2,1	1,8
Fait des commentaires négatifs ou restrictifs****	74	2,2	1,7
Éprouve des émotions inappropriées face aux événements	65	2,0	2,0
Est apathique, abattu, déprimé	72	2,2	2,2
Accorde une attention inappropriée à sa personne	72	1,5	1,4
Interagit négativement***	73	2,2	1,9
N'a pas d'interaction sociale avec ses pairs**	62	2,2	1,8
N'a pas d'interaction sociale avec le personnel***	71	2,2	1,8
Ne participe pas aux activités***	52	2,0	1,6
Est impulsif**	71	2,7	2,4
Est anxieux**	70	3,0	2,7

Nota : La taille de l'échantillon (N) varie, car il manque des données pour certains aspects. * p < 0,05. ** p < 0,01. *** p < 0,001. **** p < 0,0001.

Des tendances similaires ont été observées chez les Autochtones (se reporter au Tableau 23). Les changements significatifs sur le plan statistique étaient toutefois moins prononcés dans ce groupe. Il importe de noter que l'absence de signification statistique chez le sous-échantillon autochtone est principalement attribuable au petit nombre de sujets, étant donné que la signification statistique est inversement proportionnelle à la taille de l'échantillon.

Tableau 23 : Sous-échantillon autochtone – Changements observés au chapitre des comportements négatifs en général

Comportements négatifs	n	Résultat moyen avant	Résultat moyen après
Profère des menaces envers lui-même, les autres ou les objets	23	2,0	1,9
Fait preuve d'agressivité envers lui-même, les autres ou les objets*	22	2,0	1,7
Affiche des niveaux d'énergie inappropriés	24	2,8	2,3
Profère des insultes ou des jurons envers les autres **	25	2,1	1,8
Se montre extrêmement exigeant ou grossier*	25	2,2	1,9
Parle trop / est difficile à interrompre	25	2,2	2,0
Fait des commentaires négatifs ou restrictifs***	25	2,6	2,0
Éprouve des émotions inappropriées face aux événements*	20	2,4	2,2
Est apathique, abattu, déprimé*	25	2,7	2,3
Accorde une attention inappropriée à sa personne	25	1,5	1,3
Interagit négativement**	25	2,5	2,1
N'a pas d'interaction sociale avec ses pairs	18	2,5	2,3
N'a pas d'interaction sociale avec le personnel**	24	2,6	2,2
Ne participe pas aux activités	12	2,1	1,9
Est impulsif*	24	3,0	2,6
Est anxieux	24	3,0	2,7

Nota : La taille de l'échantillon (n) varie, car il manque des données pour certains aspects. * p < 0,05. ** p < 0,01. *** p < 0,001.

Changements observés au chapitre des manquements à la discipline

Une analyse préliminaire a été effectuée pour déterminer si le nombre de manquements à la discipline a diminué chez les délinquants ayant participé au PESAC. Aucun changement en ce sens n'a été observé selon une comparaison entre le nombre de manquements à la discipline trois mois avant leur participation (moyenne = 0,4, de 0 à 2) et trois mois après leur participation (moyenne = 0,4, de 0 à 4).

Transfert des compétences acquises dans le cadre du PESAC aux programmes correctionnels

Les enseignants du PESAC ont indiqué que 88 % des participants de l'échantillon total, ainsi que 88 % de ceux du sous-échantillon autochtone, mettaient en application dans le cadre des programmes correctionnels les compétences qu'ils avaient acquises et les stratégies qu'ils avaient apprises dans le cadre du PESAC, le plus souvent dans les programmes éducatifs, suivi des programmes d'emploi et de lutte contre la toxicomanie (se reporter au Tableau 24). Des tendances similaires ont été observées pour le sous-échantillon autochtone.

Tableau 24 : Application des stratégies d'apprentissage aux programmes correctionnels

Autres programmes offerts en établissement	Échantillon total %	Sous-échantillon autochtone %
Emploi	19,1	4,5
Éducation	86,8	90,9
Ethnoculturel	2,9	4,5
Lutte contre la toxicomanie	16,2	13,7
Prévention de la violence	4,4	4,5
Violence familiale	1,5	4,5
Compétences cognitives	2,9	4,5
Compétences parentales	0,0	0,0
Vivre sans violence	1,5	0,0
Maîtrise de la colère et des émotions	2,9	0,0
Initiation aux loisirs	2,9	4,5
Pour délinquants sexuels	0,0	0,0
Autres ^a	7,4	9,1

Nota : Les pourcentages sont supérieurs à 100 %, car les participants pouvaient être inscrits à plus d'un programme en établissement. ^aLa catégorie « Autres » comprend les programmes de placement à l'extérieur, de traitement à la méthadone, de libération conditionnelle et les programmes pour Autochtones.

Évaluation menée par les enseignants du PESAC

Les enseignants ont indiqué que 90 % des participants au PESAC avaient atteint leur objectif principal, tandis que 79 % avaient atteint leur objectif secondaire. De la même façon, les participants autochtones avaient atteint leurs objectifs principal et secondaire dans des proportions respectives de 92 % et de 80 %. L'absence de réussite était attribuable à des motifs similaires dans les deux groupes, par exemple le manque d'assiduité, l'incapacité à mettre en application les stratégies apprises, le manque de motivation et le manque de concentration.

Évaluation du PESAC par les participants

Les participants au PESAC ont répondu à 20 questions portant sur l'exécution, la mise en œuvre et l'efficacité du programme (Tableaux 25 et 26). Dans l'ensemble, tous les participants, et plus particulièrement les Autochtones, ont formulé des commentaires favorables à l'égard du PESAC. Les deux groupes se sont dits très impressionnés par l'efficacité du programme ainsi que par la façon dont il était planifié. La plupart ne l'ont trouvé que moyennement difficile. En outre, la majorité des participants estimaient que l'aide fournie, les discussions, les tests et les séances étaient en quantité « suffisante ». Ils étaient toutefois nombreux à trouver que le programme était trop court et qu'il devrait y avoir plus de discussions de groupe. La majorité des participants (autochtones et non autochtones) étaient satisfaits de la façon dont le programme était exécuté. En général, les participants se sont sentis appuyés, encouragés et valorisés dans le cadre du PESAC.

Tableau 25 : Échantillon total – Évaluation du PESAC par les participants

Aspects du PESAC	Faible % (n=77)	Moyen % (n=77)	Élevé % (n=77)
Dans l'ensemble, le programme était :			
D'excellente qualité	1,3	29,9	68,8
Intéressant	5,2	26,0	68,8
Difficile	9,1	57,1	33,8
Agréable	7,8	33,8	58,4
Utile	2,6	15,6	81,8
Bien planifié	1,3	22,1	76,6
<u>Quantité</u>	Insuffisante % (n=77)	Suffisante % (n=77)	Excessive % (n=77)
Aide et information fournies	3,9	94,8	1,3
Discussions de groupe	40,3	57,1	2,6
Tests	24,7	75,3	0,0
Durée de chaque séance	14,3	85,7	0,0
Durée du programme	31,2	68,3	0,0
<u>Les enseignants</u>	Pas du tout % (n=77)	Un peu % (n=77)	Beaucoup % (n=77)
Ont su retenir mon intérêt	1,3	37,7	61,0
M'ont traité avec équité	1,3	9,1	89,6
Ont appuyé mes changements	0,0	14,3	85,7
Ont formulé des commentaires appropriés	0,0	19,5	80,5
M'ont encouragé à parler	3,9	28,6	67,5
Ont approuvé mes suggestions	2,6	20,8	76,6

Tableau 26 : Sous-échantillon autochtone – Évaluation du PESAC par les participants

Aspects du PESAC	Faible % (n=25)	Moyen % (n=25)	Élevé % (n=25)
Dans l'ensemble, le programme était :			
D'excellente qualité	4,0	44,0	52,0
Intéressant	16,0	48,0	36,0
Difficile	12,0	64,0	24,0
Agréable	20,0	48,0	32,0
Utile	4,0	36,0	60,0
Bien planifié	4,0	32,0	64,0
Quantité	Insuffisante % (n=25)	Suffisante % (n=25)	Excessive % (n=25)
Aide et information fournies	4,0	96,0	0,0
Discussions de groupe	36,0	56,0	8,0
Tests	20,0	80,0	0,0
Durée de chaque séance	20,0	80,0	0,0
Durée du programme	36,0	64,0	0,0
Les enseignants	Pas du tout % (n=25)	Un peu % (n=25)	Beaucoup % (n=25)
Ont su retenir mon intérêt	4,0	56,0	40,0
M'ont traité avec équité	4,0	4,0	92,0
Ont appuyé mes changements	12,0	88,0	0,0
Ont formulé des commentaires appropriés	12,0	88,0	0,0
M'ont encouragé à parler	4,0	48,0	48,0
Ont approuvé mes suggestions	4,0	40,0	56,0

Maintien des effets du PESAC au fil du temps

La mesure dans laquelle les participants au PESAC ont continué à utiliser les stratégies apprises a été évaluée à trois reprises : 4, 8 et 12 semaines après le programme. La mesure dans laquelle les participants ont accru leur capacité à mettre en application les stratégies d'apprentissage uniques qui leur avaient été apprises a aussi été déterminée. Chaque variable (utilisation continue et capacité accrue) a été évaluée à l'aide de questions auxquelles l'enseignant devait répondre par oui ou par non. Comme le montre le Tableau 27, les membres des deux groupes ont peu à peu cessé de mettre en application les stratégies qu'ils avaient apprises et étaient de moins en moins en mesure de le faire. Il convient toutefois de noter que 57,7 % des participants de l'échantillon total et que 38,9 % de ceux du sous-échantillon autochtone appliquaient encore les stratégies qu'ils avaient apprises dans le cadre du PESAC quatre mois après avoir suivi le programme.

Tableau 27 : Maintien des effets du PESAC au fil du temps

Moment du suivi	Capacité accrue (%)	Utilisation continue (%)
<u>4 semaines</u>		
Échantillon total (n=59)	71,2	69,5
Échantillon autochtone (n=22)	88,0	54,6
<u>8 semaines</u>		
Échantillon total (n=57)	57,9	57,9
Échantillon autochtone (n=21)	42,8	42,8
<u>12 semaines</u>		
Échantillon total (n=52)	57,7	57,7
Échantillon autochtone (n=18)	38,9	38,9

DISCUSSION

Le présent rapport fait état des résultats de l'évaluation du Programme d'enseignement de stratégies d'apprentissage en classe (PESAC). Le principal objectif du PESAC était d'aider les délinquants susceptibles d'avoir des TA à acquérir des stratégies d'apprentissage et à les mettre en application dans le cadre des programmes correctionnels.

Faits saillants

- Au total, 77 délinquants (75 hommes et 2 femmes) incarcérés dans des établissements à sécurité moyenne ont suivi le PESAC. Ils étaient 97 au départ, mais 20 d'entre eux n'ont pas suivi le programme jusqu'à la fin pour diverses raisons (choix personnel, expulsion, transfèrement, etc.). Mentionnons que 40 % des participants étaient d'origine autochtone.
- Le PESAC a grandement aidé les délinquants ayant des TA à améliorer leur rendement dans le cadre d'autres programmes correctionnels conçus expressément pour réduire le risque de récidive. Ainsi, une analyse statistique portant sur le comportement des délinquants au sein d'autres programmes correctionnels avant et après leur participation au PESAC a révélé que ces derniers avaient accompli des progrès considérables dans les domaines suivants : participation aux programmes, exécution des exercices, attitudes, comportement, efforts, motivation, responsabilités, résolution de problèmes et communication. Des tendances similaires, quoique moins marquées, ont été observées dans le cas des Autochtones. Ainsi, alors que l'ampleur des changements observés chez le sous-échantillon autochtone était souvent similaire à celle des sujets de l'échantillon total, le degré de signification statistique était souvent inférieur à celui de ce dernier. Cet écart est vraisemblablement attribuable au nombre relativement petit de délinquants autochtones ayant fait l'objet de l'analyse. La signification statistique étant inversement proportionnelle à la taille de l'échantillon : il est donc beaucoup plus facile d'en arriver à des résultats significatifs avec des échantillons de grande taille. En revanche, il est beaucoup plus difficile de dégager une signification lorsque les échantillons sont de taille réduite.
- Les enseignants du PESAC ont signalé que 88 % des participants de l'échantillon total et 88 % des participants du sous-échantillon autochtone ont mis en application dans d'autres programmes correctionnels les compétences qu'ils avaient acquises et les stratégies qu'ils avaient apprises dans le cadre du PESAC. Ces données donnent à penser que les participants ont commencé à reconnaître les troubles qu'ils doivent surmonter.
- Aucune différence significative n'a été observée quant au nombre de manquements à la discipline chez les délinquants avant et après leur participation au PESAC. Un suivi à plus long terme révélerait peut-être des changements plus significatifs.

- La fréquence des comportements négatifs en général a toutefois diminué considérablement chez les délinquants ayant participé au PESAC. Des changements ont été plus particulièrement observés dans les domaines suivants : niveaux d'énergie inappropriés, tendance à insulter les autres et à jurer, attitude exigeante ou grossière, commentaires négatifs ou restrictifs, interactions négatives, et absence d'interaction sociale avec le personnel. Cette fois encore, des tendances similaires, quoique moins prononcées, ont été observées chez les participants autochtones. La diminution du nombre de « commentaires négatifs ou restrictifs » est particulièrement importante, parce qu'elle révèle une augmentation de l'estime de soi et de la confiance en soi. Elle témoigne également de la volonté accrue des participants à prendre des risques et à discuter plus ouvertement de leurs problèmes, ouverture qui favorise leur participation aux programmes. La réduction des « insultes et jurons » est aussi importante, étant donné que ce type de comportement est considéré comme étant relativement normal en milieu correctionnel. Ce changement montre que les participants au PESAC comprennent beaucoup mieux les TA qu'ils doivent surmonter et qu'ils ont appris à utiliser les stratégies qu'ils ont apprises dans leur vie quotidienne.
- En raison du nombre limité de participants, nous avons eu du mal à déterminer si le PESAC avait aidé les participants à résoudre les difficultés qu'ils éprouvaient sur le plan scolaire. De façon générale, aucun changement n'a été observé à ce chapitre, sauf dans le cas des mathématiques. En effet, les habiletés en mathématiques des délinquants ayant des TA dans cette matière qui ont participé au PESAC ont considérablement augmenté. En outre, une légère amélioration a aussi été observée sur le plan du langage dans le domaine de l'écriture. Les résultats des participants autochtones n'ont pas été analysés étant donné la taille excessivement faible de l'échantillon. Il est important de noter, cependant, qu'on n'observera pas nécessairement une amélioration du rendement scolaire évalué par les tests normalisés. Les TA empêchent les élèves de faire les devoirs de la façon traditionnelle. Les stratégies de lecture à l'aide d'un magnétophone, par exemple, aideront à l'élève de faire ses devoirs, mais n'amélioreront pas son aptitude à la lecture en tant que tel. Toutefois, dans les domaines comme les mathématiques, on s'attend à voir des améliorations. Si un élève a été renvoyé au PESAC à cause d'un TA en maths, on peut utiliser des technologies comme une calculatrice pour aider à la mémorisation.
- La capacité d'attention et d'organisation des participants au PESAC a, elle aussi, légèrement augmenté.
- Dans l'ensemble, les délinquants, en particulier les Autochtones, ont formulé des commentaires positifs concernant leur participation au PESAC.

- Enfin, nous avons constaté que très peu de délinquants avaient conservé après coup les compétences qu’ils avaient acquises dans le cadre du PESAC. Cette constatation était particulièrement évidente lors de l’évaluation menée quatre mois après la fin du programme.

Questions liées à la normalisation

Plusieurs des questions soulevées dans le cadre du projet avaient trait à la normalisation et à l’application uniforme de la stratégie d’évaluation et d’intervention. En effet, des divergences ont été observées quant aux proportions de délinquants susceptibles d’avoir des TA repérés dans les régions. Ainsi, la prévalence des TA semble moins élevée dans les régions de l’Ontario et du Pacifique que dans les régions du Québec et de l’Atlantique. En outre, le taux de prévalence des TA dans la région des Prairies correspond aux attentes établies à la lumière du nombre de délinquants qui y sont incarcérés. Il faudrait effectuer une analyse plus approfondie pour déterminer si ces différences reflètent de véritables variations au chapitre de la prévalence des TA entre les régions ou plutôt des incohérences quant à l’application du processus d’évaluation d’une région à l’autre.

Nous avons eu également du mal à déterminer si les enseignants exécutaient le PESAC de la même façon dans toutes les régions, car la nature très personnelle des TA exige des stratégies et des outils différents. On pourrait résoudre le problème en demandant à deux enseignants différents d’évaluer le même délinquant et de prescrire chacun une stratégie d’intervention; le degré d’uniformité pourrait être évalué en fonction de la concordance. Il convient toutefois de noter que la formation, les conférences téléphoniques bimensuelles et les visites sur place ont aidé les enseignants à appliquer les mêmes procédures de base. Une différence importante mérite cependant d’être soulignée : la méthode d’enseignement axée sur l’amélioration neuro-cognitive (CEA) était utilisée uniquement dans la région des Prairies. L’application éventuelle du CEA à la grandeur du pays devra faire l’objet d’un examen plus approfondi.

Pratiques exemplaires et leçons apprises

La philosophie inhérente à la stratégie développementale définie par Troubles d’apprentissage – Association canadienne (TAAC), en vertu d’une entente contractuelle avec le SCC, s’est avérée exceptionnellement efficace pour le PESAC. En outre, les étroites relations de travail que le personnel affecté au repérage des TA dans le cadre de l’évaluation initiale des délinquants (EID) et les enseignants du PESAC ont nouées se sont révélées extrêmement fructueuses. Les mécanismes de surveillance et d’assurance de la qualité mis en œuvre dans le cadre du projet pilote ont permis d’assurer la clarté et l’exactitude des données. Par ailleurs, les deux séances de formation organisées entre les membres du Comité consultatif national, les enseignants du PESAC et le personnel affecté au repérage des TA dans le

cadre de l'EID ont permis de régler certains problèmes d'incohérence. Les conférences téléphoniques bimensuelles leur ont permis, quant à elles, de discuter des difficultés et de résoudre des problèmes liés au protocole.

Pour repérer officiellement les TA, il faut recourir aux services d'un neuropsychologue et faire passer des tests pendant deux à quatre jours, au coût approximatif de 2 000 \$. Le processus employé par le SCC a été approuvé, de façon ponctuelle, par les psychologues qui travaillent dans les établissements et dans la collectivité. Ceux-ci ont indiqué que les résultats du processus étaient valables et exacts et pouvaient être utilisés pour déterminer si une intervention était nécessaire ou non. C'est la raison pour laquelle le SCC a décidé de recourir à une évaluation officielle seulement dans les cas où le processus qu'il avait été élaboré ne permettait pas de repérer les TA ou leur gravité. Comme aucun cas de ce genre ne s'est produit, le Service n'a pas eu besoin de recourir à une évaluation officielle.

La Société Radio-Canada (SRC) a demandé que le PESAC soit présenté dans le cadre du programme Moving On, diffusé dans la région de l'Ontario. Le segment a été présenté en juillet 2003. La SRC a choisi le PESAC parce qu'elle estimait qu'il s'agissait là d'une pratique exemplaire susceptible d'accroître les liens entre la collectivité et le SCC.

Plus récemment, un participant au PESAC, qui sera libéré sous peu, a été accepté dans le programme intitulé Cap sur l'emploi. Mis en œuvre par Learning Disabilities Association of Alberta (LDAA), à Calgary, ce programme est conçu pour aider les participants à acquérir les aptitudes dont ils ont besoin en milieu de travail, et pour apprendre à l'employé et à l'employeur à composer avec les TA. En raison de la qualité des rapports du PESAC, LDAA a décidé de procéder à l'évaluation neuropsychologique du délinquant en question. Si l'organisme confirme la présence de TA chez le délinquant, celui-ci pourra obtenir une bourse du gouvernement fédéral qui lui permettra d'acheter les outils fonctionnels dont il a besoin pour suivre le programme Cap sur l'emploi et d'autres programmes d'études postsecondaires.

Nous n'avons pas réussi à trouver un entrepreneur en mesure d'élaborer un manuel de formation fondé sur la philosophie retenue pour les enseignants du PESAC. La demande de proposition a retardé le début du projet pilote, ce qui a occasionné un retard au chapitre de la normalisation du processus de repérage effectué dans le cadre de l'EID. En outre, la perte temporaire d'une personne-ressource pendant le projet a suscité quelques problèmes. Même si ces deux contretemps ont soulevé des difficultés particulières, le PESAC a néanmoins été un succès.

Des difficultés particulières ont aussi été observées en ce qui touche les femmes. Seul le PESAC offert dans la région des Prairies comprenait des femmes. Au moment où le projet pilote a été mis en œuvre, il y avait une unité pour les femmes purgeant une peine de ressort fédéral au pénitencier de la Saskatchewan. Cette unité a fermé ses portes le 31 mars 2003. En conséquence, il semblait logique que les

femmes soient incluses dans le projet pilote. Dix délinquantes de la région des Prairies ont été dirigées vers le PESAC par des enseignantes des classes ordinaires; d'entre elles, quatre satisfaisaient aux critères d'admissibilité et ont été inscrites au PESAC, mais deux d'entre elles ne l'ont pas suivi jusqu'à la fin. Toutes ces femmes étaient incarcérées dans l'unité à sécurité maximale. De plus, comme elles ne s'entendaient absolument pas, leurs besoins respectifs ont dû être satisfaits individuellement. L'enseignante du PESAC de la région des Prairies a mentionné qu'il s'agissait de femmes imprévisibles et sensibles, de sorte qu'elles manquaient d'assiduité. Seulement une des quatre femmes qui ont participé au PESAC a assisté régulièrement aux cours et a travaillé fort pour apprendre. Il a donc été difficile d'offrir un programme homogène et cohérent aux délinquantes. Enfin, il importe de souligner que les stratégies d'apprentissage destinées aux femmes étaient essentiellement les mêmes que celles qui avaient été élaborées à l'intention des hommes.

Recommandations

Même si le PESAC a été conçu à l'intention des délinquants susceptibles d'avoir des TA, des délinquants aux capacités mentales limitées y ont aussi été dirigés. Peut-être les enseignants du PESAC, qui possèdent des connaissances spécialisées, devraient-ils formuler des recommandations concernant les stratégies d'apprentissage susceptibles de donner de bons résultats avec ce type d'élèves. Si les enseignants accordaient un peu plus d'attention à ces élèves, ils pourraient les faire profiter de leurs connaissances spécialisées en matière d'éducation, sans pour autant augmenter énormément leur charge de travail.

Nous avons constaté que les effets du PESAC s'amenuisaient au fil du temps. Nous recommandons par conséquent que tous les délinquants ayant suivi le PESAC jusqu'à la fin participent à une séance de « renforcement » de deux ou trois heures qui les aiderait à consolider les stratégies d'apprentissage et d'adaptation qu'ils ont apprises dans le cadre du programme.

Par ailleurs, nous recommandons que le recours éventuel à la méthode d'enseignement axée sur l'amélioration neuro-cognitive (CEA) soit examiné de façon plus approfondie. À l'heure actuelle, cette méthode est utilisée uniquement dans la région des Prairies.

Enfin, nous recommandons la tenue d'autres recherches visant à perfectionner le processus d'évaluation ainsi que le PESAC. En outre, si ce dernier est mis en œuvre à l'échelle nationale, nous recommandons que la Direction de la recherche participe à la création d'un processus d'évaluation interne afin de faciliter les futures évaluations.

BIBLIOGRAPHIE

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-IV : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (4^e éd.), Paris, Masson, auteur, 1996.
- ANDREWS, D.A., et BONTA, J. The psychology of criminal conduct (2^e éd.), Cincinnati, OH, Anderson, 1998.
- ANDREWS, D.A., DOWDEN, C., et GENDREAU, P. Clinically relevant and psychologically informed approaches to reduced re-offending: A meta-analytic study of human service, risk, need, responsivity and other concerns in justice contexts, 2002. Manuscrit soumis pour publication.
- BELL, K., CONRAD, E. et SUPPA, R. The findings and recommendations of the National Study on Learning Disabilities in Adult Inmates, *Journal of Correctional Education*, 1984, vol. 35, n^o 4, p. 129–136.
- BRIER, N. Targeted treatment for adjudicated youth with learning disability: Effects on recidivism, *Journal of Learning Disabilities*, 1994, vol. 27, n^o 4, p. 215–222.
- BOE, R. Étude de suivi après deux ans de liberté de délinquants sous responsabilité fédérale qui ont participé au programme de formation de base des adultes (FBA), Rapport de recherche (R-60), Ottawa, Service correctionnel Canada, 1998.
- BROWN, S.L. The dynamic prediction of criminal behaviour: A three-wave prospective study, mémoire de doctorat non publié, université Queen's, Kingston, Canada, 2002.
- CONOLEY, J.C. et IMPARA, J.C. (dir.) *Mental Measurements Yearbook* (12^e éd.), Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press, 1995.
- CONOLEY, J.C. et KRAMER, J.J. (dir.) *Mental Measurements Yearbook* (10^e éd.), Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press, 1989.
- CREALOCK, C.M. The Learning disability (LD)/juvenile delinquency (JD) link: Causation or correlation (n^o 2987-16), Ottawa, Ontario, Division de la recherche, ministère du Solliciteur général du Canada, 1987.
- DOWDEN, C., BLANCHETTE, K.D. et SERIN, R.C. Les programmes de maîtrise de la colère à l'intention des détenus sous responsabilité fédérale : une intervention efficace, Rapport de recherche n^o R-82, Direction de la recherche, Service correctionnel du Canada, Ottawa, Canada, 1999.
- EGGLESTON, C. The justice system, dans S. Cramer et W. Ellis (dir.), *Learning disabilities: Lifelong Issues*, p. 197–201, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, 1996.
- FISHER-BLOOM, E. Problèmes d'apprentissage et traitement correctionnel, *Forum – Recherche sur l'actualité correctionnelle*, 1995, vol. 7, n^o 3, p. 20–22.
- GENDREAU, P., GOGGIN, C. et GRAY, G. Les domaines de besoins du délinquant : emploi, *Forum – Recherche sur l'actualité correctionnelle*, 1998, vol. 10, n^o 3, p. 15–18.

- GENDREAU, P., LITTLE, T., et GOGGIN, C. A meta-analysis of the predictors of adult offender recidivism: What works!, *Criminology*, 1996, vol. 34, p. 575–607.
- GENDREAU P. et ROSS R. R. Revivification of rehabilitation: Evidence from the 1980's, *Justice Quarterly*, 1987, n° 4, pp. 349–407.
- GOUVERNEMENT DU CANADA, *Le savoir, clé de notre avenir : le perfectionnement des compétences au Canada*, 2002.
- GREGG, N., HOY, C. et GAY A. F. *Adults with learning disabilities: Theoretical and practical perspectives*, New York, NY, The Guildford Press, 1996.
- HERBERT, J. P. *Working with adults who have learning disabilities*, Topeka, Kansas State Department of Education, Manhattan Adult Learning and Resource Center, 1988. ERIC, Service de reproduction de documents n° ED 310 237.
- IMPARA, J.C. et PLAKE, B.S. (dir.) *Mental Measurements Yearbook* (13^e éd.), Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press, 1998.
- INTERAGENCY COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES. *Learning disabilities: A report to the United States Congress*, Bethesda, MD, National Institutes of Health, 1987.
- JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. *Counseling and Assessment: More About SCAT and STEP Testing*, 2003. Disponible à : http://www.jhu/~gifted/dcc/dcc_sca2.html.
- KEARNS, A. Forensic services and people with learning disability: In the shadow of the Reed Report, *Journal of Forensic Psychiatry*, 2001, n° 12, p. 8–12.
- KELLY, T., LYLE, W. et KIRBY, E. A learning disability in an inmate population, *Journal of Correctional Education*, 1984, vol. 21, n° 1, p. 5–15.
- KRAMER, J.J. et CONOLEY, J.C. (dir.) *Mental Measurements Yearbook* (11^e éd.), Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press, 1992.
- LESCHIED, A. W. Correctional programs and allied initiatives: Young offenders, dans L. Motiuk (éd.), *Compendium on effective correctional research*, 2000, vol. 2, Ottawa, Ontario, Service correctionnel du Canada.
- LONGFIELD, J. Accroître l'alphabétisation des adultes : la nécessité d'une action pancanadienne : rapport du Comité permanent du développement des ressources humaines et de la condition des personnes handicapées, 2003. Disponible à : <http://www.parl.gc.ca>.
- LÖSEL, F. The efficacy of correctional treatment: A review and synthesis of meta-evaluations, dans J. McGuire (éd.), *What works: Reducing reoffending: Guidelines from research and practice* (p. 79–111), Chichester, R.-U., Wiley, 1995.
- LYSAKOWSKI, B. *Incidence of learning disabilities in an inmate population in British Columbia*, thèse de maîtrise, université de la Colombie-Britannique (UBC), 1980.
- MOKE, P. et HALLOWAY, J. Post secondary correctional education: Issues of functional illiteracy, *Journal of Correctional Education*, 1986, vol. 37, n° 1, p. 18–22.

- MORRISON, G. et COSDEN, M. Risk, resilience and adjustment of individuals with learning disability, *Learning Disability Quarterly*, 1997, n° 20, p. 43–60.
- MOTIUK, L.L. Antecedents and consequences of prison adjustment: A systematic assessment and re-assessment approach, mémoire de doctorat non publié, université Carleton, Ottawa, Ontario, 1991.
- MOTIUK, L.L., BOE, R. et NAFEKH, M. Le retour en toute sécurité des délinquants dans la communauté : aperçu statistique, avril 2003, Direction de la recherche, Service correctionnel du Canada, Ottawa, Canada, 2003.
- PEARSON, F.S. et LIPTON, D.S. The effectiveness of educational and vocational programs: CDATE meta-analyses, document présenté à l'assemblée annuelle de l'American Society of Criminology, Toronto, Canada, 1999.
- PLAKE, B.S., et IMPARA, J.C. (dir.) *Mental Measurements Yearbook* (14^e éd.), Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press, 2001.
- PLATT, J., WIEAKE, W. et TURNICK, R. Education and vocational intervention with handicapped incarceration, *Journal of Correctional Education*, 1980, vol. 31, n° 1, p. 16–17.
- THE PSYCHOLOGICAL CORPORATION. Test canadien de rendement pour adultes, 2003. Disponible à : <http://www.nald.ca/nlsf/inpubf/test/Francais/page15f.htm>.
- SERVICE CORRECTIONNEL DU CANADA. Learning strategy classroom program: Resource Guide (Programme d'enseignement de stratégies d'apprentissage en classe), Ottawa, Service correctionnel du Canada, 2002.
- SERVICE CORRECTIONNEL DU CANADA. Survol des programmes correctionnels, Travaux publics et Services gouvernementaux, n° JS82-88/2000, juin 2000.
- SMITH, B., RAMIUEZ, B. et RUTHERFORD, R. Special education in youth correctional Facilities, *Journal of Correctional Education*, 1983, vol. 34, n° 4, p. 108–112.
- STEVENS, D. J. Programmes d'éducation pour les délinquants, chapitre tiré de *Compendium 2000 des programmes correctionnels efficaces*, Service correctionnel Canada (SCC), Ottawa, Service correctionnel du Canada, 2001.
- STEVENS, D. J. *Educating Offenders*, Ottawa, Service correctionnel du Canada, 1998.
- TAYLOR, M.C. *Workplace Literacy Assessment Tools*, 2002. Disponible à : <http://www.nald.ca/fulltext/report4/rep36-40/REP36-01.HTM>.
- TROUBLES D'APPRENTISSAGE – ASSOCIATION CANADIENNE (TAAC) Définition officielle des troubles d'apprentissage, 2002. Disponible à : <http://www.ldac-taac.ca/french/definedf.htm>.
- TROUBLES D'APPRENTISSAGE – ASSOCIATION CANADIENNE (TAAC) Cap sur l'alphabétisation : découvrir et former les adultes ayant des troubles d'apprentissage, 2001. Disponible à : <http://www.ldac-taac.ca/french/projets/destinaf.htm>.

W.K. KELLOGG FOUNDATION Logic Model Development Guide, 2001, extrait le 16 juin 2003 de :
<http://www.wkkf.org>.

ANNEXE A – SONDAGE SUR LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE

Partie I : Évaluation

Faites-vous des évaluations pour repérer les troubles d'apprentissage dans votre région?

Oui

Non

Si NON, pourquoi? _____

Si OUI, quand avez-vous commencé à repérer les troubles d'apprentissage?

Il y a moins d'un an

Il y a de 1 à 5 ans

Il y a de 6 à 10 ans

Il y a plus de 10 ans

Pourquoi avez-vous commencé à repérer les troubles d'apprentissage? _____

Qui procède aux évaluations?

Psychologues

Travailleurs sociaux

Psychiatres

Autre (précisez) : _____

Quels critères, le cas échéant, utilisez-vous pour repérer les délinquants qui doivent faire l'objet d'une évaluation visant à repérer les troubles d'apprentissage?

Évaluation initiale

Dossiers du délinquant

Autoidentification du délinquant

Renvoi dans le cadre d'un programme

Autre (précisez) : _____

À quelle étape de la peine effectuez-vous le repérage des troubles d'apprentissage?

Avant la détermination de la peine

À l'évaluation initiale

Moins de six mois après l'imposition de la peine

Plus de six mois après l'imposition de la peine

Autre (précisez) : _____

Repérez-vous les troubles d'apprentissage suivants? Le cas échéant, quels instruments de mesure utilisez-vous? (Prière de joindre, dans la mesure du possible, une copie de l'instrument de mesure utilisé.)

	Oui	Non	Instrument de mesure
Hyperactivité avec déficit de l'attention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Dyslexie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Diff. à lire ou à écrire <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Aptitudes non verbales <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Autre (précisez) : _____			_____

Pourquoi ces instruments de mesure ont-ils été choisis? _____

Partie II : Intervention

Lorsque l'évaluation permet d'établir qu'un délinquant a un trouble d'apprentissage, intervenez-vous?
 Oui Non

Si NON, pourquoi? _____

Si OUI, quels types de services axés expressément sur les délinquants ayant des troubles d'apprentissage offrez-vous?

Cours de lecture et d'écriture
Relaxation
Autre (précisez) : _____

S'il y a lieu, décrivez les programmes spécialisés offerts aux délinquants ayant des troubles d'apprentissage.

Évaluez-vous les programmes destinés aux délinquants ayant des troubles d'apprentissage?

- Oui Non

Si NON, pourquoi? _____

Si OUI, veuillez décrire le processus d'évaluation et les résultats obtenus.

ANNEXE B – PROCESSUS D'ÉVALUATION ET DE REPÉRAGE DES TA

Évaluation initiale dans les régions

Domaines d'études idéaux à évaluer pour répondre à l'ensemble des besoins en apprentissage des délinquants

Première étape (examen régulier à l'évaluation initiale)

Nous estimons qu'il est nécessaire d'effectuer des évaluations dans les six domaines énumérés ci-après pour avoir une vue d'ensemble des besoins en apprentissage de tous les délinquants, et nous encourageons les responsables de l'évaluation initiale dans les régions à leur faire passer les tests requis. Nous reconnaissons toutefois que le temps et le budget sont limités. En conséquence, les domaines d'études à évaluer seront considérés comme étant le MINIMUM acceptable de la part de ceux qui évaluent le niveau scolaire des délinquants à l'évaluation initiale effectuée dans les régions.

Le personnel doit avoir les compétences requises pour faire passer et évaluer tous les tests qu'ils utilisent.

Domaines d'études à évaluer

Calcul mathématique (opérations avec des chiffres)

Compréhension de la lecture

Raisonnement mathématique (résolution de problèmes)

Domaines d'études supplémentaires à évaluer idéalement

Orthographe dictée*

Reconnaissance des mots (décodage)

Rédaction sur demande*

Outils recommandés (Vous n'avez pas besoin de tous ces outils)

WRAT-3 SOI

WIAT-II (sous-tests choisis)

CAAT (TRF) (sous-tests choisis)

(Les compétences et qualités requises pour faire passer et évaluer les tests peuvent être obtenues auprès des distributeurs.)

De l'information sur l'évaluation doit être fournie dans les six domaines d'études pour permettre de bien évaluer les besoins en apprentissage des délinquants. Les régions qui utilisent un ensemble de tests comprenant l'un des sous-tests supplémentaires marqués d'un astérisque (*) sont incitées à faire passer ces sous-tests.

NOTA : Le Canadian Adult Achievement Test (Test de rendement pour francophones) est un outil d'évaluation administré à un groupe, qui peut être utilisé pour recueillir une partie de l'information. Cependant, d'autres informations sont nécessaires pour faire en sorte que nous n'oublions pas des délinquants qui devraient être soumis à un dépistage des troubles d'apprentissage. Même si les tests WRAT-3 et WIAT-II sont généralement administrés individuellement, certains des sous-tests peuvent être administrés à de petits groupes (4 à 6 personnes) pour gagner du temps. L'orthographe dictée, le calcul mathématique (opérations avec des chiffres) et la rédaction sur demande sont des sous-tests que l'on peut faire passer à de petits groupes (sous-tests suivis d'un astérisque dont il est question dans le paragraphe précédent). Le sous-test sur la rédaction sur demande du WIAT-II comprend plusieurs volets, mais l'on devrait faire passer UNIQUEMENT le volet rédaction de dissertation dans le cadre de l'évaluation initiale dans les régions. Les autres volets peuvent être administrés plus tard au cours de l'étape de repérage des

troubles d'apprentissage si l'on décide que le délinquant doit subir un examen plus approfondi et si l'on estime que les outils d'évaluation actuels ne suffisent pas pour prendre une décision éclairée sur le risque que le délinquant éprouve des troubles d'apprentissage (toutefois, cela ne devrait pas se présenter souvent).

Il serait très utile également, pour les besoins de l'évaluation, que la vue et l'ouïe du délinquant soient examinées. Lorsque l'on sait si l'individu peut ou non voir et entendre normalement, on peut mieux intervenir au besoin pour aider celui-ci à mieux participer à son plan correctionnel.

Critères de renvoi à l'étape du repérage des TA

Résultats équivalant à un niveau inférieur à la 10^e année dans n'importe quel domaine d'études
Écart de deux années scolaires ou plus entre deux domaines d'études

Il n'y a pas d'écart uniforme pour les années scolaires dans l'évaluation des TA effectuée partout en Amérique du Nord, nous utilisons donc deux années scolaires à cette étape-ci pour réduire le risque d'omettre une partie de la population.

Deuxième étape (personnel affecté au repérage des TA à l'évaluation initiale)

Étape du repérage des TA

(Cette étape doit être brève mais aussi fouillée que possible. Vous devez évaluer les troubles d'apprentissage potentiels, sans poser de diagnostic. Vous devez user de discernement pour décider s'il y a lieu de prendre des mesures supplémentaires et le moment où ces mesures devront être prises.)

Vérifier le dossier du SGD pour toute information d'évaluation cognitive, recueillie antérieurement. Il peut s'agir des résultats aux tests SILS, RAVEN, WAIS-R, WAIS-III, TAI, KAIT, WRIT ou WASI, qui ne datent pas de plus de cinq ans.

S'il n'y a pas d'information d'évaluation cognitive à jour (ou utilisable), il faut alors procéder à un test cognitif. Deux grands domaines de fonctionnement doivent être évalués :

- i. les aptitudes verbales (raisonnement verbal);
- ii. les aptitudes non verbales (rendement).

Si un seul de ces deux domaines a déjà été évalué, les résultats de l'évaluation peuvent être utilisés, mais il faut y ajouter les résultats du test dans l'autre domaine. Les outils d'évaluation choisis varieront selon les compétences qu'aura la personne pour faire passer et évaluer les tests. Les instruments énumérés nécessitent une formation solide équivalente (les détails peuvent être obtenus des distributeurs).

Il vous faut comprendre que vous n'êtes pas tenu de commander tous ces tests. Il s'agit d'instruments pour mesurer les capacités cognitives qui peuvent être utilisés. Si vous avez déjà un instrument de mesure cognitive, vous n'avez pas besoin d'ajouter un nouvel instrument à votre bagage (pour les besoins du projet pilote à cette étape-ci).

Fonctionnement VERBAL (un ou plusieurs des instruments recommandés suivants)

(Il se peut que des compétences diverses soient nécessaires.)

K-BIT, TAI, SOI, SIT-R3, EHIM, WAIS-III, WASI, WRIT, EVT, KAIT

Fonctionnement NON VERBAL (un ou plusieurs des instruments recommandés suivants)

(Il se peut que des compétences diverses soient nécessaires.)

K-BIT, TONI-3, CTONI/CTONI-CA, BETA-III, TAI, EHIM, SOI, WAIS-III, WASI, WRIT, EVT, KAIT

Si et seulement s'il faut obtenir d'autres informations sur les études pour faciliter le processus de dépistage (c.-à-d. que le cas du délinquant n'est pas encore clair, mais vous estimez qu'il est important de chercher un peu plus), vous pouvez obtenir ces informations en :

- administrant les autres volets du sous-test sur la rédaction sur demande ainsi que le sous-test Pseudoword de WIAT-II;
- administrant le test de l'orthographe dictée et de la reconnaissance des mots (si ces tests n'ont pas encore été administrés).

Remplir la liste de contrôle abrégée des troubles d'apprentissage de TAAC.

Critère d'attribution d'un indicateur de TA

1. Résultat global de 85 ou plus au test portant sur les capacités cognitives
ET au moins deux des critères suivants :
2. Différence d'au moins un écart-type ou de quinze points ou plus (ou un autre résultat équivalent) entre le résultat de l'évaluation cognitive du fonctionnement verbal et celui de l'évaluation cognitive du fonctionnement non verbal.
3. Différence d'au moins un écart-type ou de quinze points ou plus (ou un autre résultat équivalent) entre au moins un des résultats des tests cognitifs et au moins un des résultats des tests théoriques. (Cela donnera une indication de la capacité de travail du délinquant dans le domaine d'études en question par rapport à sa capacité cognitive. Par exemple, si le résultat type du délinquant est de 90 pour au moins une mesure de capacité cognitive, mais que celui-ci a obtenu un résultat de 65 en calcul mathématique (ou dans tout autre domaine d'études), le professionnel doit en conclure que ce délinquant fonctionne en deçà de son niveau de capacité et qu'il éprouve peut-être des troubles d'apprentissage.) N'oubliez pas qu'il existe un tableau pour convertir les résultats en résultats types. Il ne s'agit pas d'un instrument de recherche ni un indicateur ou un instrument de diagnostic strict de troubles d'apprentissage, mais cela peut aider les gens à détecter des troubles d'apprentissage possibles qu'ils voudraient peut-être signaler).
4. Écart de deux années scolaires ou plus entre deux domaines d'aptitudes aux études.
5. Des renseignements supplémentaires produits à partir de la liste de contrôle abrégée des troubles d'apprentissage de TAAC.

Le délinquant qui a des capacités cognitives limitées (qui se situent sous la moyenne) ne devrait pas être considéré comme ayant des troubles d'apprentissage. Toutefois, il faut chercher des caractéristiques qui montrent que le délinquant a la capacité d'apprendre. Comparez TOUTES les données et utilisez votre jugement de professionnel pour déterminer s'il convient de signaler des troubles d'apprentissage et d'orienter le détenu vers le Programme d'enseignement en classe de stratégies d'apprentissage. En cas de doute, il faut consulter Sandy Latchford, Richard Glatt ou un autre professionnel dûment formé.

Prenez soin de remplir l'écran sur les troubles d'apprentissage du SGD pour faire état de vos constatations et pour signaler la possibilité qu'un délinquant ait des troubles d'apprentissage.

ANNEXE C – TESTS NORMALISÉS POUR ÉVALUER LE RENDEMENT SCOLAIRE

Brigance Diagnostic Life-Skills Inventory (B-LSI)

Principalement élaboré à l'intention des élèves de la 2^e à la 8^e année, le B-LSI est aussi utilisé avec des adultes qui fréquentent des classes adaptées ou qui suivent des programmes d'apprentissage spéciaux. Il vise à mesurer les compétences des élèves dans les neuf domaines suivants : langage et écoute, écrit fonctionnel, symboles et étiquettes de mise en garde, capacité à se débrouiller au téléphone, argent et finances, alimentation, habillement, santé, et déplacements et transport. Il permet également d'évaluer des aspects plus subjectifs comme les pratiques et les habitudes d'hygiène, le concept de soi, et la capacité d'écoute. Il s'agit d'un outil déterminant pour évaluer les capacités d'apprentissage de base ainsi que pour planifier et choisir les programmes et les cours appropriés. Le B-LSI est facile à administrer et à coter, mais ses concepteurs n'ont fourni aucune donnée psychométrique à l'appui de sa validité (Plake et Impara, 2001).

Brigance Diagnostic Comprehensive Inventory of Basic Skills, Revised (CIBS-R)

Conçu pour évaluer des enfants de 5 à 13 ans (de la maternelle à la 9^e année), le CIBS-R permet d'évaluer 154 aspects différents dans les huit domaines suivants : préparation, discours, écoute, aptitudes à la recherche et aux études, lecture, orthographe, écriture et mathématiques. Il permet également d'évaluer l'acquisition de compétences et d'interpréter le rendement de l'élève sur le plan normatif. Le CIBS-R comporte l'un des choix les plus complets d'aspects à évaluer en vue de mesurer les réalisations et les progrès des élèves.

Les normes relatives au CIBS-R ont été établies à l'aide d'un échantillon représentatif sur le plan démographique de 1 121 élèves. Malgré l'absence de preuves empiriques de sa validité, ses coefficients de fiabilité de test-retest varient de 0,70 à 0,98. D'autres vérifications de sa fiabilité ont révélé qu'il s'agissait d'un test adéquat (Plake et Impara, 2001).

Épreuve canadienne de rendement pour adultes (ÉCRA)

Administré dans le cadre du processus d'évaluation initiale des délinquants, le ÉCRA vise à évaluer le niveau de scolarité des adultes. Il comprend trois tests différents destinés aux adultes de niveaux scolaires différents (A = 1^{re} à 4^e année; B = 5^e à 8^e année; C = 9^e année et plus), qui visent à évaluer des aspects scolaires propres à chacun des niveaux. Le niveau A porte sur le vocabulaire, la compréhension de textes, l'orthographe, le calcul et la résolution de problèmes. Le niveau B est aussi axé sur les aspects que nous venons de mentionner ainsi que sur le raisonnement mécanique. Enfin, le niveau C permet d'évaluer les mêmes aspects que le niveau B, mais il comporte également un sous-test sur l'utilisation du langage et les sciences (Taylor, 2002).

Le ÉCRA a été normalisé à l'aide de 5 700 Canadiens adultes, qui suivaient des programmes de formation générale et professionnelle dans différents établissements d'enseignement. Ses coefficients de fiabilité varient de 0,84 à 0,95 pour les niveaux A, B et C, selon la formule 20 de Kuder-Richardson. L'existence d'intercorrélations positives entre les éléments du ÉCRA a cependant été démontrée (The Psychological Corporation, 2003).

Test canadien d'évaluation des compétences de base (TCECB)

Adapté du Iowa Test of Basic Skills, le TCECB est un test collectif qui vise à évaluer le rendement scolaire des élèves de la maternelle à la 12^e année. Il existe deux tests distincts pour le niveau élémentaire et le niveau intermédiaire. Il permet de mesurer l'augmentation des aptitudes fondamentales dans le cadre

de l'apprentissage quotidien (écoute, analyse des mots, vocabulaire, lecture, langage, étude du travail et mathématiques) en vue d'adapter le matériel éducatif aux besoins de l'élève, de déterminer ses points forts et ses points faibles et, enfin, de planifier son programme d'études.

Le TCECB a été normalisé à l'aide de 2 625 élèves de la 1^{re} à la 8^e année et de 1 427 élèves de la 9^e à la 12^e année en 1987-1988. Même si peu de travaux ont été faits pour évaluer la validité de ce test, des coefficients de validité prédictive allant de 0,35 à 0,67 ont été obtenus pour les divers sous-tests. Quant aux coefficients de fiabilité, ils se chiffrent à 0,77 (niveaux 5 et 6), à 0,85 (niveaux 8 à 14) et à 0,90 (niveaux 15 à 18). Bien que certains contestent son efficacité à mesurer le rendement scolaire, il s'agit néanmoins d'un test normalisé largement utilisé, approuvé par de nombreux documents et services de cotation (Kramer et Conoley, 1992).

ANNEXE D – TESTS COGNITIFS NORMALISÉS

Test d'habileté scolaire et universitaire (SCAT)

Les tests d'habileté scolaire et universitaire visent à mesurer les aptitudes verbales et les aptitudes au calcul du sujet ainsi que sa capacité d'élaboration de concepts, ce qui permet de recueillir des renseignements essentiels pour prendre des décisions concernant son niveau et son rythme pédagogiques (Université Johns Hopkins, 2003).

Test de rendement général révisé (WRAT-R)

Conçu en 1936, le Test de rendement général révisé vise à évaluer les aptitudes de base des enfants et des adultes (de 5 à 75 ans) en lecture, en orthographe et en mathématiques. Le sous-test de lecture porte sur la reconnaissance et la désignation des lettres et des mots, le sous-test d'orthographe, sur l'écriture des symboles, des noms et des mots, et le sous-test d'arithmétique, sur la résolution de problèmes oraux et de calculs écrits. Les aptitudes peuvent être évaluées à deux niveaux différents. Le manuel décrit la façon d'utiliser le test pour établir une comparaison entre les aptitudes de deux personnes, déterminer leurs aptitudes d'apprendre et des troubles d'apprentissage, et évaluer le type d'erreurs qu'elles commettent au chapitre de la compréhension en vue de planifier et de leur prescrire les programmes éducatifs et correctifs appropriés.

Le WRAT-R a été normalisé à l'aide d'un échantillon national stratifié de 5 600 sujets (28 de chaque groupe d'âge). Malgré certains problèmes concernant la représentativité de l'échantillon, les coefficients de fiabilité de test-retest varient de 0,79 à 0,94. Selon les examinateurs, la validité apparente du test est concluante, mais son contenu et sa validité convergente ne sont pas appuyés par des éléments de preuve. En outre, son administration suscite plusieurs problèmes. Le WRAT-R demeure néanmoins un test populaire parce qu'il peut être administré et coté rapidement; il devrait toutefois être utilisé avec circonspection comme outil de diagnostic des troubles d'apprentissage (Conoley et Kramer, 1989).

Structure of Intellect Learning Abilities Test (SOI-LA)

Fondé sur la théorie de l'intellect de Guilford, le SOI-LA a été conçu pour évaluer 26 aptitudes et facteurs cognitifs différents chez des sujets d'âge préscolaire à l'âge adulte. Le SOI-LA permet non seulement d'établir le profil des forces et des faiblesses d'un sujet sur le plan cognitif, mais aussi de recueillir des renseignements de base aux fins de l'évaluation et du placement scolaire des élèves doués ou ayant des troubles d'apprentissage. Le test se présente sous sept formes différentes : évaluations globales des aptitudes cognitives A et B, repérage des élèves doués, évaluation des aptitudes en mathématiques, évaluation des aptitudes à la lecture, évaluation du niveau de préparation au primaire et évaluation de la préparation à la lecture.

Le coefficient d'objectivité se situe entre 0,75 et 1,00, même pour ce qui est des questions ouvertes qui doivent être cotées de façon subjective. Cependant, les coefficients de fiabilité de test-retest sont moins concluants; ils se situent entre 0,35 et 0,88 et seulement 4 des 26 aptitudes évaluées donnent des résultats supérieurs à 0,75. La validité du SOI-LA est à la fois remise en question et reconnue, surtout parce que la théorie sur laquelle il repose (théorie de l'intellect de Guilford) fait elle-même l'objet de contestations. Alors que la théorie originale portait sur 120 aptitudes, le SOI-LA porte uniquement sur 26 et ne fournit pas de données empiriques à l'appui de ces 26 facteurs distincts (Conoley et Kramer, 1989).

Kaufman Brief Intelligence Test (K-BIT)

Conçu pour mesurer l'intelligence verbale et non verbale, le K-BIT a été élaboré à l'intention des personnes âgées de 4 à 90 ans et ne prend que de 15 à 30 minutes à administrer. Il permet également de mesurer le quotient intellectuel à l'aide d'une échelle composite comportant une moyenne de 100 et un écart-type de 15, une mesure commune pouvant être comparée aux résultats des autres tests d'intelligence. Le K-BIT n'est pas un test d'intelligence complet; il a été principalement élaboré pour mesurer rapidement l'intelligence dans des circonstances (placement ou recherche) où une évaluation approfondie n'est pas nécessaire.

Les normes relatives au K-BIT ont été définies à partir d'un échantillon stratifié de 2 022 sujets âgés de 4 à 92 ans. Les résultats du test sont exprimés en écarts réduits, en rangs centiles, en équivalents de courbe normale, en stanines et en catégories descriptives. Le coefficient de fiabilité calculé par bipartition est exprimé en fonction du groupe d'âge pour chaque sous-test et se situe entre 0,89 et 0,98 pour le sous-test verbal, entre 0,74 et 0,95 pour le sous-test non verbal et entre 0,88 et 0,98 pour le sous-test composite. Les coefficients de fiabilité de test-retest sont semblables. Même si d'autres analyses seront nécessaires pour établir la validité du K-BIT, des recherches menées à l'aide de méthodes d'analyse classiques, d'analyses des traits caractéristiques à un paramètre de Rash et d'analyses de la variance ont révélé qu'il était efficace sur le plan psychométrique. D'autres études ont permis d'établir que sa validité conceptuelle était de 0,38 à 0,75, selon le groupe d'âge (Conoley et Impara, 1995).

Kaufman Short Neuropsychological Assessment Procedure (K-SNAP)

Le K-SNAP est un court test cognitif élaboré pour évaluer le fonctionnement mental d'un sujet à trois niveaux de complexité cognitive différents. D'une durée de 30 minutes, il permet d'établir un index de l'état mental à l'aide de quatre sous-échelles, à savoir le principe de clôture de la théorie de la Gestalt, la mémoire des chiffres, les mots de quatre lettres et, enfin, la sous-échelle de mémoire et de clôture. Les auteurs soulignent que le K-SNAP permet d'évaluer seulement une partie des fonctions intellectuelles et doit être utilisé comme outil pour repérer les sujets nécessitant une évaluation plus poussées. Ce test peut être utilisé avec des sujets âgés de 11 à 85 ans.

La fiabilité du K-SNAP, telle qu'elle a été établie par des mesures internes, varie de 0,75 à 0,94 (moyenne de 0,89) pour les sous-tests. Les analyses de test-retest menées à l'égard de 132 adolescents et adultes ont révélé des coefficients de stabilité acceptables de 0,65 à 0,79. La validité convergente et apparente du K-SNAP est confirmée par des corrélations importantes avec d'autres tests d'intelligence plus complets comme le KAIT, le K-ABC, le SB-IV, le WISC-R et le WAIS-R (Impara et Plake, 1998).

Échelle d'intelligence abrégée de Wechsler (WASI)

Souvent considéré comme étant une combinaison sommaire de l'Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants (WISC) et de l'Échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes (WAIS), la WASI est un test permettant de mesurer rapidement de façon fiable l'intelligence de sujets âgés de 6 à 89 ans. Elle se présente sous deux formes, soit sous la forme des deux sous-tests permettant de mesurer les aptitudes verbales et le quotient intellectuel global et sous la forme des quatre sous-tests permettant de mesurer les aptitudes verbales, le quotient intellectuel performance et le quotient intellectuel global. La WASI est efficace pour repérer les troubles d'apprentissage et évaluer approximativement le quotient intellectuel lorsque le temps est limité ou qu'il n'est pas possible ou nécessaire de procéder à une évaluation plus complète.

La WASI a été normalisée à l'aide d'un échantillon représentatif de 2 245 enfants et adultes âgés de 6 à 89 ans. Les coefficients de fiabilité sont présentés pour chaque sous-test et chaque groupe d'âge; les coefficients de fiabilité calculés par bi-partition se situent entre 0,81 et 0,98, tandis que les coefficients-retest varient de 0,83 à 0,95. La validité de la WASI a été établie par rapport aux corrélations existant avec

le WAIS et à l'aide d'une analyse factorielle. Les coefficients de corrélation étaient de 0,66 à 0,88 pour les sous-tests et de 0,76 à 0,92 pour le QI. L'analyse factorielle a révélé que le modèle axé sur deux facteurs (aptitudes verbales et capacité de rendement) utilisé par la WASI permettait d'obtenir des résultats plus fiables qu'un modèle faisant appel à un seul facteur (Plake et Impara, 2001).

Échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes - 3^e édition (WAIS-III)

La WAIS-III est la dernière édition de l'Échelle d'intelligence de Wechsler-Bellevue originale conçue en 1939. Unique en son genre en ce sens qu'elle permet de mesurer les aptitudes verbales et la capacité de rendement de l'intelligence, la WAIS continue à être largement utilisée pour évaluer le quotient intellectuel des adultes. Elle comprend 14 sous-tests qui permettent d'obtenir des résultats dans deux catégories distinctes : les aptitudes verbales, la capacité de rendement et le quotient intellectuel global traditionnels ainsi que des résultats plus particuliers dans certains domaines (compréhension verbale, organisation perceptuelle, mémoire opérationnelle et vitesse de traitement). Conçue pour être utilisée avec des adultes de 16 à 89 ans, la WAIS-III est utilisée de façon appropriée aux fins du placement scolaire et de la planification des programmes destinés aux élèves dont le fonctionnement cognitif est normal, inférieur à la normale ou supérieur à la normale. Elle contribue également à déterminer la mesure dans laquelle les troubles neurologiques et psychiatriques affectent le fonctionnement cognitif.

La WAIS-III a été normalisée à l'aide d'un échantillon représentatif d'adultes sélectionnés lors du recensement national. Sa validité de contenu a été établie par les membres d'un comité consultatif d'experts en la matière, qui ont examiné et résolu les problèmes relevés dans la version précédente. La validité des critères affichait des résultats allant de 0,75 à 0,88 comparativement à d'autres mesures de l'intelligence. Le coefficient de fidélité calculé par bipartition se chiffrait en moyenne à 0,85. Quant au coefficient de la fiabilité de test-retest, il se situait entre 0,70 et 0,90, tandis que le coefficient de stabilité variait de 0,80 à 0,90, tandis que le coefficient de stabilité variait de 0,80 à 0,90 (Plake et Impara, 2001).

ANNEXE E – LISTE DE CONTRÔLE - TROUBLES D'APPRENTISSAGE

Nom : _____ SED : _____ Établissement : _____ Date : _____

O = Oui N = Non

1. Des problèmes de vision sont-ils susceptibles d'avoir nui à l'apprentissage? _____
2. Des problèmes d'audition sont-ils susceptibles d'avoir nui à l'apprentissage? _____
3. Des problèmes de santé ou des déficiences physiques sont-ils susceptibles d'avoir nui à l'apprentissage? _____
4. Le manque d'assiduité est-il susceptible d'avoir nui à l'apprentissage? _____
5. Le manque de motivation et d'application est-il susceptible d'avoir nui à l'apprentissage, surtout durant les premières années? _____
(La réponse aux cinq premières questions devrait être NON et la réponse aux questions suivantes devrait être OUI.)
6. L'élève semble être compétent dans plusieurs domaines et semble être au moins dans la moyenne sur le plan intellectuel. _____
Évaluation cognitive? _____ Test : _____ Date : _____
Résultats : Verbales _____ Non verbales _____ Composite _____
7. Des écarts ont-ils été observés au chapitre des capacités et des domaines posant problème? _____
Un écart important a-t-il été observé entre les résultats liés aux aptitudes verbales et non verbales? _____
(K-BIT = Vocabulaire par rapport à matrices)
Résultats du CAAT (TRF) : moins d'une 10^e année dans au moins un domaine?
Date et niveau : _____
Résultats : _____
Les résultats des sous-tests du CAAT (TRF) ont-ils révélé un écart d'au moins deux années? _____
8. Le délinquant a-t-il des difficultés d'apprentissage (écoute, expression orale, lecture, écriture, mathématiques, organisation, résolution de problèmes, mémoire, concentration ou préparation à la vie quotidienne)? _____
9. Le délinquant a-t-il des troubles d'apprentissage depuis son jeune âge? _____

10. Des troubles d'apprentissage ont-ils été diagnostiqués chez le délinquant? _____
Précisez : _____
11. Le délinquant a-t-il reçu une aide spéciale à l'école? _____

12. A-t-on observé un écart entre le niveau de scolarité et le nombre d'années scolaires? _____

13. Un membre de la famille du délinquant a-t-il des troubles d'apprentissage? _____
Si oui, de qui et de quels troubles s'agit-il? _____
14. Le délinquant a-t-il des difficultés à acquérir des capacités de lecture et d'écriture dans sa langue maternelle? _____

ANNEXE F – RENVOI AU PESAC

DATE : _____

NOM DU DÉLINQUANT : _____ SED : _____

RENGOYÉ PAR : _____ POSTE : _____

Veillez indiquer le motif du renvoi.

Quels sont les apprentissages que le délinquant devrait faire dans le cadre du PESAC?

Veillez encercler les domaines dans lesquels le délinquant éprouve des TA.

Attention / concentration

Mémoire

Lecture

Orthographe

Mathématiques

Écoute

Organisation

Langage / vocabulaire

Expression écrite

Écriture

Anxiété face aux examens

Timidité

Procrastination

Impulsivité

Respect des consignes

Motivation

Autre : _____

Veillez joindre un échantillon du travail du délinquant, dans la mesure du possible.
Prière d'envoyer le formulaire de renvoi dûment rempli à l'enseignant du PESAC.

ANNEXE G – OUTILS FONCTIONNELS

Matériel

1 scanneur Epson Perfection 1640SU

Logiciels

1 logiciel Kurzweil 3000 Scan and Read de Lernout & Hauspie

1 logiciel Kurzweil 3000 Read Only de Lernout & Hauspie

5 copies du logiciel Word Q

1 logiciel Dragon Naturally Speaking 6 de ScanSoft

1 copie de The Alphabet de Protea Textware Pty Ltd.

1 copie du cahier d'exercices et du CD

Strichart, S.S. et Mangrum, C.T. III. (2002). Teaching learning strategies and study skills to students with Learning Disabilities, Attention Deficit Disorders or Special Needs, Toronto, Allyn & Bacon.

ANNEXE H – COGNITIVE ENRICHMENT ADVANTAGE (CEA)

Éléments fondamentaux de la pensée

Préparation à l'apprentissage

Exploration	<u>Recueillir de l'information</u> : Prendre bien soin de chercher tous les renseignements nécessaires au succès de l'expérience d'apprentissage.
Planification	<u>Élaborer un plan</u> : Choisir soigneusement la méthode d'apprentissage la plus appropriée.
Expression	<u>Communiquer ses pensées et ses actions</u> : Contrôler la façon dont les pensées et les actions se manifestent durant l'expérience d'apprentissage.

Expérience de l'apprentissage

Mémoire opérationnelle	<u>Mémoire opérationnelle</u> : Comprendre le fonctionnement de la mémoire afin de mieux extraire l'information qu'elle contient, supprimer les distractions de la mémoire opérationnelle et concentrer son énergie et son attention sur l'expérience d'apprentissage.
Idée principale	<u>Trouver automatiquement l'idée la plus importante</u> : Toujours garder en tête l'idée de base qui relie les différents éléments d'information.
Intégration des idées	<u>Rassembler ses idées</u> : Être capable de rassembler ses idées et de puiser aux mêmes sources d'information pour un événement donné.
Établissement de liens	<u>Tirer parti des expériences d'apprentissage précédentes et futures</u> : Garder à l'esprit les renseignements pertinents tirés des expériences du passé et des expériences à venir et mettre à contribution ces idées dans le cadre de l'expérience d'apprentissage en cours.
Comparaisons	<u>Percevoir automatiquement les différences et les similitudes</u> : Être toujours conscient des similitudes et des différences entre les pensées et les actions anticipées et réelles de l'expérience d'apprentissage et entre les idées.

Confirmation de l'expérience d'apprentissage

Précision et exactitude	<u>Comprendre et utiliser correctement les mots et les idées</u> : Toujours comprendre et utiliser avec exactitude les mots et les idées pour faire un succès de l'expérience d'apprentissage.
Temps et espace	<u>Être conscient du temps et de l'espace</u> : Comprendre les relations entre la taille, la forme et la distance des choses, la façon dont les événements se produisent dans le temps et comment utiliser cette information pour faire un succès de l'apprentissage.

Attention sélective Retenir l'information pertinente : Choisir et retenir uniquement l'information nécessaire au succès de l'expérience d'apprentissage.

Problèmes Remarquer automatiquement les incohérences liées à l'expérience d'apprentissage : Toujours reconnaître et toujours définir les éléments qui nuisent à l'expérience d'apprentissage.

Outils d'apprentissage

Se motiver à l'égard de l'expérience d'apprentissage

Autodiscipline Prendre conscience de ses pensées et de ses actions : Réfléchir sur ses pensées et ses actions à mesure qu'elles se produisent afin d'apporter les changements appropriés à l'approche adoptée à l'égard de l'expérience d'apprentissage.

Perspectives Prendre des mesures déterminantes : Faire preuve d'initiative pour établir, viser et atteindre régulièrement ses buts.

Épanouissement Mettre en valeur son individualité : Être conscient de ses qualités particulières et attiser le désir d'atteindre son plein potentiel.

Partage Devenir interdépendant : Mettre en commun ses pensées et actions et celles des autres afin de favoriser l'apprentissage collectif par souci de clarté.

Comprendre les sentiments éprouvés à l'égard de l'expérience d'apprentissage

Compréhension intérieure Faire surgir des émotions pour énergiser l'apprentissage : Trouver une raison d'apprendre en relation avec ses émotions et s'en inspirer pour progresser.

Sentiment de compétence Croire en ses capacités : Savoir apaiser ses doutes concernant sa capacité à apprendre et accroître sa confiance en soi en reconnaissant ses succès.

Sentiment de difficulté Maîtriser ses réactions face à un apprentissage nouveau et complexe : Savoir que, dans le cadre d'une expérience d'apprentissage nouvelle, complexe ou difficile, il est possible de maîtriser ses émotions de façon à réfléchir plus clairement et à prendre conscience de son désir de réussir.

Changements personnels S'attendre à des changements : Reconnaître et comprendre ses sentiments face aux changements personnels attribuables à l'expérience d'apprentissage.

ANNEXE I – RÉFÉRENCES NORMALISÉES

Matériel d'essai

Brigance, A.H. Brigance Diagnostic Comprehensive Inventory of Basic Skills (Revised- Green Version), North Billerica, MA, Curriculum Associates, Inc.

- 1 recueil de tests
- 10 cahiers de l'élève

Kaufman, A.S. et Kaufman, N.L. Kaufman Brief Intelligence Test, Circle Pines, MN, American Guidance Service.

- 1 chevalet
- 2 manuels
- 1 recueil de tests individuel

Harrington, T.F. et O'Shea, A.J. The Harrington-O'Shea Career Decision-Making System Revised – Canadian Edition, Richmond Hill, Ontario, Psycan, 2002.

- 24 carnets de tests
- 24 cahiers d'interprétation

RESSOURCES

Amen, D.G. Healing ADD – The breakthrough program to see and heal the 6 types of ADD, New York, G. P. Putnam's Sons, 2001.

Bain, A.M., Bailet, L.L., et Moats, L.C. Written language disorders – Theory into practice – second edition, Texas, Pro-Ed, 2000.

Bender, W.N. Professional issues in learning disabilities – Practical strategies and relevant research, Texas, Pro-Ed, 1998.

Davis, L., Sirotowitz, S., et Parker, H. Study strategies made easy – A practical plan for school success, Florida, Specialty Press, Inc., 1996.

DeBryn, R.L., et Larson, J.L. You can handle them all, Kansas, The Master Teacher, 1984.

Hagan, J.S., McDonnold, S.B., et Meyer, J. The speech and language classroom intervention manual, Columbia, MO, Hawthorne Educational Services, Inc., 1990.

Harwell, J.M. Ready-to-use information and materials for assessing specific learning disabilities – Complete learning disabilities resource library – Volume 1, New York, The Center for Applied Research in Education, 1995.

Harwell, J.M. Ready-to-use tools and materials for remediating specific Learning disabilities – Complete learning disabilities resource library – Volume II, New York, The Center for Applied Research in Education, 1995.

- McCarney, S. Emotional or behavior disorder intervention manual – Goals, objective, and intervention strategies for the emotionally or behaviorally disordered student, Columbia, MO, Hawthorne Educational Services, Inc., 1992.
- McCarney, S. The attention deficit disorders intervention manual – Second edition, Columbia, MO, Hawthorne Educational Services, Inc., 1994.
- McCarney, S.B. et Bauer, A.M. Learning disability intervention manual – Revised edition, Columbia, MO, Hawthorne Educational Services, Inc., 1995.
- McCarney, S.B., Wunderlich, K.C., et Bauer, A.M. Pre-referral intervention manual – Revised and updated second edition – The most common learning and behavior problems encountered in the educational environment, Columbia, MO, Hawthorne Educational Services, Inc., 1993.
- Miller, W.H. Complete reading disabilities handbook – Ready-to-use techniques for teaching reading disabled students, New York, The Center for Applied Research in Education, 1993.
- Novotni, M. What does everybody else know that I don't? Florida, Specialty Press, Inc., 1999.
- Scherer, M.J. Assistive technology: Matching device and consumer for successful rehabilitation, Washington, D.C., American Psychological Association, 2002.
- Troubles d'apprentissage – Association canadienne. Cap sur l'alphabétisation : découvrir et former les adultes ayant des troubles d'apprentissage, Ottawa, Troubles d'apprentissage – Association canadienne, 1999.
- Troubles d'apprentissage – Association canadienne. Réussir l'alphabétisation : fiches d'apprentissage, Ottawa, Troubles d'apprentissage – Association canadienne, 1996.
- Weiss, L. The Attention Deficit Disorder in adults workbook, New York, Taylor Trade Publishing, 1994.

ANNEXE J - PROTOCOLE DE RECHERCHE DU PESAC

Étape 0

Critères d'admissibilité

	Oui	Non
Est âgé de moins de 50 ans		
A obtenu un résultat moyen ou supérieur à la moyenne pour le fonctionnement cognitif (QI \geq 90; stanine > 5; centile > 25)		
Est susceptible d'avoir des troubles d'apprentissage		
A plus de six mois à purger avant sa libération		
N'a aucun grave problème d'adaptation au milieu carcéral (suicide, violence, toxicomanie, etc.)		
A moins d'une 10 ^e année		
Participe à un ou à plusieurs programmes correctionnels ou est sur une liste d'attente		

Étape I

Renseignements généraux

Les renseignements présentés dans cette section figurent dans le SGD, aux rubriques Données de base, Plan correctionnel (gestion des peines et identification des besoins immédiats), Sécurité et Discipline.

Date de l'entrevue	_____ (aaaa) _____ (mm) _____ (jj)
Sexe	<input type="checkbox"/> homme <input type="checkbox"/> femme
Date de naissance	_____ (aaaa) _____ (mm) _____ (jj)
Âge	_____
Race	<input type="checkbox"/> Blanc <input type="checkbox"/> Noir <input type="checkbox"/> Autochtone <input type="checkbox"/> Asiatique <input type="checkbox"/> Autre : _____
Région	<input type="checkbox"/> Pacifique <input type="checkbox"/> Prairies <input type="checkbox"/> Ontario <input type="checkbox"/> Québec <input type="checkbox"/> Atlantique
Établissement	<input type="checkbox"/> Dorchester <input type="checkbox"/> La Macaza <input type="checkbox"/> Collins Bay <input type="checkbox"/> Pén. de la Sask. <input type="checkbox"/> Mission
Niveau de sécurité	<input type="checkbox"/> Minimale <input type="checkbox"/> Moyenne <input type="checkbox"/> Maximale
Date d'emprisonnement	_____ (aaaa) _____ (mm) _____ (jj)
Date d'admissibilité à la libération conditionnelle	_____ (aaaa) _____ (mm) _____ (jj)
Infraction	<input type="checkbox"/> Incendie criminel <input type="checkbox"/> Voies de fait

	<input type="checkbox"/> Tentative de meurtre <input type="checkbox"/> Introduction par effraction <input type="checkbox"/> Conduite dangereuse <input type="checkbox"/> Infraction en matière de drogue <input type="checkbox"/> Fraude <input type="checkbox"/> Intention de commettre un enlèvement <input type="checkbox"/> Méfait <input type="checkbox"/> Meurtre <input type="checkbox"/> Obstruction <input type="checkbox"/> Possession d'arme <input type="checkbox"/> Prostitution <input type="checkbox"/> Vol qualifié <input type="checkbox"/> Infraction sexuelle <input type="checkbox"/> Suspension / Cessation <input type="checkbox"/> Vol <input type="checkbox"/> Menaces
Durée de la peine	_____ (mois)
Nombre de mois à purger	_____ (mois)
Nombre de manquements à la discipline dans les six mois précédents	_____
Risque de suicide	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas

Niveau de scolarité

Plus haut diplôme obtenu (année)	_____
Année où ce diplôme a été obtenu	_____ (aaaa)
Cette information a-t-elle été vérifiée?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas
Autre formation scolaire ou professionnelle?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas
Si oui, pendant combien d'années? Description	_____ _____

Évaluation du rendement scolaire

Le rendement scolaire du délinquant a-t-il été évalué?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas
--	--

Évaluation détaillée du rendement scolaire

Date à laquelle l'évaluation la plus complète a été effectuée	_____ (aaaa) _____ (mm) _____ (jj)
Quels tests a-t-on effectués?	_____
Où l'évaluation a-t-elle eu lieu?	<input type="checkbox"/> Collectivité <input type="checkbox"/> Établissement <input type="checkbox"/> Autre : _____
Qui a effectué l'évaluation?	<input type="checkbox"/> Enseignant <input type="checkbox"/> Psychologue <input type="checkbox"/> Conseiller en orientation <input type="checkbox"/> Autre : _____
Interprétation	_____
Les résultats révèlent-ils un risque de TA?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas

<u>Équivalence d'année scolaire</u> (arrondir au chiffre inférieur)	
Compréhension écrite Vocabulaire Orthographe Concepts mathématiques Problèmes mathématiques Calcul mathématique Écriture	_____ _____ _____ _____ _____ _____
<u>Aspects à améliorer</u> (arrondir au chiffre inférieur)	
Lecture Écriture Orthographe Mathématiques Autre	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas _____
<u>Aspects satisfaisants</u> (arrondir au chiffre inférieur)	
Lecture Écriture Orthographe Mathématiques Autre	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas _____

Fonctionnement cognitif

Le fonctionnement cognitif du délinquant a-t-il été évalué?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas
Si oui, date de l'évaluation Qui a effectué l'évaluation?	_____ (aaaa) _____ (mm) _____ (jj) <input type="checkbox"/> Enseignant <input type="checkbox"/> Psychologue <input type="checkbox"/> Conseiller en orientation <input type="checkbox"/> Autre : _____
Instrument utilisé Résultat	_____ _____ (unités)

Apprentissage

Des TA ont-ils déjà été repérés?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas
Si oui, source du diagnostic	<input type="checkbox"/> Sujet <input type="checkbox"/> École <input type="checkbox"/> Collectivité <input type="checkbox"/> Établissement <input type="checkbox"/> Autre : _____
A-t-on eu recours à des services spécialisés?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas
Si oui, source des services	<input type="checkbox"/> Sujet <input type="checkbox"/> École <input type="checkbox"/> Collectivité <input type="checkbox"/> Établissement <input type="checkbox"/> Autre : _____
Description	

La présence de TA est-elle indiquée dans le SGD?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Si oui, dans quels domaines?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Apprentissage	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Mémoire	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Concentration / attention	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Lecture	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Écriture	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Calcul	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Compréhension	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Autre			
Des facteurs connus ont-ils nui à l'apprentissage?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Si oui, dans quels domaines?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Toxicomanie	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Déficience auditive	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Déficience visuelle	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Déficience motrice	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Blessure à la tête	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Maladie	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Stress	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Médication	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Manque de motivation	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Manque d'intérêt	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Impulsivité	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Comportement perturbateur	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Autre			
Le délinquant a-t-il des difficultés dans les domaines suivants?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Attitude envers l'apprentissage	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Volonté de participer à des stratégies d'apprentissage	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Confiance dans l'accomplissement des tâches d'apprentissage	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas

Participation aux programmes en établissement

Le délinquant est-il inscrit à un programme offert en établissement ?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
---	------------------------------	------------------------------	--------------------------------------

Renseignements sur le programme

Type de programme	<input type="checkbox"/> Emploi <input type="checkbox"/> Éducation <input type="checkbox"/> Ethnoculturel <input type="checkbox"/> Lutte contre la toxicomanie <input type="checkbox"/> Prévention de la violence <input type="checkbox"/> Prévention de la violence familiale <input type="checkbox"/> Aptitudes cognitives <input type="checkbox"/> Compétences parentales
-------------------	---

	<input type="checkbox"/> Vivre sans violence <input type="checkbox"/> Maîtrise de la colère et des émotions <input type="checkbox"/> Initiation aux loisirs <input type="checkbox"/> Pour délinquants sexuels <input type="checkbox"/> Autre : _____
Le délinquant est-il sur une liste d'attente?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas

Étape II

Renvoi

Le délinquant a-t-il été dirigé vers le PESAC?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas
Si oui : Date du renvoi Source du renvoi	_____ (aaaa) _____ (mm) _____ (jj) <input type="checkbox"/> Délinquant <input type="checkbox"/> Programme <input type="checkbox"/> Évaluation initiale <input type="checkbox"/> Agent de libération conditionnelle <input type="checkbox"/> Psychologue <input type="checkbox"/> Enseignant <input type="checkbox"/> Autre : _____
La liste de contrôle a-t-elle été remplie?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas
Si oui, description	_____

Participation à un programme

Le délinquant éprouve-t-il des difficultés dans le cadre du programme auquel il participe ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas
---	--

Renseignements détaillés sur les difficultés

Dans quel(s) domaine(s) le délinquant éprouve-t-il des difficultés?	<input type="checkbox"/> Lecture <input type="checkbox"/> Écriture <input type="checkbox"/> Mathématiques <input type="checkbox"/> Orthographe <input type="checkbox"/> Concentration / attention <input type="checkbox"/> Mémoire <input type="checkbox"/> Organisation <input type="checkbox"/> Autre : _____
---	--

Dans le cadre de quel programme le délinquant éprouve-t-il ces difficultés?	<input type="checkbox"/> Emploi <input type="checkbox"/> Éducation <input type="checkbox"/> Ethnoculturel <input type="checkbox"/> Lutte contre la toxicomanie <input type="checkbox"/> Prévention de la violence <input type="checkbox"/> Prévention de la violence familiale <input type="checkbox"/> Aptitudes cognitives
---	--

	<input type="checkbox"/> Compétences parentales <input type="checkbox"/> Vivre sans violence <input type="checkbox"/> Maîtrise de la colère et des émotions <input type="checkbox"/> Initiation aux loisirs <input type="checkbox"/> Pour délinquants sexuels <input type="checkbox"/> Autre : _____
--	---

Décision prise concernant le renvoi

Décision prise	<input type="checkbox"/> Accepté <input type="checkbox"/> Refusé <input type="checkbox"/> Liste d'attente
En cas de refus : Source du refus	<input type="checkbox"/> Délinquant <input type="checkbox"/> Enseignant <input type="checkbox"/> Autre : _____
Motif du refus	<input type="checkbox"/> Refus <input type="checkbox"/> Transfèrement <input type="checkbox"/> Autre : _____

Comportement avant la participation au PESAC (au cours des six derniers mois)

Cette section peut être remplie par différentes personnes (agents de libération conditionnelle, personnel affecté au SGD, agents de correction, agents de programmes, délinquants, observateurs, etc.).

	Jamais	Rare-ment	Parfois	Souvent	Ne sait pas
Profère des menaces contre lui-même, les autres ou les objets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se montre agressif envers lui-même, les autres ou les objets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Affiche des niveaux d'énergie inappropriés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profère des insultes ou des jurons envers les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se montre extrêmement exigeant ou grossier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parle trop / Est difficile à interrompre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fait des commentaires négatifs ou restrictifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Éprouve des émotions inappropriées face aux événements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est apathique, abattu, déprimé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accorde trop d'attention à sa personne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interagit négativement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N'a pas d'interaction sociale avec ses pairs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N'a pas d'interaction sociale avec le personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ne participe pas aux activités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est impulsif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est anxieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rendement avant la participation au PESAC

Remplissez cette section à l'aide des feuilles de rendement remplis par les enseignants du programme. Utilisez les rapports de rendement remplis à la date qui se rapproche le plus du début et de la fin du PESAC. Si le délinquant participait à plus d'un programme, remplissez cette section pour le programme dans lequel il éprouvait le plus de difficultés.

Nom du programme	_____
------------------	-------

Date de l'évaluation	_____ (aaaa) _____ (mm) _____ (jj)				
	Excellent	Bon	Correct	Faible	Ne sait pas
Assiduité / ponctualité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participation pleine et active	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exécution des exercices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relations interpersonnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attitude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comportement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Effort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responsabilités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Résolution de problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aptitudes en communication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pratiques de sécurité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Évaluation du rendement scolaire avant la participation au PESAC

Instrument utilisé	_____		
Le délinquant a-t-il besoin de soutien dans les domaines suivants ?			
Lecture	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Écriture	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Orthographe	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Mathématiques	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas

Lecture – langage

Difficultés liées au langage ou à l'audition?	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée		
Difficulté à faire des rimes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficulté avec l'écriture syllabique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficulté à lire les mots-outils	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficulté à lire les mots-matière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficulté à comprendre les idées abstraites	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficulté à reconnaître les bruits de conversation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Trouble de l'élocution (lenteur, empâtement)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Mauvaise prononciation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficulté à associer les sons et les symboles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficulté à établir la suite des événements dans les questions de compréhension	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficulté à faire des prévisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficulté à comprendre la matière lue à voix haute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficulté à comprendre la matière lue silencieusement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Lecture – mémoire

Difficultés liées à la mémoire?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
---------------------------------	------------------------------	------------------------------	--------------------------------------

Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée
Difficulté à se souvenir d'un paragraphe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à se souvenir des détails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lit avec facilité mais ne se souvient pas du contenu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à se servir du contexte pour mieux comprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à suivre de multiples consignes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à se souvenir du texte lu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à se souvenir des étapes à suivre pour accomplir une tâche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A besoin de messages incitatifs, de conseils et de démonstrations concrètes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Connaît les mots une journée, mais pas la suivante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lecture – capacité visuelle

Difficultés liées aux aptitudes visuo-spatiales?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée
Difficulté à se concentrer sur une page	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saute des lignes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saute des segments de ligne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à établir des correspondances visuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suit les mots avec son doigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tient le document très près de ses yeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perd l'endroit où il est rendu sur une page	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Écriture – langage

Difficultés liées au langage?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée
Commet des fautes d'orthographe qui révèlent une mauvaise connaissance de l'alphabet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N'utilise pas des phrases complètes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilise de courtes phrases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilise des phrases simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilise de mauvaises structures de phrase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilise de mauvais temps de verbe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A un vocabulaire limité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilise surtout des mots concrets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confond des mots avec d'autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A de la difficulté à ordonner les événements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Écriture – mémoire

Difficultés liées à la mémoire?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée
Commet des fautes d'orthographe qui révèlent une mauvaise connaissance des lettres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A de la difficulté à retrouver (trouver) ses mots	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A de la difficulté à se rappeler les événements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Écriture – aptitudes visuelles

Difficultés liées aux aptitudes visuo-spatiales?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas	<input type="checkbox"/> Non observée
Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée
Difficulté à former les lettres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à espacer les lettres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à espacer les mots	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N'utilise pas de majuscules ni de ponctuation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A du mal à structurer un texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Orthographe – langage

Difficultés liées au langage ou à l'audition?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas	<input type="checkbox"/> Non observée
Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée
Ajoute ou omet des syllabes, des préfixes ou des suffixes, ou les utilise de la mauvaise façon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Invente des mots ou fait des substitutions erronées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prononce mal les mots	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Omet des lettres qui se prononcent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commet plus de fautes d'orthographe incorrectes que correctes sur le plan phonétique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Orthographe - Mémoire visuelle

Difficultés liées à la mémoire visuelle?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas	<input type="checkbox"/> Non observée
Commet des fautes d'orthographe parce qu'il ne se rappelle pas visuellement la bonne orthographe				
Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée
Substituons phonétiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confusion des homonymes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inversions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transpositions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Omission de lettres silencieuses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fautes d'orthographe bizarres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commet des fautes d'orthographe parce qu'il oublie les règles				
Remplace les « y » par des « i »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laisse tomber les « e » silencieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Met des « i » avant les « e »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Met des doubles consonnes finales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilise des lettres majuscules	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A de la difficulté avec le pluriel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée
Difficultés liées aux aptitudes visuo-spatiales?				
Difficulté à faire visuellement la distinction entre des lettres ou des mots semblables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à faire la distinction entre les mots mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

orthographiés et bien orthographiés				
Arrive à orthographier les mots oralement mais pas par écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à former des lettres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à espacer des lettres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à espacer des mots	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à structurer une page	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Écrit très lentement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mathématiques

	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée
L'élève peut effectuer :				
Des additions à un chiffre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des additions à deux chiffres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des additions à chiffres multiples avec retenue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des soustractions à un chiffre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des soustractions à deux chiffres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des soustractions à chiffres multiples avec emprunt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des multiplications à un chiffre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des multiplications à deux chiffres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des multiplications à chiffres multiples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des divisions à un chiffre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des divisions à deux chiffres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des divisions à chiffres multiples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des divisions à chiffres multiples avec reste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le délinquant a des problèmes dans les domaines suivants :				
Lire les signes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprendre les concepts arithmétiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mémoriser des procédures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprendre des procédures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Appliquer des procédures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vérifier l'exactitude des réponses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vérifier les graphiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calculer rapidement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprendre les problèmes narratifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluer le temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mémoriser des tableaux de multiplication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Habiletés d'expression verbale avant la participation au PESAC

Difficultés d'expression verbale?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
-----------------------------------	------------------------------	------------------------------	--------------------------------------

Habiletés d'expression verbale détaillées avant la participation au PESAC

Qualité de la voix	<input type="checkbox"/> Marmonnante <input type="checkbox"/> Nasale <input type="checkbox"/> Trop forte
--------------------	--

	<input type="checkbox"/> Trop faible					
Évite le contact visuel pendant la conversation	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée		
Réfléchit longtemps avant de répondre aux questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Répond rapidement aux questions, sans réfléchir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Parle trop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
S'éloigne du sujet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A de la difficulté à expliquer ce qu'il veut dire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Donne des réponses monosyllabiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Fait des phrases incomplètes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Donne des réponses inappropriées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Jure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Répond souvent par « Je ne sais pas » ou par « Je ne me souviens pas »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Donne des réponses qui n'ont rien à voir avec les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A recours à l'humour pour s'en sortir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A de la difficulté à trouver le mot juste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A un vocabulaire limité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A du mal à faire des phrases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A du mal à s'exprimer verbalement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A du mal à raisonner verbalement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Capacité d'écoute avant la participation au PESAC

Difficultés liées à la capacité d'écoute?	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée		
Difficulté à comprendre ce que les autres lisent à haute voix	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficulté à se rappeler ce qu'il entend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Capacité d'attention avant la participation au PESAC

Difficultés liées à la capacité d'attention?	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée		
Difficulté à se concentrer sur une tâche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Rêvasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Se laisse facilement distraire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficulté à achever une tâche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Sens de l'organisation avant la participation au PESAC

Difficultés liées au sens de l'organisation?	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée		
Organisation du temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Organisation du matériel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Organisation des pensées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Évaluation de la stratégie avant le PESAC

Demandez au délinquant de remplir la formule d'évaluation et consignez les résultats dans cette section.

Nombre de stratégies déterminées	_____ (1-10)
Nombre de stratégies utilisées	_____ (1-10)
Taux d'efficacité selon le délinquant	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
Taux d'efficacité selon l'enseignant	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2

Étape III

Mise en œuvre

Ce délinquant a-t-il déjà été inscrit sur la liste d'attente du PESAC ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Date du premier cours	_____ (aaaa) _____ (mm) ____ (jj)
Durée du programme prescrit (en heures)	<input type="checkbox"/> 1 – 10 <input type="checkbox"/> 61 – 70 <input type="checkbox"/> 11 – 20 <input type="checkbox"/> 71 – 80 <input type="checkbox"/> 21 – 30 <input type="checkbox"/> 81 – 90 <input type="checkbox"/> 31 – 40 <input type="checkbox"/> 91 – 100 <input type="checkbox"/> 41 – 50 <input type="checkbox"/> 101 – 110 <input type="checkbox"/> 51 – 60 <input type="checkbox"/> 111 – 120
Fréquence (nombre de fois par semaine)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Quel est l'objectif principal?	_____
Quel est l'objectif secondaire?	_____
Quels sont les domaines particuliers à améliorer?	<input type="checkbox"/> Organisation <input type="checkbox"/> Tâches liées au travail <input type="checkbox"/> Rendement scolaire <input type="checkbox"/> Concentration <input type="checkbox"/> Mémoire <input type="checkbox"/> Autre : _____
D'autres stratégies d'apprentissage ont-elles été prescrites simultanément ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas
Si oui, description :	_____
Des outils fonctionnels sont-ils utilisés?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas

Date d'achèvement du PESAC

Date du dernier cours	_____ (aaaa) _____ (mm) ____ (jj)
-----------------------	-----------------------------------

Étape IV

Achèvement du PESAC

Temps consacré au PESAC (en heures)	<input type="checkbox"/> 1 – 10 <input type="checkbox"/> 61 – 70 <input type="checkbox"/> 11 – 20 <input type="checkbox"/> 71 – 80 <input type="checkbox"/> 21 – 30 <input type="checkbox"/> 81 – 90 <input type="checkbox"/> 31 – 40 <input type="checkbox"/> 91 – 100 <input type="checkbox"/> 41 – 50 <input type="checkbox"/> 101 – 110 <input type="checkbox"/> 51 – 60 <input type="checkbox"/> 111 – 120
Combien de fois par semaine le délinquant a-t-il	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

participé au PESAC?	
A-t-il atteint son objectif principal?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ne sait pas
Si non, pourquoi?	_____
A-t-il atteint son objectif secondaire?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Ne sait pas
Si non, pourquoi?	_____
S'il n'a pas suivi le programme jusqu'à la fin, veuillez en indiquer la raison.	<input type="checkbox"/> Abandon <input type="checkbox"/> Expulsion <input type="checkbox"/> Transfèrement <input type="checkbox"/> Autre _____

Progrès

Des problèmes ont-ils été observés dans les domaines suivants?	Oui	Non	Ne sait pas	Non observé
Attitude envers l'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Désir de participer aux situations d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confiance quant à l'exécution des tâches d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selon vous, le délinquant a-t-il accompli des progrès dans le cadre du PESAC?	<input type="checkbox"/> Aucun <input type="checkbox"/> Un peu <input type="checkbox"/> Beaucoup <input type="checkbox"/> Énormément			
Selon lui, le délinquant a-t-il accompli des progrès dans le cadre du PESAC?	<input type="checkbox"/> Aucun <input type="checkbox"/> Un peu <input type="checkbox"/> Beaucoup <input type="checkbox"/> Énormément			
Des outils fonctionnels ont-ils été utilisés en classe?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
Si oui, description :	_____			
Selon vous, ces outils ont-ils aidé le délinquant à faire des progrès?	<input type="checkbox"/> Aucun <input type="checkbox"/> Un peu <input type="checkbox"/> Beaucoup <input type="checkbox"/> Énormément			
Selon lui, ces outils ont-ils aidé le délinquant à faire des progrès?	<input type="checkbox"/> Aucun <input type="checkbox"/> Un peu <input type="checkbox"/> Beaucoup <input type="checkbox"/> Énormément			
Des technologies d'aide ont-t-elles été utilisées en classe?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
Si oui, description :	_____			
Selon vous, ces technologies ont-elles aidé le délinquant à faire des progrès?	<input type="checkbox"/> Aucun <input type="checkbox"/> Un peu <input type="checkbox"/> Beaucoup <input type="checkbox"/> Énormément			
Selon lui, ces technologies ont-elles aidé le délinquant à faire des progrès?	<input type="checkbox"/> Aucun <input type="checkbox"/> Un peu <input type="checkbox"/> Beaucoup <input type="checkbox"/> Énormément			
Le délinquant a-t-il eu recours aux stratégies	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas	

appries dans le cadre du PESAC dans d'autres programmes ?	
Si oui, dans quels programmes?	<input type="checkbox"/> Emploi <input type="checkbox"/> Éducation <input type="checkbox"/> Ethnoculturel <input type="checkbox"/> Lutte contre la toxicomanie <input type="checkbox"/> Prévention de la violence <input type="checkbox"/> Prévention de la violence familiale <input type="checkbox"/> Aptitudes cognitives <input type="checkbox"/> Compétences parentales <input type="checkbox"/> Vivre sans violence <input type="checkbox"/> Maîtrise de la colère et des émotions <input type="checkbox"/> Initiation aux loisirs <input type="checkbox"/> Pour délinquants sexuels <input type="checkbox"/> Autre _____
Le délinquant devrait-il consacrer plus de temps au PESAC?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sait pas
Si oui, combien de temps?	<input type="checkbox"/> 1 – 10 <input type="checkbox"/> 61 – 70 <input type="checkbox"/> 11 – 20 <input type="checkbox"/> 71 – 80 <input type="checkbox"/> 21 – 30 <input type="checkbox"/> 81 – 90 <input type="checkbox"/> 31 – 40 <input type="checkbox"/> 91 – 100 <input type="checkbox"/> 41 – 50 <input type="checkbox"/> 101 – 110 <input type="checkbox"/> 51 – 60 <input type="checkbox"/> 111 – 120

Comportement après la participation au PESAC

Cette section peut être remplie par différentes personnes (agents de libération conditionnelle, personnel affecté au SGD, agents de correction, agents de programmes, délinquants, observateurs, etc.).

	Jamais	Rare-ment	Parfois	Souvent	Ne sait pas
Profère des menaces envers lui-même, les autres ou les objets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fait preuve d'agressivité envers lui-même, les autres ou les objets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Affiche des niveaux d'énergie inappropriés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profère des insultes ou des jurons envers les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se montre extrêmement exigeant ou grossier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parle trop / Est difficile à interrompre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fait des commentaires négatifs ou restrictifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Éprouve des émotions inappropriées face aux événements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est apathique, abattu, déprimé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accorde une attention inappropriée à sa personne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interagit négativement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N'a pas d'interaction sociale avec ses pairs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N'a pas d'interaction sociale avec le personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ne participe pas aux activités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est impulsif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est anxieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rendement après la participation au PESAC

Remplissez cette section à l'aide des feuilles de rendement remplies par les enseignants du programme. Utilisez les rapports de rendement remplis à la date qui se rapproche le plus du début et de la fin du PESAC. Si le délinquant participe à plus d'un programme, remplissez cette section pour le programme dans lequel il éprouve le plus de difficultés.

Nom du programme	_____				
Date de l'évaluation	_____ (aaaa) _____ (mm)		_____ (jj)		
	Excellent	Bon	Correct	Faible	Ne sait pas
Assiduité / Ponctualité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participation pleine et active	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exécution des exercices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relations interpersonnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attitude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comportement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Effort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responsabilités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Résolution de problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aptitudes en communication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pratiques de sécurité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Évaluation du rendement scolaire après la participation au PESAC

Instrument utilisé	_____		
Le délinquant a-t-il besoin de soutien dans les domaines suivants ?			
Lecture	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Écriture	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Orthographe	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Mathématiques	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas

Lecture – langage

Difficultés liées au langage ou à l'audition?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée
Difficulté à faire des rimes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté avec l'écriture syllabique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à lire les mots-outils	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à lire les mots-matière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à comprendre les idées abstraites	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à reconnaître les bruits de conversation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trouble de l'élocution (lenteur, empâtement)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mauvaise prononciation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à associer les sons et les symboles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à établir la suite des événements dans les questions de compréhension	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à faire des prévisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à comprendre la matière lue à voix haute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à comprendre la matière lue silencieusement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lecture – mémoire

Difficultés liées à la mémoire?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée
Difficulté à se souvenir d'un paragraphe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à se souvenir des détails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lit avec facilité mais ne se souvient pas du contenu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à se servir du contexte pour mieux comprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à suivre de multiples consignes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à se souvenir du texte lu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à se souvenir des étapes à suivre pour accomplir une tâche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A besoin de messages incitatifs, de conseils et de démonstrations concrètes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Connaît les mots une journée, mais pas la suivante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lecture – capacité visuelle

Difficultés liées aux aptitudes visuo-spatiales?	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée		
Difficulté à se concentrer sur une page	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Saute des lignes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Saute des segments de ligne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficulté à établir des correspondances visuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Suit les mots avec son doigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Tient le document très près de ses yeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Perd l'endroit où il est rendu sur une page	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Écriture – langage

Difficultés liées au langage?	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée		
Commet des fautes d'orthographe qui révèlent une mauvaise connaissance de l'alphabet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
N'utilise pas des phrases complètes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Utilise de courtes phrases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Utilise des phrases simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Utilise de mauvaises structures de phrase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Utilise de mauvais temps de verbe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A un vocabulaire limité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Utilise surtout des mots concrets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Confond des mots avec d'autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A de la difficulté à ordonner les événements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Écriture – mémoire

Difficultés liées à la mémoire?	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée		
Commet des fautes d'orthographe qui révèlent une mauvaise connaissance des lettres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A de la difficulté à retrouver (trouver) ses mots	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A de la difficulté à se rappeler les événements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Écriture – aptitudes visuelles

Difficultés liées aux aptitudes visuo-spatiales?	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée		
Difficulté à former les lettres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficulté à espacer les lettres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficulté à espacer les mots	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
N'utilise pas de majuscules ni de ponctuation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A du mal à structurer un texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Orthographe – langage

Difficultés liées au langage ou à l'audition?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée
Ajoute ou omet des syllabes, des préfixes ou des suffixes ou utilise les mauvais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Invente des mots ou fait des substitutions erronées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prononce mal les mots	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Omet des lettres qui se prononcent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commet plus de fautes d'orthographe incorrectes que correctes sur le plan phonétique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Orthographe – mémoire visuelle

Difficultés liées à la mémoire visuelle?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
Commet des fautes d'orthographe parce qu'il ne se rappelle pas visuellement la bonne orthographe				
Si oui :	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée
Substitutions phonétiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confusion des homonymes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inversions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transpositions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Omission de lettres silencieuses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fautes d'orthographe bizarres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commet des fautes d'orthographe parce qu'il oublie les règles				
Remplace les « y » par des « i »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laisse tomber les « e » silencieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Met des « i » avant les « e »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Met des doubles consonnes finales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilise des lettres majuscules	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A de la difficulté avec le pluriel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée
Difficultés liées aux aptitudes visuo-spatiales?				
Difficulté à faire visuellement la distinction entre des lettres ou des mots semblables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à faire la distinction entre les mots mal orthographiés et bien orthographiés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arrive à orthographier les mots oralement mais pas par écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à former des lettres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à espacer des lettres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à espacer des mots	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficulté à structurer une page	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Écrit très lentement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mathématiques

	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée
L'élève peut effectuer :				
Des additions à un chiffre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des additions à deux chiffres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des additions à chiffres multiples avec retenue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des soustractions à un chiffre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des soustractions à deux chiffres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des soustractions à chiffres multiples avec emprunt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des multiplications à un chiffre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des multiplications à deux chiffres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des multiplications à chiffres multiples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des divisions à un chiffre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des divisions à deux chiffres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des divisions à chiffres multiples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des divisions à chiffres multiples avec reste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le délinquant a des problèmes dans les domaines suivants :				
Lire les signes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprendre les concepts arithmétiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mémoriser des procédures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprendre des procédures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Appliquer des procédures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vérifier l'exactitude des réponses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vérifier les graphiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calculer rapidement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprendre les problèmes narratifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluer le temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mémoriser des tableaux de multiplication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Habilités d'expression verbale après la participation au PESAC

Difficultés d'expression verbale?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Ne sait pas
-----------------------------------	------------------------------	------------------------------	--------------------------------------

Habiletés d'expression verbale dtailltes aprs la participation au PESAC

Qualit de la voix	<input type="checkbox"/> Marmonnante <input type="checkbox"/> Nasale <input type="checkbox"/> Trop forte <input type="checkbox"/> Trop faible					
Evite le contact visuel pendant la conversation	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
	Oui	Non	Ne sait pas	Non observte		
Rflchit longtemps avant de rpondre aux questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Rpond rapidement aux questions, sans rflchir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Parle trop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
S'loigne du sujet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A de la difficult à expliquer ce qu'il veut dire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Donne des rponses monosyllabiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Fait des phrases incompltes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Donne des rponses inappropries	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Jure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Rpond souvent par « Je ne sais pas » ou par « Je ne me souviens pas »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Donne des rponses qui n'ont rien à voir avec les questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A recours à l'humour pour s'en sortir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A de la difficult à trouver le mot juste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A un vocabulaire limit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A du mal à faire des phrases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A du mal à s'exprimer verbalement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
A du mal à raisonner verbalement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Capacit d'coute aprs la participation au PESAC

Difficults lies à la capacit d'coute?	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
	Oui	Non	Ne sait pas	Non observte		
Difficult à comprendre ce que les autres lisent à haute voix	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficult à se rappeler ce qu'il entend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Capacit d'attention aprs la participation au PESAC

Difficults lies à la capacit d'attention?	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
	Oui	Non	Ne sait pas	Non observte		
Difficult à se concentrer sur une tche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Rvasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Se laisse facilement distraire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Difficult à achever une tche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Sens de l'organisation après la participation au PESAC

Difficultés liées au sens de l'organisation?	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non		<input type="checkbox"/> Ne sait pas	
	Oui	Non	Ne sait pas	Non observée		
Organisation du temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Organisation du matériel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Organisation des pensées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Évaluation de la stratégie après la participation au PESAC

Demandez au délinquant de remplir la formule d'évaluation et consignez les résultats dans cette section.

Date	_____					
Nombre de stratégies déterminées	_____ (1-10)					
Nombre de stratégies utilisées	_____ (1-10)					
Taux d'efficacité selon le délinquant	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2			
Taux d'efficacité selon l'enseignant	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2			

Évaluation du PESAC par les participants

Distribuez le questionnaire suivant aux participants, puis remplissez la section suivante.

Dans l'ensemble, j'ai trouvé que le programme était :						
Degré de satisfaction	Faible	<<	Moyen	>>	Élevé	
D'excellente qualité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intéressant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agréable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien planifié	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que pensez-vous des aspects suivants?						
Quantité	Insuffisante	<<	Suffisante	>>	Excessive	
Aide et information fournies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discussions de groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tests	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durée de chaque séance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durée du programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans quelle mesure les aspects suivants de votre vie ont-ils changé depuis votre participation au PESAC?						
	A diminué	Est resté le même	A un peu augmenté	A beaucoup augmenté		
Mon désir de faire des changements positifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ma capacité de faire des changements positifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ma connaissance des techniques d'adaptation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que pensez-vous de la façon dont le programme a été exécuté?						
Les enseignants :	Pas du tout	Un peu		Beaucoup		
Ont su retenir mon intérêt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M'ont traité avec équité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ont appuyé mes changements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ont formulé des commentaires appropriés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M'ont encouragé à parler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M'ont donné l'impression que ce que je disais était important	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Étape V

Suivi après 4 semaines

Date du suivi	_____ (aaaa) _____ (mm) _____ (jj)
Capacité accrue	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Utilisation continue	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

Suivi après 8 semaines

Date du suivi	_____ (aaaa) _____ (mm) _____ (jj)
Capacité accrue	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Utilisation continue	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

Suivi après 12 semaines

Date du suivi	_____ (aaaa) _____ (mm) _____ (jj)
Capacité accrue	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Utilisation continue	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

ANNEXE K – DESCRIPTION DES PROGRAMMES CORRECTIONNELS

Programmes d'emploi

Le SCC offre aux délinquants différents programmes de formation « en cours d'emploi ». Ces programmes sont reconnus et approuvés par le ministre de l'Éducation de chaque province et permettent aux délinquants d'obtenir un document officiel attestant des compétences qu'ils ont acquises en cours d'emploi. De courts programmes visant à améliorer les aptitudes au travail des délinquants sont aussi offerts de façon continue dans les établissements et dans la collectivité. Ils permettent de répondre à la demande spécifique du marché du travail. Une formation sur la planification de carrière est aussi offerte aux détenus. Ces programmes sont élaborés en fonction du profil de compétences relatives à l'employabilité établi par le Conference Board du Canada et permettent aux délinquants d'acquérir les compétences, les attitudes et les comportements auxquels s'attendent les employeurs. Ils portent plus particulièrement sur la résolution de problèmes, la pensée critique, la ponctualité, les interactions avec les collègues, le respect des opinions et des sentiments des autres ainsi que l'attitude à adopter face à l'autorité.

Programmes d'éducation

Afin d'atteindre son but, qui est d'éduquer les détenus pour qu'ils puissent faire concurrence, en toute légalité, aux autres membres de la collectivité, le SCC offre les programmes d'éducation suivants dans tous ses établissements à sécurité minimale, moyenne et maximale.

- Formation de base des adultes (de la 1^{re} à la 10^e année)
- Enseignement secondaire
- Formation professionnelle
- Enseignement post-secondaire

Ces programmes offrent aux détenus l'occasion de recevoir une formation adaptée à leurs besoins, à leurs réalisations et à leurs capacités.

Programmes pour les détenus appartenant à des minorités ethnoculturelles

▪ Programmes d'affirmation interculturelle

Pour bien comprendre les antécédents culturels diversifiés des délinquants et des membres de son personnel, le SCC organise des activités de toutes sortes. Des groupes culturels comme l'Association des détenus de race noire, des groupes italiens, chinois, grecs, juifs et autres présentent des spectacles qui contribuent à affirmer et à renforcer leur identité culturelle.

▪ Programmes de renforcement positif et motivationnel

Afin d'accroître la participation des délinquants de diverses origines ethniques à ses programmes de base, le SCC utilise le renforcement positif et motivationnel en expliquant le comportement désiré, en reconnaissant la moindre amélioration, en préservant le comportement désiré et en adaptant le renforcement à chaque délinquant.

▪ Activités de sensibilisation aux différences interculturelles

Une série de mesures ont été adoptées dans le secteur du multiculturalisme pour sensibiliser davantage le personnel et les délinquants à cette réalité. Au nombre de ces initiatives, on note des séminaires, des conférences, des festivals culturels, la célébration de la Journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale (21 mars), la création de groupes multiculturels (p. ex. Phoenix au pénitencier de la Saskatchewan, Rainbow à l'établissement Leclerc et Racial Harmony (comité de l'harmonie entre les

rares) à l'établissement de Warkworth, etc.), la création d'un réseau multiculturel et des visites dans les communautés ethniques.

Programmes de lutte contre la toxicomanie

Le SCC a entrepris, il y a plusieurs années, d'élaborer et de mettre en œuvre une gamme de programmes de lutte contre la toxicomanie adaptés aux besoins de traitement des délinquants afin d'optimiser l'efficacité des interventions. La stratégie imposée par le SCC est d'incorporer à ses programmes les plus récents progrès dans le domaine des interventions correctionnelles et dans le domaine plus vaste des théories, de la recherche et des pratiques cliniques sur la toxicomanie. Le SCC offre également divers services d'appoint en matière de counseling, de sensibilisation et de soutien.

La gamme actuelle de traitement des toxicomanies comprend :

- un programme de préparation et d'orientation à l'intention des nouveaux détenus;
- un programme d'intensité moyenne à l'intention des détenus ayant des problèmes graves;
- un programme d'intensité moyenne à l'intention des détenus purgeant des peines de longue durée;
- Un programme spécial pour les délinquantes
- un programme communautaire de prévention des rechutes avec suivi prolongé;
- des programmes spéciaux pour les Autochtones.

Programmes de prévention de la violence

La section de la Prévention de la violence comprend un programme de prévention de la violence et un programme dans le secteur d'isolement. Le Programme de prévention de la violence est un programme intensif cognitivo-comportemental visant la réinsertion sociale des délinquants sous responsabilité fédérale. Fondé sur la théorie et la recherche contemporaines, le Programme est offert par un professionnel de la santé mentale et un agent de programmes. Le Programme dans le secteur d'isolement est offert par un professionnel de la santé mentale et un agent de programme expérimentés. Le plus important principe législatif qui s'applique au programme pilote en isolement est que le placement des délinquants dans la population carcérale générale est la norme, tout comme la prise de mesures de protection et de contrôle nécessaires et la prestation de programmes et de services appropriés aux délinquants qu'on ne peut garder dans cette population. Pratiquement parlant, cela signifie que le but est d'aider le délinquant à réintégrer dès que possible la population générale tout en lui permettant de bénéficier des programmes qui sont offerts à ceux qui, à court terme, ne peuvent compter sur aucune autre solution que l'isolement.

Programmes de prévention de la violence familiale

Les programmes de prévention de la violence familiale du SCC sont principalement axés sur les délinquants de sexe masculin qui ont été violents dans leurs relations intimes avec leurs conjointes ou leurs ex-conjointes. Des programmes adaptés expressément à leur culture sont élaborés pour les délinquants autochtones. À l'heure actuelle, les programmes de prévention de la violence familiale destinés aux femmes mettent l'accent sur des questions liées à la victimisation. Cependant, la Division des programmes de réinsertion sociale a mis en œuvre un projet axé sur l'élaboration d'un protocole de traitement à l'intention des femmes qui agressent leur conjoint. Les deux programmes actuellement offerts à l'échelle nationale sont le Programme d'intensité élevée de prévention de la violence familiale (PIEPVF) et le Programme d'intensité moyenne de prévention de la violence familiale (PIMPVF).

Programme d'apprentissage cognitif des compétences

Le Programme d'apprentissage cognitif des compétences, la principale composante du Programme d'acquisition de compétences psychosociales, se compose de 36 séances qui portent essentiellement sur l'apprentissage des relations interpersonnelles et le développement du raisonnement critique dans le but d'une meilleure adaptation sociale. Il a pour objet de modifier l'impulsivité, l'égoïsme, l'illogisme et l'intransigeance des raisonnements des délinquants.

Le Programme cible les déficits cognitifs que manifestent nombre de délinquants dans les domaines suivants :

- la maîtrise de soi,
- la résolution des problèmes interpersonnels;
- le style cognitif,
- l'adoption d'une perspective sociale;
- les valeurs,
- le raisonnement critique.

Programme d'apprentissage des compétences familiales et parentales

Le programme est destiné à aider et à appuyer les délinquants qui sont résolus à établir de saines relations familiales ou à améliorer leurs relations familiales, pendant leur incarcération et lorsqu'ils auront retrouvé leur liberté. Il est conçu de manière à aider les délinquants à acquérir et à développer les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour avoir de bons rapports avec leur famille, et notamment avec leurs enfants. Ce programme repose sur le modèle cognitivo-comportemental; il vise à améliorer le fonctionnement cognitif des participants, tout en leur transmettant des compétences parentales.

Vivre sans violence

Le programme Vivre sans violence est destiné à amener les délinquants à mieux comprendre ce qu'est la violence et quelles en sont les causes et les répercussions. Comme programme de prévention, il peut encourager les participants à adopter des attitudes et des croyances qui leur éviteront de se montrer violents dans l'avenir. De plus, il peut indirectement inciter ceux qui maltraitent leur partenaire à solliciter une aide psychologique. Il s'inscrit dans une stratégie globale visant à réduire et prévenir la violence familiale chez les délinquants sous responsabilité fédérale. Ce n'est pas une psychothérapie, et le programme n'est pas indiqué pour les délinquants sexuels qui n'ont pas bénéficié d'un traitement spécialisé au préalable.

Programme de maîtrise de la colère et des émotions

L'objectif premier de ce programme est d'enseigner aux délinquants comment réduire la fréquence et l'intensité de leurs réactions émotionnelles qui suscitent leur agressivité, tout en les amenant à recourir davantage à des méthodes prosociales pour résoudre les conflits. Il repose sur l'approche cognitivo-comportementale de réduction de la colère. Il vise à transmettre aux délinquants les habiletés dont ils ont besoin pour maîtriser leur colère et leurs autres émotions liées au comportement agressif et au comportement antisocial. Bien que le programme porte principalement sur la maîtrise de la colère, il comprend un module sur la maîtrise d'autres émotions négatives, et notamment de l'agressivité.

Programme d'initiation aux loisirs

Le Programme d'initiation aux loisirs s'adresse aux délinquants dont les antécédents criminels sont liés au mauvais usage de leur temps libre et/ou dont les activités de loisirs actuelles n'aident pas à faire face à des situations difficiles ou à s'adapter, ni dans l'établissement, ni dans la collectivité. Le programme vise tout particulièrement les délinquants dont les activités de loisirs sont liées à un comportement antisocial ou à d'autres problèmes de comportement, par exemple à la toxicomanie, au jeu compulsif, à l'appartenance à un gang antisocial. Il peut apporter un complément utile aux programmes de traitement qui ciblent expressément de tels comportements.

Programmes pour délinquants sexuels

Le traitement du délinquant sexuel est une intervention thérapeutique semi-structurée dont le but est de réduire le risque de récidive au moyen d'une maîtrise de soi efficace. Il porte sur les distorsions cognitives, l'excitation et les fantasmes sexuels déviants, les compétences sociales, la gestion de la colère et des émotions, l'empathie et la sensibilisation aux traumatismes des victimes. Les programmes pour délinquants sexuels sont en général conçus selon une approche cognitivo-comportementale et sont offerts en groupe avec intervention individuelle au besoin. Les programmes obligent le délinquant à assumer la responsabilité de ses actes, à reconnaître la progression du comportement avant et après les infractions sexuelles et à identifier les situations où il risque de recommencer. De plus, ils l'aident à adopter des stratégies pour éviter de récidiver.