



## ANNEXES

- Annexe 1 : Modèle de la consultation collaborative
- Annexe 2 : Méthodes de coenseignement
- Annexe 3 : Réponse à l'intervention
- Annexe 4 : Les principes de la conception universelle
- Annexe 5 : Le modèle à trois niveaux de la conception universelle pour l'apprentissage
- Annexe 6 : Intelligences multiples
- Annexe 7 : Apprentissage socio-affectif
- Annexe 8 : Équipe de soutien de l'élève et rôles
- Annexe 9 : Inventaire écologique
- Annexe 10 : Évaluation fonctionnelle du comportement
- Annexe 11 : Animation de réunions variées
- Annexe 12 : Animation d'une réunion de planification axée sur l'élève



## Annexe 1 : Modèle de la consultation collaborative



La création du modèle de la consultation collaborative a coïncidé avec la décision d'intégrer les élèves ayant des besoins exceptionnels dans leurs écoles locales et la nécessité qui en découlait, pour l'école, la division scolaire et les autres intervenants, d'acquérir des connaissances sur les élèves en question.

### Variantes du modèle de la consultation collaborative\*

Les variantes de la consultation collaborative sont, entre autres :

#### Le modèle de l'environnement d'apprentissage adaptatif

Il s'agit de l'une des premières variantes récentes de la consultation collaborative. Le but de ce modèle est d'éliminer la nécessité de retirer les élèves visés de leurs classes pour travailler avec eux, en organisant des salles de classe différentes qui répondent aux besoins d'apprentissage de tous les élèves. Il est essentiel, pour que ce modèle soit fructueux, que les parents, les enseignants, les administrateurs et les autres professionnels collaborent de façon poussée.

#### Le modèle de la classe au sein d'une classe

Il s'agit d'un modèle de prestation de services qui vise à réduire l'incidence de programmes pour lesquels il faut retirer les élèves de leurs classes en offrant à temps plein, dans les classes ordinaires, les services nécessaires aux élèves qui ont des besoins d'apprentissage exceptionnels. Des orthopédagogues se rendent dans la classe pendant les périodes d'enseignement, consultent l'enseignant et collaborent avec celui-ci, et apportent un soutien supplémentaire aux élèves de la classe qui ont des besoins d'apprentissage exceptionnels.

#### Le modèle du succès pour tous

Il s'agit d'un programme complet qui vise les enfants de la prématernelle et les élèves du niveau élémentaire, et dont l'objectif premier est d'éviter l'échec en veillant à ce que les élèves apprennent bien à lire au cours de ces années. Les éléments les plus importants de ce programme sont le tutorat individuel, les regroupements inter-âges et la collaboration poussée.

\* Source: DETTMER, PEGGY; THURSTON, LINDA P.; DYCK, NORMA J., CONSULTATION, COLLABORATION, AND TEAMWORK FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS, 5th, ©2005. Printed and electronically reproduced by permission of Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey. Adapted with permission.

## Le modèle de la formation pour l'enseignement en milieu ordinaire

Il s'agit d'un modèle de programme qui prévoit la formation des enseignants titulaires de classes au secondaire pendant les journées pédagogiques, en vue de leur apprendre à enseigner aux élèves qui ont des troubles d'apprentissage. Lorsque les enseignants titulaires ont reçu une formation afin de savoir utiliser des méthodes d'enseignement efficaces pour les élèves qui ont des troubles de l'apprentissage et du comportement, les orthopédagogues travaillent en étroite collaboration avec eux afin de surveiller les progrès des élèves et d'aider les enseignants à mettre en œuvre les nouvelles techniques d'enseignement.

## Le modèle de l'enrichissement à l'échelle de l'école

Il s'agit d'un modèle qui vise à offrir des expériences d'apprentissage plus stimulantes aux élèves surdoués, au sein de la classe ordinaire. Les enseignants titulaires sont aidés par les orthopédagogues. L'enseignant et l'orthopédagogue collaborent pour offrir aux élèves surdoués certains choix comme la modulation du rythme de l'enseignement, les activités d'enrichissement, l'enseignement personnalisé et des expériences de groupes stimulantes.

## Le modèle de l'enseignant-orthopédagogue

Il s'agit d'un modèle où des réseaux sont établis entre l'enseignant-orthopédagogue, les autres professionnels, les parents et les enseignants. Ces rapports permettent la prestation de services directs et indirects et l'enseignant-orthopédagogue a une influence sur un ensemble de services éducatifs. Certains éléments doivent exister au sein du système pour que le modèle soit efficace, notamment l'expertise partagée, l'accès à des interactions collaboratives, la connaissance parfaite d'un même vocabulaire professionnel, le contrôle du facteur temps et le soutien de l'administration.

## Annexe 2 : Méthodes de coenseignement



Le coenseignement est un modèle inclusif de prestation de services qui aide les enseignants à répondre aux besoins d'apprentissage divers des élèves de leurs classes. Il existe de nombreux types de coenseignement pour les enseignants qui décident de faire appel à cette méthode. Marilyn Friend et William D. Bursuck discutent des types de coenseignement ci-dessous dans leur livre intitulé *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*.\*

### L'un enseigne, l'autre observe

Selon cette méthode, un enseignant dirige la leçon et l'autre recueille des données sur les élèves afin de mieux les comprendre et de prendre des décisions pédagogiques. Les enseignants peuvent observer la capacité des élèves d'être attentifs, de travailler indépendamment, de participer pendant la leçon et de demander de l'aide lorsqu'ils ont des questions à poser. Quelle que soit la façon dont on utilise cette méthode, il est essentiel que chacun des éducateurs prennent à son tour le rôle principal d'enseignant, alors que l'autre observe. Ainsi, les deux enseignants ont l'occasion d'observer la dynamique de la classe et ils ont établi leur crédibilité auprès des élèves puisqu'ils enseignent tous les deux.

### Enseignement par centres

Pour enseigner par centres, on fait trois groupes d'élèves. Dans deux des centres, un enseignant dirige l'instruction; dans le troisième centre, les élèves, seuls ou avec un partenaire, font une activité de révision ou un projet. Si les élèves ne peuvent pas travailler de façon indépendante, le dernier groupe peut être éliminé. Pendant la leçon, les élèves se déplacent pour aller à chaque centre. Au niveau élémentaire, on peut faire ainsi une leçon entière en une journée; à l'école secondaire, un seul centre peut occuper une période entière ou plus. Dans une classe de mathématiques de 9<sup>e</sup> année, par exemple, certains élèves travaillent avec l'enseignant titulaire de classe pour apprendre une méthode visant la résolution des équations quadratiques. Un deuxième groupe apprend une autre méthode avec l'enseignant spécialiste de l'enfance en difficulté. Les élèves du troisième groupe travaillent par deux sur un devoir. Chaque centre prend une période entière.

\* Source : FRIEND, MARILYN; BURSUCK, WILLIAM D., INCLUDING STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS: A PRACTICAL GUIDE FOR CLASSROOM TEACHERS, 6<sup>e</sup> éd., ©2012. Imprimé et reproduit électroniquement avec la permission de Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.

## Enseignement parallèle

Parfois, lorsque deux enseignants sont présents, ils peuvent trouver utile de diviser simplement une classe hétérogène en deux et d'enseigner chacun à la moitié de la classe. Avec cette méthode, appelée *enseignement parallèle*, chaque élève a deux fois plus d'occasions de participer à une discussion ou de répondre aux questions de l'enseignant. Un enseignant qui est particulièrement compétent pour présenter l'information par l'intermédiaire d'images peut se servir de cette méthode, tandis que l'autre enseignant met l'accent sur l'apprentissage par l'écoute. Les élèves qui préfèrent une méthode plutôt que l'autre peuvent être placés avec l'enseignant qui utilise cette méthode. Dans une classe élémentaire, cette approche peut servir à permettre aux élèves de lire différents livres selon leurs intérêts ou leur niveau de compétences. Dans une classe secondaire, cette approche peut donner aux élèves des occasions plus nombreuses de répondre au cours d'une discussion sur un sujet d'actualité ou permettre aux enseignants de présenter différents points de vue sur un sujet, et les élèves peuvent alors présenter ces différents points de vue au groupe complet lorsque celui-ci se réunit à nouveau.

## Enseignement spécial

Dans bien des classes, il est parfois approprié d'avoir un enseignant qui travaille avec la plupart des élèves, tandis que l'autre se concentre sur un petit groupe. En général, avec cette méthode appelée *enseignement spécial*, le petit groupe est celui de l'enseignement correctif, mais on recommande de nombreuses autres possibilités. Par exemple, certains élèves peuvent tirer profit du préenseignement, méthode qui prévoit qu'un enseignant travaille avec un petit groupe d'élèves qui ont du mal à apprendre (qu'ils aient un PEP ou non), qui sont gênés, ou qui sont tout juste en train d'apprendre l'anglais. L'enseignant leur enseigne ce qui va leur être présenté en classe le lendemain, ou plus tard le même jour ou dans cette même classe, afin de leur donner plus de temps pour apprendre (Munk, Gibb et Caldarella, 2010).

Les activités d'enrichissement sont elles aussi bien adaptées à des petits groupes. Par exemple, à la fin d'une section sur le réchauffement planétaire, il peut y avoir plusieurs élèves qui s'intéressent particulièrement au sujet. Pendant que les autres élèves passent l'information en revue et font des devoirs, les élèves en question peuvent se réunir pour discuter des possibilités de carrière dans le domaine de l'environnement, pour écrire des lettres afin d'obtenir d'autres renseignements sur la recherche en matière de réchauffement planétaire, ou pour explorer des sites Web sur le sujet. Le groupe pourrait être constitué d'élèves très performants, d'élèves qui réussissent moyennement mais s'intéressent beaucoup à la question, d'un élève qui a un trouble du comportement et qui tirerait davantage profit de cette activité que d'un devoir à faire, et d'un élève qui a une déficience intellectuelle modérée pour qui un devoir écrit n'est pas adapté.

On peut regrouper les élèves en vue de l'enseignement correctif, mais uniquement lorsqu'il ne s'agit que d'un type de regroupement, et qu'il n'est utilisé que de temps en temps. Sinon, ce genre de démarche équivaut à avoir un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté au fond d'une classe ordinaire, ce qui va totalement à l'encontre de l'objectif et des principes de l'enseignement inclusif.

## Enseignement en équipe

Ce type de méthode fait partager le leadership aux deux enseignants dans la classe, et ils participent tous deux aux activités pédagogiques. L'un des enseignants peut, par exemple, commencer une leçon en présentant le vocabulaire, tandis que l'autre donne des exemples pour mettre les mots en contexte. Les deux enseignants peuvent faire un jeu de rôles pour illustrer un événement historique important ou peuvent démontrer comment procéder au laboratoire. Les deux enseignants peuvent montrer comment régler un conflit en organisant un débat sur un thème d'actualité. Cette méthode n'a de limites que lorsque vous êtes à bout d'idées intéressantes pour enseigner à deux. Les coenseignants qui font appel à cette démarche trouvent que c'est la plus stimulante parmi tous les types de coenseignement, mais vous devez être conscients du fait qu'il se peut que vous ne soyez pas assez compatibles sur le plan du style d'enseignement pour vous en servir. Si c'est le cas, il peut être plus efficace de faire appel à plusieurs des autres approches.

## L'un enseigne, l'autre aide

Parfois, un enseignant dirige la leçon tandis que l'autre aide tranquillement certains élèves un par un. Par exemple, lorsque l'orthopédagogue passe en revue un test, l'enseignant titulaire aide les élèves individuellement lorsqu'ils ont des questions à poser au sujet du vocabulaire. Ou encore, lorsque l'enseignant titulaire donne une leçon sur les causes de la Deuxième guerre mondiale, l'orthopédagogue aide les élèves à se concentrer sur le sujet et répond doucement à leurs questions. Pour que cette approche soit efficace, il faut l'utiliser avec modération. Si on y fait appel trop souvent, l'un des enseignants—il s'agit souvent de l'orthopédagogue—peut se sentir sans rôle défini dans la classe et avoir l'impression d'être comme un auxiliaire d'enseignement (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007). De plus, si l'on se sert trop fréquemment de ce type de coenseignement, les élèves peuvent devenir trop dépendants de l'aide supplémentaire qui semble toujours leur être offerte.

---

### Références

Munk, J., G. Gibb, and P. Caldarella. "Collaborative Preteaching of Students at Risk for Academic Failure." *Intervention in School and Clinic* 45 (2010): 177–185.

Scruggs, T., M. Mastropieri, and K. McDuffie. "Co-teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research." *Exceptional Children* 73 (2007): 392–416.

## Annexe 3 : Réponse à l'intervention

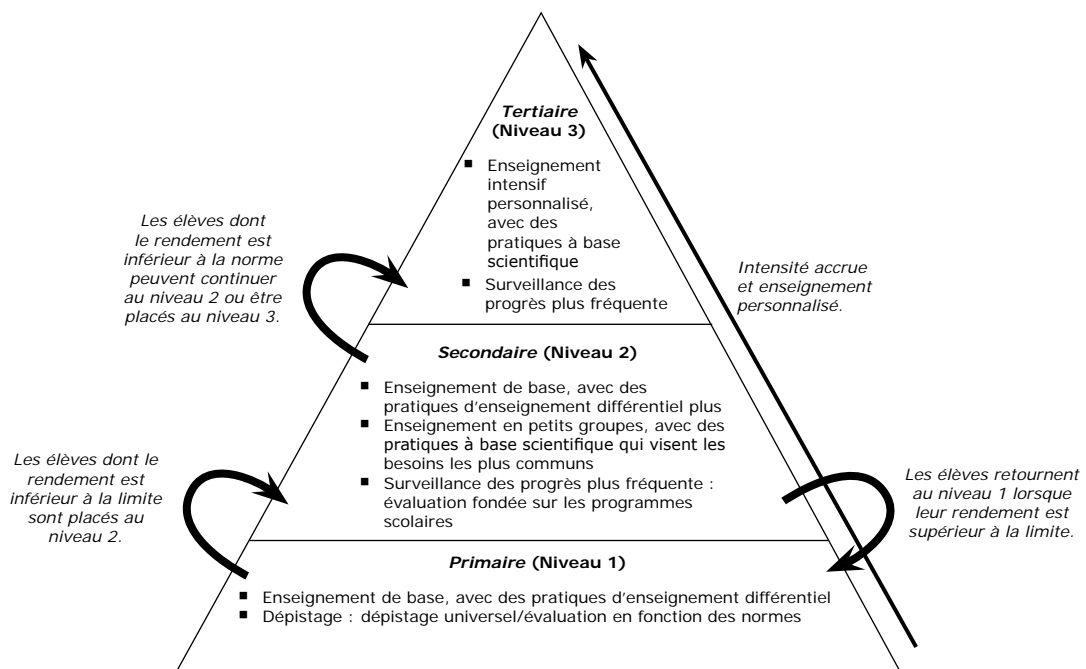


Le modèle de la réponse à l'intervention est un modèle de prestation de services à trois niveaux qui constitue un continuum d'interventions de plus en plus intenses correspondant à la réactivité des élèves en ce qui concerne les études, de même que l'apprentissage social et affectif :

- **Niveau 1** : À ce niveau, il s'agit de mettre en œuvre les programmes d'études provinciaux pour tous les élèves de la classe. Les enseignants évaluent les élèves régulièrement pour déterminer s'ils atteignent les résultats prévus par les programmes d'études. Les élèves qui n'y arrivent pas sont placés au niveau 2.
- **Niveau 2** : Au niveau 2, en plus de l'enseignement de base, les élèves apprennent par petits groupes. Ils sont regroupés en fonction de besoins communs. Ils font régulièrement l'objet d'évaluations et retournent au niveau 1 s'ils répondent aux attentes. Ceux qui n'y répondent pas restent au niveau 2 ou peuvent être envoyés au niveau 3.
- **Niveau 3** : Au niveau 3, l'enseignement est personnalisé et c'est en général l'orthopédagogue qui s'en charge.

Le modèle de la réponse à l'intervention a pour objet de permettre de remédier aux problèmes scolaires dès qu'on les a reconnus et de replacer les élèves à un niveau inférieur dès que l'enseignement intensif a fait son effet.

### Modèle de la réponse à l'intervention\*



\* Source : SHORES, CARA F. et KIM CHESTER. *Using RTI for School Improvement: Raising Every Student's Achievement Scores*. Reproduit avec la permission de SAGE PUBLICATIONS INC, selon la convention « Republish in a book », par l'intermédiaire du Copyright Clearance Center.



## Annexe 4 : Les principes de la conception universelle



Principes*	Exemples*	Exemples pour la classe**
<b>1. Utilisation équitable</b> La conception est utile et commercialisable auprès des personnes ayant différentes capacités.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Portes automatiques avec capteurs qui sont pratiques pour tous les utilisateurs</li> <li>■ Sièges intégrés, dispersés et adaptables dans les lieux de rassemblement comme les arénas et les théâtres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Permettre aux élèves d'utiliser un cubicule s'ils pensent en avoir besoin.</li> </ul>
<b>2. Utilisation souple</b> La conception tient compte d'une vaste gamme de préférences et de capacités individuelles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ciseaux faits pour les droitiers ou les gauchers</li> <li>■ Distributeur automatique avec instructions visuelles, tactiles et audibles, fente évasée pour les cartes, et repose-main</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Permettre aux élèves de présenter leurs devoirs sous différentes formes (p. ex., par écrit, oralement, sous forme graphique ou en images).</li> </ul>
<b>3. Utilisation simple et intuitive</b> L'utilisation est facile à comprendre, indépendamment de l'expérience, des connaissances, des compétences linguistiques ou du niveau de concentration actuel de l'utilisateur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Tapis ou escalier roulant dans un lieu public</li> <li>■ Mode d'emploi avec des dessins et sans texte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Expliquer comment utiliser un manuel scolaire avec efficacité en se servant de la table des matières, du glossaire et de l'index, en lisant et en interprétant les titres, les sous-titres, les éléments graphiques, les tableaux, etc.</li> </ul>
<b>4. Information perceptible</b> La conception permet de communiquer efficacement l'information nécessaire à l'utilisateur, indépendamment des conditions ambiantes ou des capacités sensorielles de celui-ci.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Signaux et instructions tactiles, visuels et audibles sur un thermostat</li> <li>■ Signalisation double (p. ex., communication verbale et panneaux) dans les aéroports, les gares et les wagons de métro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Donner des instructions au tableau par écrit et en images, et montrer aux élèves un exemple du devoir terminé.</li> </ul>
<b>5. Tolérance des erreurs</b> La conception limite les dangers et les conséquences négatives de gestes accidentels ou involontaires.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Clé de voiture à double côté qui peut s'insérer facilement de deux façons dans un trou de serrure encastré</li> <li>■ Touche d'annulation sur un ordinateur, qui permet de corriger une erreur sans pénalité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Permettre à tout élève qui veut repasser un test de le faire.</li> </ul>
<b>6. Faible effort physique</b> L'utilisation est efficace, en tout confort et exige un minimum de fatigue.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Poignées de portes et robinets à levier ou en forme d'anneau</li> <li>■ Lampes sans commutateur qui fonctionnent au toucher</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Lire les instructions tout haut aux élèves qui ont du mal à lire (afin de limiter l'effort nécessaire pour participer à l'activité d'apprentissage).</li> </ul>
<b>7. Taille et espace de l'approche et de l'utilisation</b> Une taille et un espace adéquats sont prévus pour l'approche, l'atteinte, la manipulation et l'utilisation, indépendamment de la taille du corps, de la posture ou de la mobilité de l'utilisateur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Boutons et poignées sur l'avant des appareils ménagers, des boîtes à lettres, des bennes à ordures etc., et espace libre devant</li> <li>■ Barrières larges dans les stations de métro, pour laisser passer tous les utilisateurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Organiser la classe de façon à ce que le matériel soit à portée de main et facile d'accès pour ceux qui en ont besoin.</li> </ul>

\* Source : Droit d'auteur © 1997 NC State University, The Center for Universal Design (1997). *The Principles of Universal Design*, Version 2.0, Raleigh, Caroline du Nord : North Carolina State University, compilé par Bettie Rose Connell, Mike Jones, Ron Mace, Jim Mueller, Abir Mullick, Elaine Ostroff, Jon Sanford, Ed Steinfeld, Molly Story et Gregg Vanderheiden.

\*\* L'utilisation ou l'application des principes sous n'importe quelle forme par une personne ou une organisation est séparée et distincte des principes eux-mêmes et ne constitue ni ne laisse entendre une acceptation ou un appui de la part du Center for Universal Design en ce qui concerne cette utilisation ou cette application.

## Annexe 5 : Le modèle à trois niveaux de la conception universelle pour l'apprentissage



Jennifer Katz a élaboré le modèle à trois niveaux de la conception universelle pour l'apprentissage comme méthode efficace de gestion de classe, de planification, d'enseignement et d'évaluation permettant de créer une communauté d'apprentissage fondée sur la compassion, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année :\*

- **Niveau un : Apprentissage socio-affectif**—à ce niveau, on apprend comment créer des communautés d'apprentissage fondées sur la compassion (maternelle à 12<sup>e</sup> année), dans lesquelles tous les élèves se sentent en sécurité et valorisés et acquièrent un sens positif d'eux-mêmes, un sentiment d'appartenance et du respect pour la diversité des autres.
- **Niveau deux : Pratiques d'enseignement inclusives**—à ce niveau sont présentés un cadre de planification des leçons, de la maternelle à la 12<sup>e</sup>, ainsi que des pratiques d'enseignement et de gestion pour l'enseignement, l'évaluation, la notation et l'établissement de rapports dans les classes qui s'appuient sur les principes de la conception universelle pour l'apprentissage.
- **Niveau trois : Systèmes et structures**—à ce niveau, on trouve des stratégies visant la création de communautés d'apprentissage inclusives et on examine les façons dont les orthopédagogues, le personnel des services aux élèves et les administrateurs d'écoles peuvent soutenir et créer des écoles et des classes inclusives, aussi bien sur le plan social que sur le plan scolaire.

Certaines écoles du Manitoba utilisent déjà ou explorent la possibilité d'utiliser cette démarche en vue de répondre aux besoins d'apprenants divers.

---

\* Source : Katz, Jennifer. *Teaching to Diversity: The Three-Block Model of Universal Design for Learning*, Winnipeg, Manitoba : Portage & Main Press, 2012. Adapté avec la permission des responsables.

## Conception universelle pour l'apprentissage : Modèle à trois niveaux\*

Niveau trois	Niveau deux
<p><b>Systèmes et structures</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Politique inclusive—pas d'exception</li> <li>■ Embauche d'administrateurs ayant une expertise et une vision; communauté d'apprentissage</li> <li>■ Leadership réparti</li> <li>■ Perfectionnement professionnel (communautés d'apprentissage professionnel)</li> <li>■ Affectation du personnel appuyant la pratique en collaboration : <ul style="list-style-type: none"> <li>■ prise de décisions en commun</li> <li>■ temps de planification en équipe; établissement des horaires en groupes et en équipes</li> <li>■ attribution des ressources (p. ex., les auxiliaires d'enseignement) par classes et par groupes, pas par individus</li> <li>■ coplanification, coenseignement, coévaluation</li> <li>■ évaluations uniformes et authentiques dans toutes les classes, avec des rubriques créées en commun</li> </ul> </li> <li>■ Établissement de budget <ul style="list-style-type: none"> <li>■ changer les habitudes exclusives d'établissement de budget et de distribution des ressources financières</li> <li>■ technologie fonctionnelle</li> <li>■ ressources multi-niveaux</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Pratiques d'enseignement inclusives</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Programmes d'études intégrés</li> <li>■ Choix de l'élève</li> <li>■ Regroupements souples et apprentissage coopératif</li> <li>■ Enseignement différencié</li> <li>■ Évaluation différentielle</li> <li>■ Évaluation en vue de l'apprentissage; profils de classe; enseignement stratégique</li> <li>■ Technologie</li> <li>■ Interrogation fondée sur les disciplines</li> <li>■ Métacognition, évaluation en tant qu'apprentissage</li> <li>■ « Understanding by design<sup>MD</sup> »; compréhension essentielle</li> <li>■ Inclusion sociale et scolaire des élèves ayant des besoins d'apprentissage spéciaux</li> </ul>
Niveau un	
<p><b>Apprentissage socio-affectif : Création de communautés d'apprentissage humaines</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Programme <i>Respecting Diversity</i> (respecter la diversité)</li> <li>■ Acquérir une conscience de soi <ul style="list-style-type: none"> <li>■ conscience de ses points forts et de ses difficultés et fierté</li> <li>■ sentiment d'appartenance</li> <li>■ établissement d'objectifs et planification; création d'une vision pour l'avenir; auto-efficacité; espoir</li> <li>■ compétences en leadership; occasions de jouer un rôle de leader</li> </ul> </li> <li>■ Reconnaître la valeur de la diversité <ul style="list-style-type: none"> <li>■ conscience des points forts et de difficultés des autres</li> <li>■ conscience de la valeur des contributions variées à la communauté</li> <li>■ sens de la responsabilité collective en ce qui concerne le bien-être et la réussite de tous</li> <li>■ empathie, capacité de comprendre les points de vue, compassion</li> </ul> </li> <li>■ Gérer la classe de façon démocratique <ul style="list-style-type: none"> <li>■ résolution de problème collective; reconnaissance des droits et responsabilités</li> <li>■ promotion de l'apprentissage indépendant; choix et autonomisation de l'élève; leadership</li> <li>■ renforcement de l'engagement et de l'appropriation des élèves</li> </ul> </li> </ul>	

\* Source : Katz, Jennifer. *Teaching to Diversity: The Three-Block Model of Universal Design for Learning*. Winnipeg, Manitoba : Portage & Main Press, 2012. p. 25. Reproduit avec la permission des responsables.

## Annexe 6 : Intelligences multiples



La théorie des intelligences multiples est un modèle cognitif proposé dans les années 1980 par Howard Gardner, psychologue de Harvard. Selon Gardner, tous les êtres humains possèdent plus d'une intelligence. De fait, tout le monde a accès à huit ou neuf formes d'intelligence et personne n'a exactement le même profil que les autres sur ce plan.

Dans son livre intitulé *Teaching to Diversity*, Jennifer Katz décrit les neuf formes d'intelligence de la théorie de Gardner de la façon suivante :

### Intelligences multiples\*

#### Verbo-linguistique

Capacité d'acquérir des compétences verbales et une réceptivité aux sons, au sens et au rythme des mots. Les personnes qui possèdent cette capacité sont fortes dans les arts du langage — écoute, expression orale, lecture et rédaction. Dans les classes traditionnelles, les élèves qui font preuve de ce genre de capacités ont toujours bien réussi car les méthodes et le matériel utilisés pour l'enseignement traditionnel sont centrés sur cet aspect.

#### Visuelle-spatiale

Capacité de visualiser en détail, de penser en images, précisément et abstraitement. Les personnes qui possèdent ce genre d'intelligence apprennent mieux visuellement et en organisant les choses dans l'espace. Elles aiment voir ce qu'on leur demande de faire afin de comprendre. Elles apprécient les diagrammes, les graphiques, les cartes, les tableaux, les illustrations, l'art, les casse-tête et les costumes—tout ce qui accroche l'œil.

#### Logico-mathématique

Capacité de conceptualiser et de penser abstraitement, et de discerner les motifs logiques ou numériques. Les personnes qui ont une aptitude pour les chiffres, le raisonnement et la résolution de problèmes sont censées avoir ce genre d'intelligence. Dans les classes traditionnelles, les élèves qui ont cette intelligence réussissent bien, en général, lorsque l'enseignement suit une progression logique et qu'ils doivent effectuer des tâches convergentes et répétitives, comme des exercices mathématiques de consolidation ou des tests d'orthographe.

#### Corporelle-kinesthésique

Capacité de contrôler les mouvements de son corps et de manipuler les objets avec adresse. Les personnes qui ont cette intelligence apprennent particulièrement bien en étant actives par le jeu, le mouvement, les tâches manuelles et la construction.

\* Source : Katz, Jennifer. *Teaching to Diversity: The Three-Block Model of Universal Design for Learning*. Winnipeg, Manitoba : Portage & Main Press, 2012. p. 20–21. Reproduit avec la permission des responsables.

## Musicale-rythmique

Capacité de produire et d'apprécier le rythme, le registre et le timbre. Ces personnes apprennent en général par l'intermédiaire de chansons, de motifs, de rythmes, d'instruments et d'expression musicale. Les personnes qui se souviennent mieux des paroles d'une chanson que d'un poème possèdent ce genre d'intelligence.

## Interpersonnelle

Capacité de détecter les humeurs, les motivations et les désirs des autres, et de réagir de façon adaptée. Les personnes qui possèdent cette intelligence sont visiblement sociables et ouvertes, et elles apprennent mieux en groupe ou avec un partenaire.

## Intrapersonnelle

Capacité d'avoir une conscience de soi et d'être en accord avec ses sentiments, ses valeurs, ses croyances et ses processus de réflexion. Les personnes qui ont une intelligence intrapersonnelle marquée sont des apprenants réfléchis et au jugement métacognitif qui sont particulièrement conscients de leurs propres sentiments, valeurs et idées. Ils ont tendance à être réservés, mais ils ont une bonne intuition au sujet de ce qu'ils apprennent et de ce que cela veut dire pour eux.

## Naturaliste

Capacité de reconnaître et de classer les plantes, les animaux et d'autres objets naturels. Ce genre de personne adore le grand air, les animaux et les excursions. Elles remarquent certains détails, comme les caractéristiques et les comportements naturels. De plus, elles ont un esprit qui aime beaucoup déceler des différences subtiles de signification dans les programmes d'études.

On a aussi proposé une neuvième intelligence :

## Existentielle

Sensibilité et capacité de se poser les questions profondes et essentielles sur l'existence humaine : Comment sommes-nous arrivés là? Pourquoi devons-nous mourir? Que signifie la vie? Ces personnes se demandent pourquoi nous sommes sur Terre et quel y est notre rôle. Elles veulent savoir pourquoi ce qu'elles étudient est important dans leur vision du monde et quelle est la philosophie qui sous-tend les idées et les attentes.

## Annexe 7 : Apprentissage socio-affectif



Le Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) décrit ainsi l'apprentissage socio-affectif :

L'apprentissage socio-affectif est le processus grâce auquel les enfants et les adultes acquièrent les connaissances, les attitudes et les compétences nécessaires pour reconnaître et gérer leurs émotions, montrer qu'ils ont de l'affection pour les autres et se préoccupent d'eux, établir des relations positives, prendre des décisions responsables et réagir de façon constructive dans les situations difficiles.\* (*traduction*)

Dans les classes, les enseignants renforcent les compétences socio-affectives des élèves au cours de la journée grâce à l'enseignement et aux activités structurées d'apprentissage.

### Compétences de base pour l'apprentissage socio-affectif\*\*

CASEL a cerné cinq groupes de compétences cognitives, affectives et comportementales. Voici les définitions des cinq groupes de compétences en ce qui concerne les élèves :

- **Conscience de soi-même** : Capacité de reconnaître correctement ses émotions et ses pensées, ainsi que leur influence sur ses propres comportements, et notamment de savoir évaluer ses forces et ses limites et de posséder une confiance et un optimisme bien ancrés.
- **Autogestion** : Capacité de moduler ses émotions, ses pensées et ses comportements de façon efficace dans différentes situations, et notamment de gérer le stress, de contrôler ses impulsions, de se motiver, de se fixer des buts personnels et scolaires et de faire ce qu'il faut pour les atteindre.
- **Conscience de la société** : Capacité de se mettre à la place d'autres personnes d'origines et de cultures diverses et d'avoir de l'empathie, de comprendre les normes sociales et éthiques qui se rapportent aux comportements et de reconnaître les ressources et les moyens de soutien familiaux, scolaires et communautaires.
- **Compétences relationnelles** : Capacité d'établir et d'entretenir des rapports sains et enrichissants avec des personnes et des groupes variés, notamment en communiquant clairement, en écoutant activement, en coopérant, en résistant à la pression sociale inappropriée, en négociant de façon constructive en cas de conflit, et en cherchant et en offrant de l'aide au besoin.
- **Prise de décisions responsable** : Capacité de faire des choix constructifs et respectueux au sujet de son comportement personnel et de ses interactions sociales en tenant compte de normes éthiques, de questions de sécurité, de normes sociales, de l'évaluation réaliste des conséquences de diverses actions, de son propre bien-être et de celui des autres.

\* Source : CASEL. "Frequently Asked Questions about SEL." *What Is Social and Emotional Learning?* <[www.casel.org/social-and-emotional-learning/frequently-asked-questions](http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/frequently-asked-questions)>.

\*\* Source : CASEL. "Social and Emotional Learning Core Competencies." *What Is Social and Emotional Learning?* <[www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies](http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies)>.

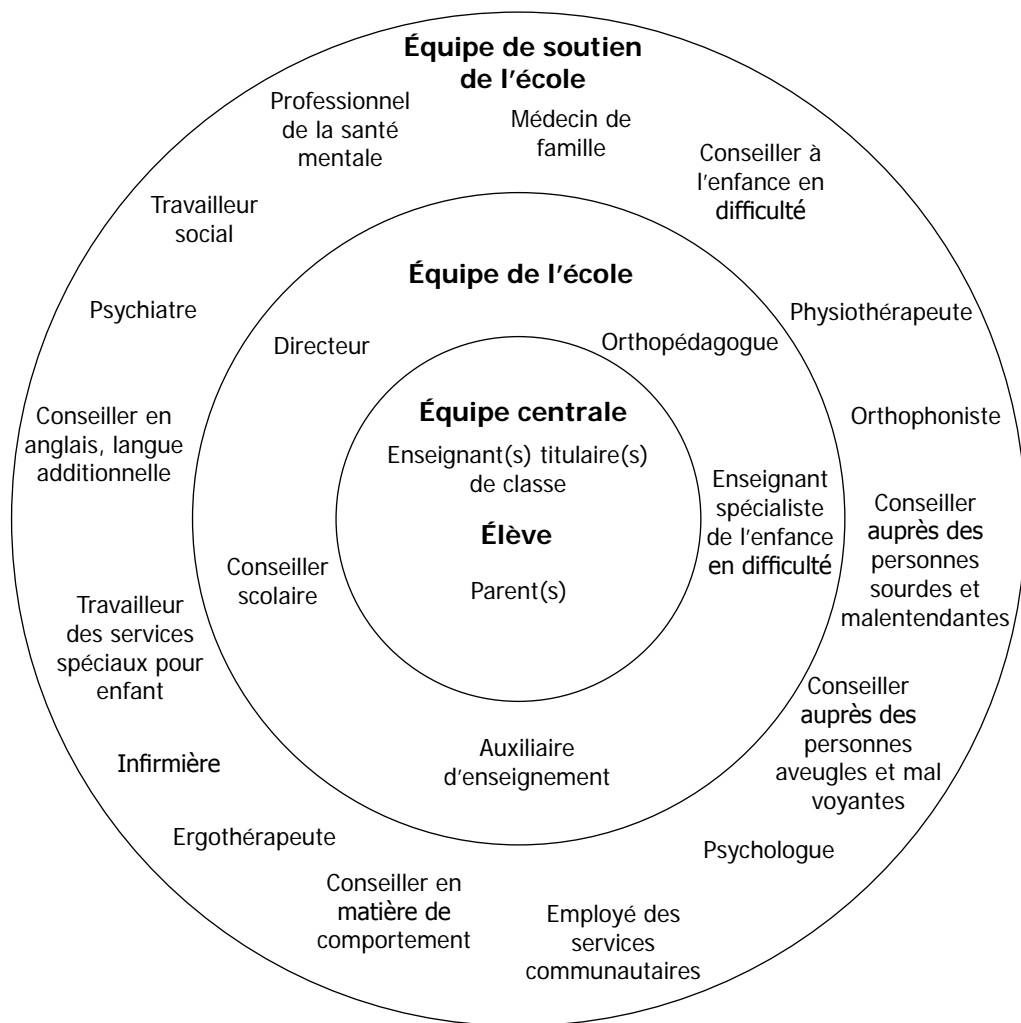
## Annexe 8 : Équipe de soutien de l'élève et rôles\*



Les membres de l'équipe de soutien de l'élève varient selon les besoins de celui-ci. La composition de l'équipe doit correspondre aux besoins de l'élève et aux ressources disponibles à l'école.

Le graphique ci-dessous montre quelles personnes peuvent faire partie de l'équipe de soutien de l'élève. Vous trouverez plus loin une discussion sur les rôles des membres de l'équipe de soutien de l'élève.

### Personnel d'une équipe de soutien de l'élève (Exemple)



\* Source : Éducation Manitoba. *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2010, p. 35. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/index.html)>.

## Rôles des membres de l'équipe de soutien de l'élève

### Gestionnaires de cas

L'une des premières tâches de l'équipe de soutien de l'élève est de choisir le gestionnaire de cas. La gestion de cas est un processus coopératif qui comprend l'évaluation, la planification, la facilitation et la défense des droits d'un élève à pouvoir faire des choix et à recevoir les services nécessaires en fonction de ses besoins. Pendant le processus de planification axé sur l'élève et d'élaboration de son plan éducatif personnalisé (PEP), le gestionnaire de cas supervise le travail de l'équipe.

Le gestionnaire de cas est en général chargé de :

- coordonner l'élaboration et la mise à jour continue du PEP de l'élève;
- faciliter la prise de décision en groupe;
- entretenir la communication parmi les membres de l'équipe, y compris avec les parents;
- veiller à ce qu'on établisse un processus pour surveiller les progrès et les réalisations de l'élève;
- organiser et diriger les réunions de planification axée sur l'élève;
- distribuer un ordre du jour écrit et minuté avant les réunions;
- veiller à ce qu'un procès-verbal soit rédigé et distribué;
- noter et distribuer les mises à jour apportées au PEP;
- prendre et garder contact avec les organismes externes au besoin (document PEP).

Les autres membres de l'équipe de soutien de l'élève sont généralement chargés de :\*

### Directeurs d'école

- diriger le processus de planification;
- appuyer le droit de participation des parents;
- présider l'équipe de planification ou désigner quelqu'un pour la présider;
- désigner le gestionnaire de cas;
- veiller à ce qu'on garde un compte-rendu des réunions et des mesures adoptées;
- se tenir au courant des communications relatives à l'établissement de programmes et de services pour les élèves;
- veiller à ce que le plan élaboré à l'issue du processus de planification soit mis en œuvre et à ce qu'on en fasse le suivi.

\* Source : Nova Scotia Education. *Program Planning: A Team Approach*. Halifax, Nouvelle-Écosse : Nova Scotia Education, s.d. Disponible sur le site <[http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/program\\_planning.pdf](http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/program_planning.pdf)>. Adapté avec la permission des responsables.



## Orthopédagogues/Enseignants/Spécialistes/Conseillers d'école

- participer au processus de planification relatif aux élèves dont ils sont chargés;
- mettre en œuvre les plans en fonction des besoins;
- surveiller les progrès des élèves et établir des rapports à ce sujet;
- étudier les dossiers relatifs à l'élève pour appuyer les transitions et l'établissement des programmes;
- s'occuper de la planification de la transition vers la vie d'adulte;
- ajouter de nouvelles données d'évaluation au profil de l'élève;
- créer des stratégies en vue d'incorporer la thérapie à la vie de l'élève en classe;
- former le personnel afin qu'il sache mettre en œuvre les stratégies;
- offrir une aide technique et des conseils au sujet du matériel et des ressources;
- faire appel aux ressources et aux moyens de soutien communautaires en fonction des besoins.

## Parents

- jouer le rôle de porte-parole de leur enfant;
- prendre une part active au processus de planification;
- partager des renseignements sur les forces, les besoins, les aspirations et les styles d'apprentissage de leur enfant;
- veiller à ce que les renseignements qui permettront de soutenir de la manière la plus efficace leur enfant pendant les transitions (de la maison à l'école, d'un niveau scolaire à l'autre, d'une école à une autre, de l'école à la communauté, par exemple) soient partagés;
- communiquer les renseignements relatifs à certains événements, à certaines situations familiales et à la scolarité de l'élève qui pourraient avoir une influence sur l'établissement des programmes et des services;
- communiquer les renseignements relatifs aux autres professionnels ou organismes qui sont intervenus et aux idées dont l'application a été positive;
- mettre en œuvre les éléments du plan dont ils sont chargés, comme il a été entendu avec le reste de l'équipe.

## Élèves

- s'exprimer en parlant de leurs intérêts, de leurs forces, de leurs besoins et de leurs aspirations;
- participer à l'élaboration de programmes et de services adaptés;
- mettre en œuvre les éléments du plan dont ils sont chargés, comme il a été entendu avec l'équipe de planification.

## Annexe 9 : Inventaire écologique



Un inventaire écologique est l'une des méthodes possibles pour déterminer les besoins en matière d'éducation des élèves ayant des besoins d'apprentissage particuliers importants. L'inventaire écologique peut avoir lieu à n'importe quel moment du parcours scolaire de l'élève, mais il est particulièrement important au moment où les élèves se préparent à effectuer la transition vers leur vie postsecondaire. Le processus comprend des observations et des conversations avec les fournisseurs de soins au sujet de la manière dont l'élève fonctionne dans un milieu actuel donné (par exemple, lieu de travail, maison familiale, cafétéria de l'école) afin de déterminer les compétences que l'élève possède et les activités qu'il peut accomplir. Les compétences que l'élève n'a pas encore acquises sont ensuite classées par ordre d'importance et sont intégrées au PEP de l'élève.

### Étapes d'un inventaire écologique

Un inventaire écologique comporte cinq étapes :

La première étape de l'inventaire écologique consiste à cerner les principaux domaines des programmes d'études. Brown et les autres auteurs ont réparti ceux-ci entre les quatre grandes zones de la vie : (a) la vie privée, (b) la vie communautaire, (c) les loisirs et (d) les études générales ou professionnelles (selon l'âge de l'élève).

La deuxième étape consiste à cerner le milieu actuel et le milieu futur de l'élève dans chaque domaine. Par exemple, le milieu dans lequel l'élève passe sa vie privée actuelle peut être le foyer familial (maison, appartement, maison mobile). Son milieu futur peut être la maison d'un membre de sa famille, un appartement avec services de soutien, un foyer de groupe ou un établissement.

Une fois chaque milieu identifié, la troisième étape consiste à diviser ces milieux en sous-milieus. Par exemple, l'endroit où vit l'élève peut avoir un salon, une cuisine, deux chambres à coucher, une salle de bain et un patio.

La quatrième étape consiste à déterminer quelles activités se déroulent dans chaque sous-milieu, ce qui donne des renseignements sur le style de vie de l'élève. Par exemple, certains élèves prennent leurs repas autour d'une table dans la salle à manger, d'autres mangent sur le comptoir de cuisine, assis sur un tabouret et d'autres encore s'assoient devant la télévision pour manger, avec un plateau sur les genoux.

Une fois qu'on a fait la liste des activités qui ont lieu dans chaque sous-milieu, la cinquième étape consiste à trouver les compétences nécessaires pour effectuer chaque activité. Ces compétences peuvent faire partie des domaines pédagogiques traditionnels, la communication, la motricité, les soins personnels et le domaine social. (Collins, p. 100) \*

L'inventaire écologique peut entraîner la rédaction d'un PEP très long. Pour que le PEP reste utile et d'une longueur gérable, il peut être bon de se concentrer sur les domaines et les activités qui renforcent l'autonomie de l'élève à la maison et appuient la transition vers la vie d'adulte. Ces domaines peuvent être définis par l'équipe de soutien, en collaboration avec la famille, et être inclus dans le PEP de l'élève.

---

#### Référence

Brown, L., M. B. Branstetter, S. Hamre-Nietupski, I. Pumpian, N. Certo, et L. Gruenewald. "A Strategy for Developing Chronological-Age-Appropriate and Functional Curricular Content for Severely Handicapped Adolescents and Young Adults." *The Journal of Special Education* 13 (1979): p. 81–90.

\* Source: COLLINS, BELVA C., MODERATE AND SEVERE DISABILITIES: A FOUNDATIONAL APPROACH, 1st, ©2007. Imprimé et reproduit électroniquement avec la permission de Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey. Adapté avec la permission des responsables.

## Exemple d'un inventaire écologique

L'exemple d'inventaire écologique ci-dessous est tiré du milieu privé d'un élève et a été fait en consultation avec l'un de ses parents.

Domaine : vie privée*
Milieu actuel : Maison de style « Ranch » dans une région rurale
<b>Sous-milieu 1 : cuisine</b>
<p><b>Activité 1</b> : Préparer les repas sur une cuisinière électrique, au four et au four à micro-ondes</p> <p>Compétences : cognitives (suivre une recette, mesurer, prévoir le temps qu'il faut), motricité (ouvrir des paquets, mélanger, faire fonctionner les appareils)</p> <p><b>Activité 2</b> : Manger les repas « en famille » autour d'une table ronde</p> <p>Compétences : motricité (passer les plats), soins personnels (manger, boire), communication (faire part de ses désirs)</p> <p><b>Activité 3</b> : Nettoyer après les repas en se servant du lave-vaisselle électrique</p> <p>Compétences : motricité (amener la vaisselle de la table au comptoir, rincer, mettre les objets dans le lave-vaisselle), cognitives (régler le cadran)</p>
<b>Sous-milieu 2 : salon</b>
<p><b>Activité 1</b> : Regarder des programmes télévisés et des films sur DVD</p> <p>Compétences : motricité (se servir des boutons, insérer le DVD), cognitives (trouver la chaîne, lire les indications sur les boutons)</p> <p><b>Activité 2</b> : Jouer à des jeux à l'ordinateur, en se servant d'une manette de jeu et du clavier</p> <p>Compétences : motricité (utiliser la manette et le clavier), cognitives (suivre les instructions)</p>
<b>Sous-milieu 3 : chambre à coucher</b>
<p><b>Activité 1</b> : S'habiller et se déshabiller (p. ex., jeans, T-shirt, bas, chaussures de tennis avec lacets)</p> <p>Compétences : motricité (manipuler des fermetures, notamment des fermetures à glissière, des boutons-pression et des lacets), soins personnels (mettre et enlever), communication (indiquer son choix)</p> <p><b>Activité 2</b> : Jouer avec des jouets et les ranger (lecteur de DVD, livres d'images, voitures miniatures)</p> <p>Compétences : motricité (manipuler des objets et des interrupteurs), cognitives (suivre sur un livre ce qu'il entend sur DVD, trier des objets)</p> <p><b>Activité 3</b> : Dormir dans un lit d'une personne avec des draps, une couette et un couvre-lit.</p> <p>Compétences : motricité (faire son lit)</p>
<b>Sous-milieu 4 : salle de bain</b>
<p><b>Activité 1</b> : Prendre son bain dans la baignoire</p> <p>Compétences : motricité (manipuler les robinets et le bouchon), soins personnels (se laver avec un morceau de savon et une débarbouillette, se sécher avec une serviette)</p> <p><b>Activité 2</b> : Aller aux toilettes</p> <p>Compétences : motricité (manipuler des fermetures, tirer la chasse), soins personnels (se nettoyer)</p> <p><b>Activité 3</b> : Se brosser les dents avec du dentifrice en tube</p> <p>Compétences : motricité (presser le tube, tourner les robinets), soins personnels (se brosser les dents, se rincer)</p>

\* Source: COLLINS, BELVA C., MODERATE AND SEVERE DISABILITIES: A FOUNDATIONAL APPROACH, 1st, ©2007. Imprimé et reproduit électroniquement avec la permission de Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey. Adapté avec la permission des responsables.

## Exemple du plan quotidien d'un élève

Le tableau suivant contient des exemples de résultats d'apprentissage spécifiques de l'élève (extraits d'un PEP d'une élève de 16 ans de 11<sup>e</sup> année) ayant été déterminés grâce à un inventaire écologique. Ces résultats d'apprentissage ont été intégrés au plan quotidien de l'élève dans un milieu scolaire inclusif.

Résultat d'apprentissage spécifique de l'élève	Esthétique	Laboratoire informatique	Stage de travail	Vie autonome	Éducation physique
<b>Shelley lit et suit des instructions écrites ou en images à trois étapes avec une exactitude de 100% par _____.</b>	Lit les étapes écrites ou en images associées à des tâches du domaine de l'esthétique.	Lit les étapes écrites ou en images pour ouvrir une session sur un ordinateur.	Lit les étapes écrites ou en images pour une tâche donnée.	Lit les étapes écrites ou en images pour se brosser les dents chaque jour après le repas de midi.	Lit les étapes écrites ou en images des programmes d'exercice.
<b>Shelley va nettoyer et ranger le matériel dans 80 % des cas sans avoir besoin de rappel, une fois qu'elle aura fini de s'en servir par _____.</b>	Remet le matériel aux endroits désignés, balaye sa zone de travail avant de quitter la classe.		Remet le matériel aux endroits désignés avant de quitter le lieu de travail.	Travaille avec ses pairs pour remettre le matériel aux endroits désignés; lave et range la vaisselle; essuie la table, le dessus de la cuisinière, le comptoir; balaye le sol.	Remet le matériel aux endroits désignés avant de quitter le gymnase.
<b>Shelley se brosse les dents elle-même tous les jours après le repas de midi en suivant des étapes écrites ou en images par _____.</b>	Renforce sa motricité fine en attrapant et en manipulant du matériel dans la salle d'esthétique.	Renforce sa motricité fine en utilisant le clavier et la souris.	Renforce sa motricité fine en attrapant et en manipulant du matériel de travail.	Sort ce dont elle a besoin, ouvre le tube de dentifrice, met du dentifrice sur sa brosse à dents, se brosse les dents, range tout et nettoie.	

## Annexe 10 : Évaluation fonctionnelle du comportement\*



L'évaluation fonctionnelle du comportement est un processus systématique de collecte de données au moyen de différentes méthodes (en étudiant les dossiers, en interrogeant des personnes, en observant, etc.), en examinant le milieu de l'élève et en déterminant les relations. Ces renseignements aident les éducateurs à cerner les événements précis qui peuvent permettre de prédire et d'entretenir aussi bien les comportements appropriés que ceux qui ne le sont pas, et de comprendre les raisons possibles qui poussent un élève à se comporter d'une certaine façon.

L'évaluation fonctionnelle du comportement englobe les éléments suivants :

- cerner les points forts ou les préférences de l'élève (ce qu'il aime, ce qu'il fait bien, ses amis);
- comprendre l'histoire ou les antécédents de l'élève (niveau scolaire actuel, influences, difficultés, déficiences);
- définir le comportement inapproprié (que voit-on, qu'entend-on) et trouver quelle en est la fréquence ou la durée, ou les deux;
- trouver quels sont les antécédents et les événements déclencheurs qui se rapportent au comportement inapproprié;
- trouver les conséquences qui entretiennent le comportement inapproprié;
- comprendre la fonction du comportement inapproprié (obtenir quelque chose ou faire venir quelqu'un, ou éviter quelque chose ou quelqu'un).

L'évaluation fonctionnelle aide les éducateurs à tenir compte de bon nombre des facteurs qui peuvent influencer l'élève et son comportement. Elle peut s'appliquer à des comportements fonctionnels variés, et notamment l'agression, les crises de colère, la destruction de biens, l'effacement et les comportements répétitifs. Il peut être très utile que les éducateurs fassent une évaluation fonctionnelle du comportement d'un élève qui a des troubles modérés, graves ou chroniques du comportement, afin de trouver des façons efficaces de répondre aux besoins de l'élève en tenant compte de la fonction du comportement inapproprié.

Grâce à une collecte structurée de renseignements, les éducateurs tentent de comprendre ce qui est arrivé avant (événements déclencheurs et antécédents) et ce qui arrive après (conséquences) le comportement inapproprié. Les événements en question, dans ce milieu, peuvent entraîner et entretenir le comportement.

\* Source : Adapté à partir de : *A Guide for Conducting the FBA and Developing the BIP*, par Dawn Reithaug. Utilisé avec la permission des responsables.

Les exemples de facteurs pouvant influencer le comportement d'un élève sont notamment :

- les conditions physiques dans la salle de classe (p. ex., température, bruit, disposition des pupitres);
- la présence de certains camarades ou membres du personnel et les comportements de ceux-ci;
- le type et le niveau de l'enseignement;
- le contenu du programmes d'études — complexe ou simple;
- le manque de structure, de prévisibilité et d'uniformité (attentes, habitudes et transitions);
- la présence ou l'absence de renforcement positif pour les comportements appropriés ou de rechange.

L'examen des rapports entre le comportement de l'élève et ces facteurs aide les éducateurs à faire des hypothèses sur les raisons possibles d'un comportement particulier—le but et la fonction du comportement pour l'élève.

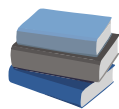
Les éducateurs font appel à certaines méthodes pour arriver à déterminer quelles sont les choses qui contribuent probablement à un comportement inapproprié (événements déclencheurs, antécédents et conséquences) et pour les aider à faire des hypothèses sur les causes sous-jacentes. Ces méthodes peuvent être indirectes (p. ex., entrevues, échelles d'évaluation ou listes de contrôle, examen des dossiers) et directes (p. ex., observations du comportement dans un milieu naturel — salles de classe, terrain de jeux, corridors, domicile).

Le but de l'évaluation fonctionnelle du comportement, quelles que soient les méthodes utilisées, est de répondre à ces questions :

- Dans quelles circonstances ce comportement est-il le plus/le moins susceptible de se produire (p. ex., quand, où, avec qui)?
- Quels sont les résultats du comportement (p. ex., qu'obtient ou qu'évite l'élève grâce à ce comportement)?

Lorsqu'ils ont recueilli assez de renseignements, les éducateurs peuvent se réunir en vue d'analyser et de résumer ces données, et de rédiger un plan d'intervention précis, pointu et organisé.

#### Suggestion de ressources



Pour plus de renseignements sur l'évaluation fonctionnelle du comportement et le plan d'intervention, et notamment pour trouver des formulaires et des exemples, veuillez consulter :

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Cap sur l'inclusion Relever les défis : gérer le comportement*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001, Section 7, page 7.11. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comporte/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comporte/index.html)>.

Reithaug, Dawn. *A Guide for Conducting the FBA and Developing the BIP*, West Vancouver, Colombie-Britannique : Stirling Head Enterprises Inc., 2012.

## Annexe 11 : Animation de réunions variées\*



L'orthopédagogue a souvent pour rôle de planifier et d'organiser des réunions ayant des objectifs variés, comme on peut le voir ci-dessous :\*

### Réunions d'équipe préétablies

Les réunions d'équipe préétablies au début d'un semestre ou d'un trimestre sont pratiques pour réfléchir au processus de planification axée sur l'élève et au temps nécessaire pour la préparation. Si l'on prévoit trois réunions par année scolaire, ce n'est en général pas trop lourd pour le personnel enseignant, et il peut y avoir des conversations de suivi individuelles afin de confirmer les plans, si nécessaire. En général, les réunions préétablies coïncident avec les périodes d'établissement de rapports et les rencontres parents-enseignants.

L'avantage des réunions préétablies est que les parents et le personnel, notamment les spécialistes et les autres membres du personnel de soutien, qui sont très occupés, peuvent ainsi réserver le temps à l'avance.

### Réunions régulières

Les réunions prévues régulièrement permettent d'effectuer une planification ciblée, offrent une certaine souplesse et donnent l'occasion de se pencher sur certains besoins uniques que l'on ne connaissait pas auparavant.

L'avantage des réunions régulières est qu'elles donnent l'occasion de partager continuellement l'information relative à l'élève qui peut avoir des conséquences sur l'enseignement et l'apprentissage.

\* Source : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Manuel des services d'orientation et de counseling scolaires du Manitoba : Une approche globale et progressive*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007, chapitre 6, p. 74–75. Disponible sur le site <[www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/manuel\\_service/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/manuel_service/index.html)>.

## Réunions ad hoc ou non planifiées

L'orthopédagogue et les enseignants titulaires de classe prévoient quels sont les résultats dont ils vont s'occuper ensemble, le temps à y consacrer et la date prévue pour l'enseignement. Ces réunions peuvent se passer en personne, par courriel ou par téléphone.

L'avantage des réunions de planification ad hoc est la grande souplesse qu'elles offrent.

Le désavantage de telles réunions et conversations non planifiées est qu'on peut facilement les oublier pendant les périodes où tout le monde est particulièrement occupé et que l'orthopédagogue peut avoir peu de temps libre si le préavis est court.

## Organisation des réunions de planification

Les réunions de planification doivent être très efficaces et concentrées, car le personnel et les parents sont extrêmement pris. Il faut préparer un ordre du jour qui indique de quoi les participants vont discuter.



## **Annexe 12 : Animation d'une réunion de planification axée sur l'élève\***



Les suggestions suivantes visent à aider les gestionnaires de cas à animer des réunions de planification axée sur l'élève efficaces.\*

### **Avant la réunion**

- inviter les participants
- indiquer l'heure et le lieu de la réunion
- définir les questions à examiner
  - les membres de l'équipe déterminent les questions à l'ordre du jour
  - les membres de l'équipe peuvent aider à établir l'ordre du jour
- distribuer l'ordre du jour avant la réunion

### **Ouverture de la réunion**

- souhaiter la bienvenue aux participants
- présenter toutes les personnes présentes, si nécessaire
- indiquer le but de la réunion et la distribution du temps
- examiner l'ordre du jour et y apporter des changements s'il y a lieu
- choisir un secrétaire
- encourager les participants à contribuer ouvertement et avec respect

### **Points à l'ordre du jour**

- discuter de chaque point à l'ordre du jour
- encourager la collaboration et le consensus
- faciliter la résolution de problème, si nécessaire
- prendre note de la discussion sur chaque point à l'ordre du jour et du suivi à faire (Que faut-il faire? Qui va le faire? Avant quelle date?)

\* Source : Éducation Manitoba. *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*, Winnipeg, Manitoba : Éducation Manitoba, 2010, Annexe E, p. 68. Disponible sur le site [www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/index.html).

## Clôture de la réunion

- résumer les décisions prises par l'équipe et le suivi nécessaire
- cerner les points à mettre à l'ordre du jour de la prochaine réunion et en prendre note
- fixer la date, l'heure et le lieu de la prochaine réunion
- remercier les participants à la réunion pour leur temps et leur contribution

## Suivi de la réunion

- distribuer un exemplaire du procès-verbal de la réunion et de l'ordre du jour de la prochaine réunion
- discuter du procès-verbal de la réunion avec les membres de l'équipe qui n'étaient pas là